







UNIVERSIDADE DA CORUÑA

DEPARTAMENTO DE  
FILOSOFÍA E MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN  
EN EDUCACIÓN

**D. XABIER DE SALVADOR GONZÁLEZ e Da. NEVES ARZA ARZA,**

**profesores titulares de universidade do Departamento de Filosofía e  
Métodos de Investigación en Educación, en calidade de Directores da tese  
de D. GUSTAVO PEREA VEGA baixo o título:**

**“Estudio de las necesidades de formación de los/as Orientadores/as  
laborales. Análisis en Galicia”**

**FAN CONSTAR que reúne ao noso xuízo as condicións científicas e  
académicas necesarias para optar ao título de doutor.**

**A CORUÑA, a 21 de Maio de 2008**

**Asdo:**

**Xabier de Salvador González**

**Neves Arza Arza**



## ***Agradecimientos***

No sería justo presentar este trabajo sin antes expresar mi profundo agradecimiento a todos cuantos me han ayudado y alentado durante el desarrollo del mismo.

Ante todo a Xabier y Neves, director y codirectora de la tesis, quienes además de sus valiosas sugerencias ha conseguido un clima de apoyo y estímulo a lo largo de este prolongado y arduo proceso, demostrando paciencia y sin haber dejado de creer en mi en ningún momento.

A todos los/as compañeros/as del Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación, quienes han manifestado un continuo interés, apoyo y consejo en la elaboración de este trabajo.

A los/as colegas orientadores/as de todos los centros de Galicia los cuales confiaron en este proyecto cuando se les pidió su colaboración a la hora de recopilar la información.

A mi familia, quienes han soportado con mucha paciencia el desarrollo de este trabajo.

Y finalmente, a todos aquellos a quienes no he nombrado y que de alguna manera han contribuido a que nuestra tesis siguiese su curso.



**ESTUDIO DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE  
LOS ORIENTADORES LABORALES.  
ANÁLISIS EN  
GALICIA**

**ÍNDICE**

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
Marco conceptual.....	3
Objetivos de la investigación.....	9
Metodología.....	11
Plan de exposición.....	13
<b>PARTE I: APROXIMACIÓN TEÓRICA E INSTITUCIONAL A LA ORIENTACIÓN LABORAL</b>	
Introducción.....	25
<b>Capítulo 1. Orientación Profesional y Orientación Laboral</b>	
Introducción.....	27
1.1. La orientación profesional.....	28
1.1.1. Evolución conceptual e incorporación de nuevos términos.....	28
1.1.2. Procesos, contextos y destinatarios.....	35
1.1.2.1. Procesos.....	36
1.1.2.2. Contextos de intervención.....	39
1.1.2.3. Destinatarios.....	39
1.2. La orientación laboral.....	40
1.2.1. La orientación laboral como parte de la orientación profesional.....	40
1.2.2. Funciones ocultas de la orientación laboral.....	44
1.3. Resumen de las ideas principales de este capítulo.....	48

## **Capítulo 2. Principios, modelos y áreas de intervención.**

Introducción.....	51
2.1. Principios de intervención implicados en la orientación.....	52
2.2. Modelos de intervención.....	56
2.3. Áreas de intervención.....	65
2.4. Resumen de las ideas principales de este capítulo.....	75

## **Capítulo 3. La orientación laboral como ámbito profesional: funciones, roles, competencias y formación del orientador/a.**

Introducción.....	77
3.1. Funciones y roles del orientador/a laboral.....	78
3.1.1. Funciones del orientador/a desde el punto de vista de diferentes autores.....	78
3.1.1.1. Roles del orientador/a.....	87
3.1.2. Las funciones del orientador/a laboral desde la perspectiva de la administración.....	90
3.2. Competencias del orientador/a.....	97
3.3. Requisitos para el acceso a la funciones de orientador/a laboral y su formación continua.....	104
3.4. Resumen de las ideas principales de este capítulo.....	114

## **Capítulo 4. Institucionalización de la orientación laboral: evolución y situación actual.**

Introducción.....	117
4.1. Principales acontecimientos en el desarrollo de la orientación laboral en España.....	118
4.1.1. Los servicios de orientación laboral en las Comunidades Autónomas.....	128
4.1.1.1. Acciones en los servicios de orientación.....	131



4.1.2. Acontecimientos en la formación relacionados con la orientación laboral.....	136
4.1.2.1. La orientación laboral en la formación profesional.....	141
4.1.2.2. La orientación laboral en la formación profesional inicial.....	147
4.1.2.3. La orientación laboral en la formación universitaria.....	148
4.2. La orientación laboral en Galicia.....	151
4.2.1. La orientación laboral en la formación.....	155
4.3. La orientación laboral en Europa.....	160
4.4. Resumen de las ideas principales de este capítulo.....	171

## **PARTE II. ESTUDIO SOBRE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS ORIENTADORES LABORALES**

Introducción.....	177
-------------------	-----

### **Capítulo 5. El estudio de necesidades sobre formación**

Introducción.....	179
5.1. Qué entendemos por necesidades de formación.....	180
5.2. El análisis de necesidades.....	188
5.2.1. Ventajas e inconvenientes del análisis de necesidades.....	195
5.3. Estudios precedentes sobre necesidades de formación en la orientación laboral.....	197

### **Capítulo 6. Objetivos y metodología de la investigación**

Introducción.....	203
6.1. Objetivos.....	203
6.2. Metodología.....	207
6.2.1. Población y muestra.....	209
6.2.2. Instrumentación.....	209
6.2.2.1. La entrevista.....	210

6.2.2.2. El cuestionario como instrumento de recogida de datos.....	211
6.2.3. Aplicación del instrumento y recogida de datos.....	218
6.2.4. Plan de análisis.....	220

## **Capítulo 7. Descripción de la muestra**

Introducción.....	225
7.1. Condicionantes de la muestra.....	226
7.1.1. La propia muestra.....	226
7.1.2. Método de recogida de datos.....	226
7.1.2.1. Cuestionarios enviados electrónicamente.....	227
7.1.2.2. Cuestionario enviados por vía postal.....	229
7.1.3. El período temporal.....	232
7.2. Descripción de las variables de referencia.....	232
7.2.1. Género del orientador/a laboral.....	233
7.2.2. Titulación.....	233
7.2.3. Experiencia como orientador/a laboral.....	234
7.2.4. Tipo de empresa en la que trabaja el/la orientador/a.....	235
7.3. Otras características.....	236
7.3.1. Edad de los/as orientadores/as laborales.....	236
7.3.2. Provincia del encuestado.....	237
7.4. Datos laborales.....	238
7.4.1. Valoración de diferentes situaciones de trabajo.....	239
7.4.1.1. Relación de las diferentes situaciones de trabajo con las variables de referencia.....	244

## **Capítulo 8. Preferencias de las modalidades formativas y rol del orientador**

Introducción.....	253
8.1. Actividades formativas.....	254
8.1.1. Relación de las actividades formativas con las variables de referencia.....	255
8.2. Dificultades y oportunidades para la formación.....	258

8.2.1. Dificultades para la formación.....	258
8.2.2. Oportunidades para la formación.....	265
8.3. Modalidades formativas.....	269
8.3.1. Relación de las modalidades formativas con las variables de referencia.....	274
8.4. Valoración de la formación.....	276
8.4.1. Relación de la valoración de la formación y las variables de referencia.....	280
8.5. Identificación del rol del orientador/a.....	284
8.5.1. Descripción de los resultados.....	284
8.5.1.1. Relación de la identificación del rol con las variables de referencia.....	289

### **PARTE III. FORMACIÓN RECIBIDA Y NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS ORIENTADORES LABORALES**

Introducción.....	295
-------------------	-----

#### **Capítulo 9. La entrevista de orientación**

Introducción.....	297
9.1. Formación recibida.....	298
9.1.1. Descripción de los resultados.....	298
9.1.2. Estructura valorativa de la dimensión.....	306
9.1.3. Análisis de las diferencias grupales.....	310
9.2. Necesidades de formación.....	313
9.2.1. Descripción de los resultados.....	313
9.2.2. Estructura valorativa de la dimensión.....	321
9.2.3. Análisis de las diferencias grupales.....	324
9.3. Relación entre la formación recibida y las necesidades de formación.....	329
9.3.1. Correlaciones.....	329

9.3.2. Descripción de las diferencias/relación entre la formación recibida y las necesidades de formación.....	329
--	-----

## **Capítulo 10. Información para el empleo**

Introducción.....	335
10.1. Formación recibida.....	336
10.1.1. Descripción de los resultados.....	336
10.1.2. Estructura valorativa de la dimensión.....	349
10.1.3. Análisis de las diferencias grupales.....	351
10.2. Necesidades de formación.....	364
10.2.1. Descripción de los resultados.....	365
10.2.2. Estructura valorativa de la dimensión.....	377
10.2.3. Análisis de las diferencias grupales.....	380
10.3. Relación entre la formación recibida y las necesidades de formación.....	385
10.3.1. Correlaciones.....	385
10.3.2. Descripción de las diferencias / relación entre la formación recibida y las necesidades de formación.....	385

## **Capítulo 11. Desarrollo de aspectos personales para la ocupación**

Introducción.....	393
11.1. Formación recibida.....	394
11.1.1. Descripción de los resultados.....	394
11.1.2. Estructura valorativa de la dimensión.....	402
11.1.3. Análisis de las diferencias grupales.....	405
11.2. Necesidades de formación.....	408
11.2.1. Descripción de los resultados.....	408
11.2.2. Estructura valorativa de la dimensión.....	416
11.2.3. Análisis de las diferencias grupales.....	418
11.3. Relación entre la formación recibida y las necesidades de formación.....	421

11.3.1. Correlaciones.....	421
11.3.2. Descripción de las diferencias/relación entre la formación recibida y las necesidades de formación.....	422

## **Capítulo 12. Búsqueda activa de empleo**

Introducción.....	427
12.1. Formación recibida.....	428
12.1.1. Descripción de los resultados.....	428
12.1.2. Estructura valorativa de la dimensión.....	434
12.1.3. Análisis de las diferencias grupales.....	435
12.2. Necesidades de formación.....	436
12.2.1. Descripción de los resultados.....	436
12.2.2. Estructura valorativa de la dimensión.....	441
12.2.3. Análisis de las diferencias grupales.....	442
12.3. Relación entre la formación recibida y las necesidades de formación.....	443
12.3.1. Correlaciones.....	443
12.3.2. Descripción de las diferencias/relación entre la formación recibida y las necesidades de formación.....	443

## **Capítulo 13. Gestión de la orientación**

Introducción.....	447
13.1. Formación recibida.....	447
13.1.1. Descripción de los resultados.....	448
13.1.2. Estructura valorativa de la dimensión.....	455
13.1.3. Análisis de las diferencias grupales.....	457
13.2. Necesidades de formación.....	461
13.2.1. Descripción de los resultados.....	461
13.2.2. Estructura valorativa de la dimensión.....	468
13.2.3. Análisis de las diferencias grupales.....	470

13.3. Relación entre la formación recibida y las necesidades de formación.....	475
13.3.1. Correlaciones.....	475
13.3.2. Descripción de las diferencias/relación entre la formación recibida y las necesidades de formación.....	475

## **Capítulo 14. Aspectos teóricos de la orientación**

Introducción.....	479
14.1. Formación recibida.....	479
14.1.1. Descripción de los resultados.....	479
14.1.2. Estructura valorativa de la dimensión.....	488
14.1.3. Análisis de las diferencias grupales.....	490
14.2. Necesidades de formación.....	494
14.2.1. Descripción de los resultados.....	494
14.2.2. Estructura valorativa de la dimensión.....	499
14.2.3. Análisis de las diferencias grupales.....	501
14.3. Relación entre la formación recibida y las necesidades de formación.....	504
14.3.1. Correlaciones.....	505
14.3.2. Descripción de las diferencias/relación entre la formación recibida y las necesidades de formación.....	505
<b>IV. CONCLUSIONES.....</b>	<b>511</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>541</b>

## **ANEXOS**

## ***INTRODUCCIÓN***

---





## **INTRODUCCIÓN**

Después de trabajar durante los últimos diez años en el mundo de la orientación laboral, son muchos los cambios percibidos respecto a nuestro campo de estudio, tanto a nivel institucional como en cuanto a la metodología de trabajo. Sin embargo, la transformación más cercana ha sido darnos cuenta del propio desarrollo profesional, a medida que incorporábamos conocimientos y experiencias.

El hacernos conscientes de los saberes y procedimientos, el sentir la capacidad que teníamos para aplicarlos a situaciones laborales concretas, el saber estar en los distintos contextos en los que nos encontrásemos y el poder actuar asumiendo responsabilidades, nos llevó a reflexionar sobre el proceso de formación que habíamos seguido desde que finalizamos los estudios universitarios, y a pensar en las necesidades de actualización que nos surgían para adaptarnos a los nuevos tiempos y a las nuevas tareas que nos asignan.

En este sentido, el permanente cambio (fruto de las evoluciones sociales y tecnológicas), la evolución del mercado de trabajo y la persistencia del desempleo hace necesario articular medidas que incluyan acciones de atención especializada dirigidas a las personas que buscan empleo. Entre ellas se encuentran los procesos de orientación y asesoramiento que faciliten el camino de integración en el mundo laboral.

Esta situación ha llevado a que en los últimos años se potencien e incrementen los sistemas de orientación con la finalidad de mejorar la ocupabilidad de las personas. Pero al mismo tiempo, este hecho debería de implicar la mejora de las condiciones en que se ofrecen y la formación constante del personal que lo sustenta. La manera en que se proporcionan los servicios de orientación puede

ayudar a las personas a tomar decisiones sobre su propio desarrollo profesional, los medios y los plazos para alcanzarlos, y también puede acercar una luz sobre los ajustes entre la oferta y la demanda de cualificaciones actuales y futura. Uno de los elementos que puede contribuir a este objetivo es la formación de los orientadores y orientadoras.

De hecho, de la lectura del *II Plan Galego de Formación Profesional*, los *Planes Nacionales de Acción para el Empleo* (actuales *Programas Nacionales de Reformas*) y las directrices de la *Estrategia Europea de Empleo*, se puede desprender que la orientación laboral requiere a sus profesionales: un mayor grado de especialización que en el pasado, un profundo conocimiento del *Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales*, un manejo actualizado de una información mucho más compleja, una familiarización con técnicas y procedimientos que permitan identificar las capacidades, aptitudes y los logros profesionales de los usuarios, así como una cierta habilidad social para inducirles motivación hacia el desarrollo de los itinerarios más aconsejables.

Esta meditación nos condujo a plantear la posibilidad de realizar una investigación que corriese casi en paralelo a nuestro propio progreso profesional y que fuese al mismo tiempo uno de los aspectos menos tratados en la literatura especializada.

Así surgió la idea, como objeto de análisis, de un **Estudio sobre las necesidades de formación de los/as orientadores/as laborales en Galicia.**

Presentamos, a continuación, un enfoque novedoso que consiste en la recopilación, análisis y valoración de un conjunto determinado de características que creemos están relacionadas con el trabajo diario de estos profesionales y deberían de tenerse en cuenta a la hora de programar su formación en ejercicio. Incluso, como reflexión de lo que es el trabajo de orientador/a. Para ello, hemos realizado un análisis de la formación recibida y las necesidades de formación de este colectivo, enmarcándolo dentro del

examen de las condiciones laborales en las que trabajan, y abarcando todo el ámbito geográfico de la comunidad autónoma de Galicia.

## **MARCO CONCEPTUAL**

El primer concepto sobre el que se asienta este trabajo es el de **necesidad** y la dificultad de su definición por la amplitud polisémica que presenta (Witkin, 1984; Stufflebeam, 1984) ya que, tal como dice Ballester (1999), ha sufrido un proceso de intensa acumulación semántica que lo convierte en aplicable a todo tipo de argumentación. Para nosotros, este concepto jugará entre dos polos que están conectados: uno negativo, referido a la existencia de carencias y déficits y otro positivo que alude a las aspiraciones y preferencias. Entre estos dos puntos encontramos a distintos teóricos que defienden puntos de vista diferentes o integradores: Beatty (1981); Stufflebeam (1984); Zabalza (1987); Blairy Lange (1990); Alvira Martín (1991); Sarramona Vázquez y Ucar (1991); Kaufman (1992); Witkin y Altschuld (1995); Scriven (1999).

La **investigación evaluativa**, segunda base sobre la que se sustenta este análisis, como categoría dentro de las líneas de investigación que desde una visión histórica clasificó Crites (1981) refiriéndose a los objetivos de investigación (los otros dos niveles son la investigación técnica y la investigación teórica).

La investigación evaluativa es la línea de actuación más reciente de todas, siendo fundamental en una disciplina dirigida a la acción, a la aplicación de los conocimientos teóricos para resolver problemas prácticos. Tradicionalmente, la evaluación se ha considerado como el estadio final de un proceso, punto de vista reduccionista que se ha ido modificando con el tiempo hasta ampliar su objeto de estudio al análisis de otras etapas como el diseño, la formulación, la implementación o la ejecución de programas.

Sin embargo, esta visión inicial junto con la incorporación tardía de la evaluación de necesidades a las fases evaluativas, ha llevado a que este aspecto, y en concreto el análisis de las necesidades de formación, sea uno de los elementos menos desarrollados en la literatura especializada sobre evaluación. Aunque se pueden encontrar algunos trabajos en el mundo educativo, en el ámbito laboral esta temática tiene escaso impulso, con alguna investigación relacionada con el desarrollo profesional de los/as orientadores/as como son los trabajos de Repetto, Malik y Brien (2000); Vélaz de Medrano y otros (2001); Forem, (2000); Forem (2001); Hernández Fernández (2004a,b); Azpillaga y Berenziartua (2005).

El tercer elemento que sustenta este trabajo se enmarca dentro del enfoque de la **formación**, ya que resulta adecuado para entender y situar las posibles estrategias futuras de acción de cara al diseño de los correspondientes planes y programas de actualización. Relacionado con este componente no hemos encontrado estudios concretos en España sobre las necesidades de formación de los orientadores laborales, por lo que nos hemos apoyado en las investigaciones realizadas en otros ámbitos y de los que pudimos extraer ideas.

Debemos de tener en cuenta que el análisis de la formación en ejercicio supone estar atentos a los aspectos implicados en el proceso de construcción del conocimiento profesional, el cual tiene lugar en un marco institucional con una estructura y organización definidas, y que se desarrolla dentro de una sociedad con unos valores que reclaman un determinado modelo de orientación laboral. Esto nos lleva a que la actualización de estos/as profesionales sea un campo **amplio**, por las diferentes áreas en las que interviene, y en **continuo desarrollo**, por la exigencia de un constante reajuste a la profesión. Al mismo tiempo, podríamos decir que la formación en la práctica de los/as orientadores/as laborales está **poco definida**, ya que se suele plantear de forma genérica en aspectos determinados, y al mismo tiempo es **abierto** por ser receptiva a la influencia de otras ciencias o saberes a partir de los cuales elabora y reelabora las actuaciones que emprende.

El centrarnos en este campo de estudio puede ayudarnos a plantearnos preguntas como: ¿cuál es el papel que cumple la formación del orientador en la implementación de las políticas activas de empleo?, ¿se está trabajando realmente en este campo y en las soluciones a los posibles cambios que necesita nuestra sociedad?, ¿contribuye a la institucionalización y normalización de la función de los orientadores?, ¿qué nos añade?. La mejora de los procesos de orientación pasa porque el/la orientador/a laboral posea una adecuada formación, tenga los canales apropiados para actualizarse y posibilidades reales para ello, así como que esté motivado de forma conveniente.

El último concepto sobre el que se asienta este trabajo es el de **orientación laboral** como área de intervención de la orientación profesional. Esta idea surge del análisis de la evolución que ha tenido la orientación desde las primeras elaboraciones teóricas en las que se reducía al contexto escolar, y que en su desarrollo teórico e institucional ha ido ampliando sus contextos, destinatarios y finalidad.

Actualmente nos encontramos ante un complejo campo cuya delimitación se convierte en una cuestión difícil por las muchas definiciones que se han dado de este término, situación provocada por la incorporación de términos extranjeros y por la implantación de nuevos campos de intervención (Bisquerra, 1992b; Blasco, 1995).

Podríamos considerar la orientación laboral como un **proceso continuo** en las diferentes etapas del desarrollo, ya que la expansión de nuestra disciplina tiene como consecuencia la delimitación de nuevos campos de actuación, y que se corresponderían con los procesos identificados por Arza (2000): primeras elecciones académicas y profesionales, la transición escuela-trabajo, la inserción/reinserción laboral, y la adaptación y promoción en el empleo. Por lo

tanto, la orientación laboral llegará a todas las personas, tanto si están en período formativo, en situación de desempleo o como trabajadores en activo.

La orientación laboral también es una **actividad formativa** en la que se persigue dotar a las personas de conocimientos, habilidades y actitudes para poder planificar y desarrollar diversas decisiones relacionadas con la vida profesional, por lo tanto, se vincula también a los procesos de formación inicial y continua dentro de los que se integra.

La intervención ha de realizarse otorgado un **papel activo** y principal a la persona orientada, como requerimiento implícito para alcanzar gradualmente procesos de autoorientación responsable. El papel del orientador/a será de estímulo, apoyo, guía, acompañamiento y mediación, y actuará proporcionando asesoramiento, consejo, información y múltiples experiencias de aprendizaje, que favorezcan la adquisición de los conocimientos, competencias y actitudes necesarios para el desarrollo profesional.

Por último, la orientación laboral es un **elemento para el cambio** y la transformación, que debe de ayudar a trascender los estereotipos que limitan el abanico de opciones profesionales y laborales, ampliando los horizontes, especialmente de aquellos colectivos sobre los que actúan estereotipos limitadores.

Se deben de señalar también aquí las razones de **relevancia y oportunidad científica y profesional** del tema de investigación escogido. En concreto, encontramos un escaso desarrollo teórico del análisis de necesidades de formación en el campo de la orientación laboral, y además, en España no existe una cultura de evaluación enraizada en su sistema político-administrativo (precisamente la consolidación de la función de evaluación en las instituciones públicas de algunos países, como por ejemplo EE.UU., Canadá, Australia,

Reino Unido o Suecia es lo que provoca el desarrollo teórico en el campo de la evaluación).

Sin embargo, cada vez hay un consenso más generalizado, en los ámbitos académicos, de gestión pública y en la ciudadanía en general, sobre la conveniencia y la necesidad de evaluar las acciones en las que se invierten fondos públicos (Vedung, 1997). Esta necesidad se asienta sobre la información que puede potencialmente arrojar y que resulta importante para la formulación, ejecución y mejora de la gestión pública (Monnier, 1992). Por lo tanto, la percepción cada vez más clara de la conveniencia y la necesidad de incorporar la evaluación como una herramienta útil de gestión, hace que sean imprescindibles las investigaciones que analicen la realidad, ayuden a reflexionar y propongan algunas líneas para introducir, mejorar y fortalecer la evaluación en las organizaciones.

De esta manera, resulta interesante y novedoso la realización de un estudio de necesidades de formación de los orientadores laborales en Galicia: ¿cuáles son sus datos personales y profesionales?, ¿cuáles son sus condiciones laborales?, ¿cuál es la formación en ejercicio de estos profesionales?, ¿cuáles son sus necesidades de formación?, ¿cuáles son las dificultades y oportunidades que encuentran para formarse?, ¿cuáles son sus modalidades formativas más valoradas?, ¿cómo valoran la formación continua?, ¿cómo se insertan estos parámetros en el ciclo de vida de esta profesión?. Este análisis y valoración pueden arrojar conclusiones especialmente útiles sobre la formación de los orientadores.

La elección del tema, estudio de necesidades de formación de los orientadores laborales en Galicia, responde a una serie de razones que se exponen a continuación:

- Podríamos decir, y lo analizaremos dentro de este trabajo, que la sistematización de la orientación laboral es reciente en el tiempo y no

acaba de estar definida, al no existir una legislación clara que regule su ejercicio. El análisis de las necesidades de formación de los técnicos que la sustentan es un inicio para ofrecer retroalimentación sobre la acción, sugerir mejoras y estimar si es oportuna su generalización, pudiendo inducir a que se redefina la actuación que se está llevando a cabo.

- La orientación laboral es una política activa de empleo que, en la actualidad, cuenta con un apoyo institucional importante por parte de la Unión Europea, y que en España se concreta a través de los Programas Nacionales de Reforma y en la legislación de las Comunidades Autónomas que tienen transferidas estas competencias. Por lo tanto, parece lógico iniciar el objeto de estudio centrándose en un nivel autonómico, a partir del cual se podría continuar diferentes líneas de investigación comparando comunidades e incluso países.
- En Galicia, la legislación sobre orientación laboral abre sus puertas a los titulados en general, lo que lleva a que trabajen profesionales con procedencias muy diferentes y a veces alejadas de nuestro campo. Se hace necesario analizar cuál es la situación actual de formación de los profesionales que integran este servicio y las demandas de formación que tienen para establecer pautas de acción que mejoren el trabajo diario y corrijan las diferencias de niveles que se puedan producir.
- Por otro lado, cada día se tiene más clara la idea de que la orientación es un proceso a lo largo de la vida del sujeto, lo que requiere una constante redefinición del perfil de los/as orientadores/as que deben de ajustarse a los tiempos y a los requerimientos que la sociedad va a hacer de los/as orientados/as. La valoración de las respuestas que ofrecen los profesionales ante esta situación aparece como un objeto de estudio atractivo para conocer hacia dónde debe de dirigirse la formación en ejercicio desde el punto de vista de los principales implicados.
- Además, se podría decir que actualmente, la orientación profesional -de la que la orientación laboral forma parte- se diversifica en diferentes



momentos que podríamos identificar con la elección académico-profesional, la transición escuela-trabajo, la inserción/ reinserción laboral y la adaptación/ mantenimiento y progresión en el puesto de trabajo. No se trata de procesos separados, sino estrechamente relacionados con el desarrollo profesional y con el nuevo concepto de vida profesional, en la que va a ser necesario tomar nuevas decisiones profesionales relacionadas con el empleo y la formación. Esta situación obliga también a una constante actualización de conocimientos por parte de los/as orientadores/as. Sus carencias y fortalezas de formación pueden ser un indicador sobre en qué aspectos se debe actuar para poder ofrecer una información completa y contrastada.

- Finalmente, son numerosas las propuestas encontradas en cuenta a las áreas de intervención en orientación laboral (entre otros, Sobrado, 1990; Rodríguez Moreno, 1992; Rodríguez Espinar et al., 1993; Romero, 1999, 2000), ya que éstas son la base sobre la que se trabaja diariamente, y el conocimiento que el/la orientador/a tenga de ellas repercutirá en los resultados de su trabajo. El análisis de la formación en estas áreas es otra razón que nos lleva a plantear este trabajo.

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Los **objetivos** generales de esta tesis doctoral son:

- Desarrollar un estudio sobre el análisis de necesidades de formación de los/as orientadores/as laborales de Galicia.
- Conseguir un avance en el estudio teórico y práctico sobre las necesidades de formación de los/as orientadores/as laborales y las condiciones en que se desarrolla.

Estos objetivos generales se concretan en los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una aproximación teórica y conceptual a la orientación laboral
- Conocer la perspectiva institucional sobre la que se asienta la orientación laboral
- Describir la muestra con la que queremos trabajar recogiendo una radiografía profesional de los/as orientadores/as participantes en el estudio.
- Analizar la situación laboral en la que desempeñan su trabajo los/as orientadores/as laborales
- Analizar el interés del orientador/a por estar actualizado/a, la asistencia a acciones formativas y las modalidades por las que tiene preferencia.
- Analizar las dificultades y oportunidades para formarse.
- Analizar el nivel de identificación del orientador/a con diversos roles que se pueden simultanear en el puesto de trabajo de orientador/a laboral
- Recoger y analizar las variables implicadas en el desarrollo del ejercicio profesional diario de un/a orientador/a para evaluar la formación recibida y la formación necesaria de cara a la organización de la formación en ejercicio. Las dimensiones evaluadas son: la entrevista, la información para el empleo, el desarrollo de aspectos personales para la ocupación; la búsqueda activa de empleo, la gestión de la orientación y los aspectos teóricos de la orientación.
- Extraer conclusiones sobre posibles líneas futuras de investigación relacionadas con la orientación laboral.

## **METODOLOGÍA**

Partiendo de la idea de la clásica diferenciación entre los métodos positivistas, interpretativos y críticos, y asumiendo que las tres metodologías de investigación que se derivan de estos paradigmas pueden complementarse, presentamos una investigación básicamente cuantitativa pero que recoge al mismo tiempo algunos aspectos cualitativos. También nos referiremos a nuestro trabajo como extensivo, por el número de la muestra con la que actuaremos; descriptivo, por el intento de plasmar la realidad que viven los orientadores; comparativo, al establecer diferencias y similitudes entre los grupos de referencia y evaluativo, porque trabajaremos con percepciones de carácter valorativo.

Como técnica de recogida de datos usaremos principalmente el cuestionario (utilizado especialmente cuando las investigaciones se realizan desde un enfoque cuantitativo) que tendrá un componente descriptivo al intentar obtener cierta información respecto al grupo de trabajo, y un componente analítico, al buscar comparaciones entre subgrupos de la muestra para analizar posibles diferencias y al analizar la estructura de algunas de variables del cuestionario. Este método se verá reforzada aplicando la técnica de entrevista, la cual precederá a la encuesta, y nos facilitará información sobre la receptividad, marcos de referencia y amplitud de la atención de los entrevistados. De esta forma se potencia la integración de los métodos de investigación aportando una coherencia al proceso mismo de investigación.

De todas formas, aunque nuestra finalidad es la de establecer un análisis de necesidades, las conclusiones sólo pueden ser en términos de tendencias o de posibilidad, ya que debemos de tener en cuenta la complejidad, la coyuntura y la contextualización de los fenómenos estudiados (las necesidades de formación). La complejidad viene dada por la necesidad de trabajar con percepciones y valoraciones personales que van a depender del contexto en la que se producen, porque las percepciones y valoraciones son efecto de

distintas actuaciones y de su intersección en el tiempo y el espacio, y del contexto, porque cualquier percepción y valoración pueden tener efectos diferentes dependiendo de éste. Estos tres elementos no impiden la intención de establecer ciertas tendencias y generalizaciones.

Las **técnicas para la recopilación y análisis de información** utilizadas han sido esencialmente tres: recopilación y análisis documental, entrevistas semiestructuradas a varios orientadores que representaban a diferentes instituciones, y cuestionarios enviados por correo postal o electrónico a los/as orientadores/as del Servicio Público de Empleo y a los/as de los centros colaboradores con el primero.

Respecto a la recopilación y el análisis documental, aparte de los cuestionarios con los que trabajamos, cuyo análisis forma el cuerpo más importante de esta tesis doctoral, se consultaron y utilizaron leyes, decretos y, en general, normativa legal en torno a la orientación laboral, así como otros documentos internos sin olvidar también la aportación de los teóricos de la orientación.

Las entrevistas tuvieron como objetivo captar el discurso de varios orientadores sobre las necesidades de formación de los orientadores laborales, tanto la valoración que hacen de la situación de estos profesionales como sus carencias y puntos fuertes, intentando comprender de una forma global el contexto en el que trabajan y la situación en la que se encuentran. Las entrevistas fueron abiertas y con un guión semiestructurado para recoger las opiniones generales de los entrevistados.

El cuestionario fue confeccionado a partir de la recopilación y al análisis documental, así como el resultado de las entrevistas realizadas. Para la valoración de las preguntas del estudio hemos preferido la escala numérica, ya que refleja bien la opinión personal de cada encuestado y es una medida bastante intuitiva de las opiniones y las valoraciones de los sujetos.

El resultado de este trabajo fue aplicado a varios orientadores/as para valorar, sobre todo, la comprensión e interpretación de las preguntas, y la consulta a expertos, con la finalidad fundamental de comprobar la estructura del cuestionario. De esta manera recurrimos a la validez del contenido para aceptar el cuestionario y comprobar si los ítems recogidos en el instrumento son reflejo de las conductas o fenómenos de la población de la que forman parte, garantizando así la suficiencia de las conductas y la representatividad de los ítems seleccionados.

### **PLAN DE EXPOSICIÓN**

La tesis doctoral se estructura en tres partes diferenciadas, además de las conclusiones, los anexos y la bibliografía. En la primera parte se expone una aproximación al marco teórico y conceptual de la orientación laboral. También se aborda la perspectiva institucional sobre la que se asienta nuestro tema. En la segunda parte se presenta el estudio sobre las necesidades de formación de los orientadores laborales, así como los primeros datos contextualizadores sobre este colectivo. La tercera parte se centra en la formación recibida y las necesidades de formación de los orientadores laborales, y contiene el análisis valorativo que hacen estos profesionales sobre la cuestión. Por último, se presentan las principales conclusiones de esta tesis doctoral, los anexos con el cuestionario aplicado, las tablas de resultados y la bibliografía manejada.

La parte I, “Aproximación teórica e institucional a la orientación laboral”, consta de cuatro capítulos. En el primer capítulo, “Orientación Profesional y Orientación Laboral”, expondremos las referencias teóricas en las que se basa la investigación realizada. Para ello, intentaremos delimitar de forma sucinta el marco conceptual en el que se sitúa la orientación profesional, la cual abordaremos desde tres dimensiones que nos ayudarán a definirla: los procesos, el contexto y los destinatarios. Todas ellas se configuran formando parte de un todo y están estrechamente relacionadas entre sí.

Una vez situados en relación al contexto en el que se desarrolla la orientación profesional, los destinatarios que tiene, y los procesos en los que está implicada, presentaremos la orientación laboral como parcela de la orientación profesional más relacionada con el empleo, al tiempo que analizaremos el desacuerdo que existe entre los diferentes autores a la hora de delimitar los destinatarios y los contextos de su intervención. Se evidenciarán también algunas de las funciones ocultas que tiene la orientación laboral desde el punto de vista de la sociedad en la que vivimos.

En el segundo capítulo, “Principios, modelos y áreas de intervención” presentaremos las dimensiones que contribuyen a definir la orientación laboral como disciplina aplicada y que nos permitirá aproximarnos más a su concepción actual. Así, hablaremos de los principios de intervención y su implicación en la orientación laboral, siendo quizá las relaciones presentadas lo más significativo de la exposición de este apartado, ya que nos ayudará a comprobar la aplicación de los principios a la orientación laboral. En un segundo momento, describiremos cómo los modelos de orientación nos servirán para construir las diferentes estrategias de actuación en orientación laboral, teniendo en cuenta que no suelen existir de forma exclusiva, sino que en la práctica se combinan y coexisten, en función de las situaciones, necesidades y objetivos. Las ventajas y limitaciones que cada uno presenta hacen que todos ellos sean, hoy por hoy, necesarios. Por último, a través del estudio de dos propuestas, analizaremos las áreas de intervención en orientación, una de ellas será a nivel general e integra las propuestas de diferentes autores, y otra concreta, que nos servirá de ejemplo, aplicada a la orientación laboral. En ambos casos, se irán presentando algunos de los elementos que utilizaremos para construir nuestro cuestionario.

En el tercer capítulo, “La orientación laboral como ámbito profesional: funciones, roles, competencias y formación del orientador/a” abordamos la delimitación de las funciones de los/as orientadores/as laboral desde dos perspectivas: por un lado se describen las funciones más significativas

presentadas por diferentes autores, y por otro, se presentan las funciones que deben tener desde el punto de vista de la Administración, que tampoco se distinguió por contribuir a esa clarificación profesional y cuyas disposiciones oficiales, normalmente, se limitan a mostrar unas funciones enunciadas de forma muy vaga, por lo que muchas veces confunden a los profesionales implicando su obligado cumplimiento e hipotecándoles otro tipo de iniciativas particulares que les supone una mayor adecuación al contexto. Relacionado con el concepto de función, encontraremos el de rol, el cual también es explicado en esta primera parte del capítulo.

En un segundo momento, analizaremos un tema tan actual como es el de las competencias necesarias para desarrollar las funciones del orientador laboral, dentro de un contexto en el que éstas son esenciales en todas las profesiones y más aún para quienes, como dice Echeverría (2005) refiriéndose a los que se dedican a la orientación académica y profesional, es función "dotar a las personas de las competencias necesarias para poder identificar, elegir y/o reconducir alternativas formativas, profesionales y personales, acordes a su potencial y proyecto vital, contrastadas con las ofertadas por los entornos formativos, laborales y sociales". Por último, trataremos los requisitos de acceso a las funciones de orientador/a laboral y la formación en ejercicio asociada a la orientación laboral, la cual es escasa y de difícil ubicación.

En el cuarto capítulo, "Institucionalización de la orientación laboral: evolución y situación actual", se realiza un breve repaso histórico por los diferentes elementos que contribuyeron a la institucionalización de la orientación laboral en Galicia, España y Europa, tanto desde las políticas activas de empleo como desde el marco institucional que sostiene dichas políticas. Para ello comenzaremos presentando la evolución que se produjo en nuestro país a la hora de implantar los servicios de orientación laboral, desde los primeros intentos hasta la actualidad, analizando al mismo tiempo su transversalización en los diferentes subsistemas educativos como es la formación ocupacional, la formación continua y formación reglada. Esta

evolución la viven al mismo tiempo las distintas comunidades autónomas, de las cuales analizamos cómo se encuentra la orientación laboral en este momento, haciendo una comparativa basada en los aspectos relacionados con su institucionalización.

En un segundo momento, explicaremos la institucionalización de la orientación laboral en Galicia y veremos cómo ésta corre paralela al desarrollo estatal, aunque con sus matices desde el momento en que se asumen las transferencias de competencias en materia de orientación laboral a partir de la década de los 90 del siglo pasado.

Por último, estudiaremos el desarrollo institucional de la orientación laboral en Europa, el cual está muy relacionado con lo ocurrido en España y en las comunidades autónomas ya que es desde la Unión Europea donde surge el mayor impulso para que se produzca la expansión de la orientación laboral en nuestro país.

La parte II, "Estudio sobre las necesidades de formación de los/as orientadores/as laborales", consta de cuatro capítulos (del quinto al octavo), y en ella se desarrolla la base de los estudios de las necesidades sobre formación, los objetivos y la metodología de investigación a seguir, así como la descripción de la muestra con la que trabajamos y, por último, las preferencias de las modalidades formativas y el rol del orientador.

En el capítulo quinto, "El estudio sobre las necesidades de formación de los orientadores laborales", se explica el término y el concepto de necesidad como elemento ambiguo y de difícil delimitación por la subjetividad de su naturaleza y se fundamenta el análisis de necesidades de formación como elemento de la evaluación necesario antes de planificar cualquier actividad formativa. Por último, se realiza una visión general de los estudios precedentes sobre necesidades de formación en orientación laboral, los cuales son muy escasos, y sobre otros estudios que nos servirán para apoyar nuestra investigación.



En el **capítulo seis**, “**Objetivo y metodología de la investigación**”, delimitaremos los objetivos de nuestro estudio empírico, ya que el campo del análisis de las necesidades de formación es amplio y se puede abordar desde diferentes ángulos como puede ser el análisis de la demanda de formación proveniente del sistema productivo en el que trabaja el/la orientador/a, el análisis de la oferta formativa con la que dispone en este momento, el análisis de los resultados de la formación que reciben, etc. Nosotros nos centraremos en las necesidades de formación que perciben en función de la formación en ejercicio recibida hasta el momento.

En un segundo momento exponemos la metodología que hemos seguido para el desarrollo de este trabajo, describiendo la población analizada, que en este caso serán los orientadores que trabajan en el Servicio Público de Empleo de Galicia y los centros colaboradores con éste, los instrumentos utilizados de recogida de datos (la entrevista y el cuestionario), los momentos y el calendario de los mismos y el plan de análisis que seguimos, el cual ya fue explicado en el apartado de metodología de esta introducción.

En el **capítulo siete**, “**Descripción de la muestra**”, presentamos la muestra que ocupa este trabajo, junto con los condicionantes que influyeron en ella, como son la propia muestra (al trabajar con toda la población de orientadores laborales de Galicia que desempeñan su labor a través de las Oficinas de Empleo o de los Centros Colaboradores con el Servicio Público de Empleo de Galicia), el método de recogida de datos (utilizando el cuestionario enviado por vía postal y electrónica) y el período temporal de aplicación (en el mes en que finalizaban las contrataciones laborales de una parte de este colectivo por término del período subvencionado y que facilitó la obtención de respuestas al estar más motivados para aportar sus opiniones para una mejora del servicio). En un segundo momento se describen las variables de referencia que son las que nos ayudarán a descubrir diferencias significativas entre los encuestados (género, titulación, experiencia y empresa). A continuación pasamos a analizar

los datos laborales de los encuestados y la valoración que hacen de diferentes situaciones de trabajo, como las relaciones laborales, los recursos disponibles, la valoración de sus aportaciones y la satisfacción general que muestran. Estos datos nos permitirán recoger el perfil profesional de los/as orientadores/as participantes en el estudio, que nos ayudará a contextualizar mejor y extraer información que pudiésemos contrastar con la obtenida en los otros apartados.

En el **octavo** y último **capítulo** de esta parte, “**Preferencias de las modalidades formativas y rol del orientador**”, analizaremos diferentes aspectos relacionados con la formación del orientador y el rol que desempeñan. En primer lugar, nos centramos en las actividades formativas realizadas y su fuente de financiación, pretendiendo conocer indirectamente el interés del orientador/a por estar actualizado a través de la formación recibida en los últimos años y por el uso de los recursos públicos o privados en su formación. En un segundo momento se identifican una serie de factores relacionados con la formación y que la facilitan o dificultan según la percepción del encuestado y el contexto en el que se encuentre, al tiempo que se valoran las razones para participar en actividades formativas. A continuación se analizan las preferencias por las diferentes modalidades de formación y la valoración que hacen los orientadores de la formación recibida y la utilidad que le encuentra. Por último, se les pide que califiquen, en una escala, el nivel de identificación con distintos roles que se pueden simultanear con el de orientador laboral y que suelen estar presentes en los puestos que desempeña este colectivo.

En la **parte III**, “**Formación recibida y necesidades de formación de los orientadores laborales**”, analizaremos desde una doble óptica la formación en ejercicio que han recibido los/as orientadores/as laborales así como las necesidades de formación que manifiestan tener a través de seis dimensiones que identificamos como elementos influyentes en los procesos de análisis estudiados y que se corresponden con los seis capítulos de que consta esta parte.

La estructura que seguiremos para el **análisis en los datos** será la de comentar, por cada una de las dimensiones: la formación recibida, las necesidades de formación y la relación entre ambas.

Los dos primeros apartados (formación recibida y necesidades de formación), constarán cada uno de ellos, de tres subapartados:

- Descripción: se comenzará comentando el análisis de la frecuencia de respuesta múltiple, obtenido para ver a nivel general la distribución que siguen éstas; continuaremos con la presentación de las características trabajadas, su media, la desviación típica y el rango promedio; y acabaremos con la descripción valorativa de cada una de las características.
- Estructura valorativa: una vez completado el apartado anterior, realizamos un análisis de los componentes principales categóricos (CATPCA) para observar los diversos patrones de respuestas de los/as orientadores/as laborales, y cuantificar métricamente las variables categóricas, a la vez que se reduce la dimensionalidad de los datos a través de la técnica conocida como **escalamiento óptimo**.
- Análisis de las diferencias grupales: teniendo en cuenta que las variables de referencia que vamos a utilizar a lo largo de todo este trabajo son el género del orientador/a, la titulación, los años de experiencia y la empresa en la que trabajan, en un primer momento utilizamos las pruebas paramétricas t de Student y ANOVA para buscar diferencias significativas en estos cuatro grupos de trabajo. En caso de encontrarlas, aplicaremos las pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis y Mann-Whitney para buscar en qué características se encuentran esas diferencias.

En cuanto al tercer apartado (la relación entre la formación recibida y las necesidades de formación), constará de dos subapartados:

- Análisis de la correlación a través de las variables generadas con la estructura valorativa para conocer si existe una correlación positiva o negativa entre la formación recibida y las necesidades de formación de cada una de las dimensiones analizadas.
- Descripción por características de las diferencias/relación entre la formación recibida y las necesidades de formación en cada una de las dimensiones analizadas.

En el **capítulo nueve**, encontraremos la dimensión “**La entrevista de orientación**” en la que se analizan aspectos relacionados con el proceso individualizado de valoración y diagnóstico, en el que técnico y orientado acuerdan los pasos a realizar para conseguir un óptimo desarrollo del itinerario de inserción profesional. Por lo tanto, también se presentan habilidades del orientador para establecer un clima adecuado y facilitar el desarrollo de los recursos y competencias del usuario que le permitan identificar opciones, elegir entre las mismas, tomar decisiones para planificar actuaciones y evaluar sus resultados de forma autónoma.

En el **capítulo diez**, presentamos la dimensión “**Información para el empleo**” en la que se analizan aquellos conocimientos que un orientador necesita para poder dar una información adecuada al orientado/a ayudándole a desarrollar los recursos y las competencias que le permitirán identificar opciones, elegir entre las mismas, tomar decisiones para planificar actuaciones y evaluar sus resultados de forma autónoma.

En el **capítulo once**, analizaremos la dimensión “**Desarrollo de aspectos personales para la ocupación**” en la que incluimos aquellas características que el/la orientador/a debe de conocer sobre el desarrollo de los aspectos personales para la ocupación y que debe de detectar y ampliar en el/la

orientado/a durante la entrevista de orientación, de forma que pueda afrontar la búsqueda de empleo conociendo y dominando sus circunstancias personales. Se trabajarían por lo tanto en la entrevista las áreas de intervención que comentaremos en el capítulo dos: el autoconocimiento y la toma de decisiones. El dominio de estas cualidades facilitará en el/la orientado/a el desarrollo de los procesos mentales que le permitirán afrontar de forma autónoma y eficaz el proceso de buscar un trabajo.

El **capítulo doce**, está dedicado a la dimensión “**Búsqueda activa de empleo**” y se estudian aquellas características que el/la orientador/a debe de conocer sobre las herramientas que se utilizan en el proceso de búsqueda de empleo. El dominio de éstas facilitará en el orientado la superación de las diferentes pruebas que podemos encontrar en la búsqueda de empleo y que sirven para seleccionar al candidato más idóneo.

Dado que el trabajo del orientador laboral está cargado de una importante parte administrativa, el **capítulo trece** se refiere a la dimensión “**Gestión de la orientación**” en la que se desarrollan aquellas características relacionadas con ese aspecto de la orientación laboral y que puede influir en el trabajo diario realizado. Entre ellas encontramos las habilidades de gestión del trabajo y que se refieren a aspectos relacionados con el seguimiento de los usuarios, la evaluación de la calidad del servicio, la gestión del tiempo o las reuniones de trabajo. También analizaremos otros aspectos transversales o complementarios a la gestión del trabajo administrativo, refiriéndonos a las nuevas tecnologías, herramientas ofimáticas e idiomas.

El **capítulo catorce**, lo forma la dimensión “**Teoría de la orientación**”, y en él se analizan aquellos aspectos teóricos en los que se encuadran las tareas que desarrolla el orientador y sus bases de actuación. Se analiza aspectos relacionados con los modelos de intervención, organización de la orientación, diseño, análisis y evaluación de programas, etc., como base teórica adquirida durante todo el período formativo del orientador y que sirven como línea de

inicio a partir de la cual empieza a desarrollarse el trabajo de los técnicos. También se estudiarán otros aspectos teóricos necesarios para el trabajo en equipo, la motivación y la inserción laboral.

Finalmente, tenemos **a modo de conclusiones**, reflexiones a las que hemos llegado de cada una de las partes y de cada capítulo de los que consta esta tesis doctoral en relación a los objetivos propuestos. Además de señalar algunas sugerencias y líneas de investigación futuras en torno al análisis de las necesidades de formación de los orientadores laborales.

***I. APROXIMACIÓN TEÓRICA E INSTITUCIONAL A LA  
ORIENTACIÓN LABORAL***

---





## **Introducción**

En esta sección se presentan diferentes aspectos relacionados con la delimitación del concepto de orientación laboral, sus principios, los modelos a través de los que actúa y las áreas de intervención en las que se trabaja, así como las funciones implícitas en esta profesión, las competencias que se le otorgan y la formación necesaria para trabajar como orientador/a laboral. Todo ello completado con una visión del proceso institucionalizador que acompañó a la orientación laboral a lo largo de su desarrollo. El objetivo es efectuar una reflexión sobre el contenido y la especificidad de lo que denominamos orientación laboral.

En el primer capítulo intentaremos delimitar el problema terminológico de la orientación laboral, exponiendo el marco evolutivo en el que nació y las características conceptuales que la definen, a través de la revisión de las referencias teóricas que sirven como marco para el análisis y la valoración del concepto. Una vez ubicada en el campo más amplio de la orientación profesional, la abordaremos desde tres dimensiones que nos ayudarán a definirla: los procesos, el contexto y los destinatarios. Todas ellas se configuran formando parte de un todo, estando estrechamente relacionadas entre sí. Se evidenciarán también algunas de las funciones ocultas que tiene la orientación laboral desde el punto de vista de la sociedad en la que vivimos.

En el segundo capítulo, presentaremos las dimensiones que contribuyen a definir la orientación laboral como disciplina aplicada y que nos permitirá aproximarnos más a su concepción actual. Así, hablaremos de los principios de intervención y su implicación en la orientación laboral, los modelos de orientación a partir de los que se construirán las diferentes estrategias de

actuación, y las áreas en las que ha de intervenir para alcanzar el máximo desarrollo profesional de la persona.

En el tercer capítulo, abordamos la delimitación de las funciones de los/as orientadores/as laborales desde dos perspectivas. La primera a partir de asignadas por diferentes autores y la segunda a partir de las que otorga la Administración. Analizaremos también un tema tan actual como es el de las competencias profesionales necesarias para desarrollar las funciones que tiene asignadas así como la formación asociada al ejercicio de la profesión.

En el capítulo cuarto se exponen los diferentes elementos que contribuyeron a la institucionalización de la orientación laboral en España analizando al mismo tiempo su transversalización en los diferentes subsistemas educativos como es la formación ocupacional, la formación continua y formación reglada. Esta evolución la viven al mismo tiempo las distintas Comunidades Autónomas, entre ellas Galicia, que aún con un desarrollo paralelo al estatal, presenta sus matices desde el momento en que se asumen las transferencias de competencias en materia de orientación laboral a partir de la década de los 90 del siglo pasado. Por último, expondremos el desarrollo institucional de la orientación laboral en Europa, el cual está muy relacionado con lo ocurrido en España y en sus autonomías ya que es desde la Unión Europea donde surge el mayor impulso para que se produzca la expansión de esta área en nuestro país.

## **Capítulo 1**

### ***Orientación Profesional y Orientación Laboral***

#### ***Introducción***

En este capítulo nos enfrentaremos al análisis conceptual de los términos orientación profesional y orientación laboral, analizando para ello la evolución que ha vivido el significado desde su nacimiento hasta llegar a la definición con la que trabajaremos. En un principio ajustando las características de cada persona y de cada profesión hasta encontrar la más indicada para cada individuo. Actualmente, además de promover el conocimiento de sí mismo y del entorno laboral para tomar las decisiones adecuadas, se hace necesario promover actitudes que ayuden a adaptarse en la sociedad cambiante en la que vivimos.

Comenzaremos acotando el concepto de orientación profesional a través del análisis de las definiciones aportadas por diferentes autores. A continuación expondremos las dimensiones implicadas en la delimitación presentada en el primer punto, teniendo en cuenta los procesos, los contextos y los destinatarios, elementos que nos ayudarán a centrar la actuación de la orientación profesional.

En el segundo apartado se profundiza en la delimitación y caracterización conceptual de la orientación laboral y en el análisis de sus funciones ocultas, las cuales nos llevarán al debate entre la orientación como herramienta para la autorrealización personal y la orientación como mecanismo para satisfacer las necesidades de la sociedad.

## ***1.1. La orientación profesional***

Son muchas las definiciones que se han dado de este término junto con sus derivados. Analizando los distintos conceptos aportados en diferentes momentos históricos podemos observar que muchas veces se usan de forma indistinta, aunque los aspectos semánticos y el uso que se haga de ellos sean diversos, lo que genera una buena dosis de confusión.

Diferentes autores entre los que se encuentran Bisquerra (1992) y Blasco (1995) apuntan dos causas principales para esta profusión de nombres: por un lado la importación de conceptos de otros contextos de los que se traducen sus denominaciones, y por otro lado, la incorporación de nuevos campos de intervención que son acotados con una nueva nomenclatura.

### ***1.1.1. Evolución conceptual e incorporación de nuevos términos***

A la hora de analizar la incorporación de conceptos extranjeros hemos decidido seguir la presentación evolutiva desarrollada por Sánchez García (2004) y Álvarez González (1995) de las diferentes definiciones que se han ido recogiendo de otros países, delimitando las distintas acepciones bajo las que puede aparecer el término orientación. Para ello presentamos el cuadro 1.1, con la evolución de las denominaciones hasta la década de los 90 del siglo pasado y con el que podremos ver más claramente los cambios a los que hacemos referencia

**Cuadro 1.1. Evolución de las denominaciones de la orientación profesional.**

Período s. XX	Denominación
Antes de los años 50	Vocational Guidance (EEUU) Profesional Guidance (Europa) Vocational Counselling (EEUU)
Década de los 50	Vocational Development (Desarrollo vocacional) Career Development (Desarrollo de la carrera)
Década de los 60-80	Career Education (Educación para la carrera) Career Guidance (Orientación para la carrera)
A partir década de los 90	Se da una profusión terminológica

La evolución conceptual de la orientación profesional se asocia a la incorporación de nuevas denominaciones para asignarla. Estos términos procedentes del inglés fueron traducidos al español e incorporados a la literatura especializada. Su introducción se justifica sobre la base de que estas nuevas designaciones reflejan los cambios conceptuales que se estaban produciendo en la orientación profesional.

Las definiciones anteriores a los años cincuenta solían estar marcadas por la idea de ajuste del individuo al puesto de trabajo en función de sus aptitudes y de los requerimientos del empleo, reduciéndose la actuación orientadora a un momento puntual. En Estados Unidos se utilizaba el término Vocational Guidance (Orientación Vocacional) mientras que en Europa el de Profesional Guidance (Orientación Profesional). Estos dos vocablos se usaban de forma indistinta, dependiendo del origen americano o europeo que se le quisiese dar.

Con el tiempo, en Estado Unidos apareció el movimiento del *counseling* y surgió el término Vocational Counseling (Asesoramiento Vocacional), que en un primer momento estuvo asociado a una de las funciones de la orientación laboral, el asesoramiento, como proceso psicológico de ayuda personal para la comprensión de la información académica y profesional en relación con las posibilidades del sujeto. En sus comienzos y hasta la década de los cuarenta el

counseling es considerado como un aspecto o dimensión del proceso orientador.

A lo largo de la primera mitad del siglo veinte aparecen definiciones como las presentadas en el cuadro 1.2.

**Cuadro 1.2. Definiciones de orientación profesional en la primera mitad del siglo XX (en Sánchez García, 2004).**

Año	Autor	Definición de orientación profesional
1937	National Vocational Guidance Association (NVGA)	Asistir al alumnado para elegir una ocupación, prepararse para ello, ingresar y progresar en ella
1949	Conferencia General de la OIT	La ayuda prestada a un individuo para resolver los problemas referentes a la elección de una profesión y al progreso profesional, habida cuenta de las características del interesado y de la relación entre éste y las posibilidades del mercado de empleo

En estas definiciones encontramos que la finalidad de la orientación era el acoplamiento de las aptitudes de la persona a los requerimientos de la ocupación en un contexto en el que se producía una incorporación al mercado laboral y en un puesto que con muchas posibilidades sería para toda la vida.

A partir de los años cincuenta se introducen los conceptos de *desarrollo vocacional (vocational development)* y de *desarrollo de la carrera (career development)*. Se impuso una nueva concepción de la orientación profesional al incorporar nuevos elementos y principios esenciales que en la actualidad perduran y son generalmente compartidos: con la introducción del término vocacional se pasa de interpretar la elección vocacional como un hecho puntual y estático a una concepción de desarrollo de los conductos vocacionales a lo largo de la vida del individuo; al carácter procesal y sistemático de la ayuda prestada, en consonancia con los procesos madurativos y evolutivos que tienen lugar en el individuo; el papel activo de la persona orientada, en la autorreflexión, en la comprensión del entorno laboral y social, y en la confrontación frente a la realidad; más adelante, la autoconstrucción de la

propia identidad personal y profesional; la ampliación de los fines de la ayuda orientadora que abarcaría no sólo la integración social a través del trabajo, la eficacia productiva y el beneficio social, sino también el elemento de satisfacción personal y, posteriormente, desde una visión holística, la propia autorrealización. Poco a poco el término *vocacional* dio paso al de *carrera*, entendida ésta como la secuencia de puestos de trabajos y de roles que una persona puede desempeñar a lo largo de su vida (Sánchez García, 2004).

En esta nueva visión ha sido fundamental las aportaciones de Super (1951), en Álvarez González (1995), cuya definición de orientación contiene los elementos básicos de concepciones posteriores y que presentamos en el cuadro 1.3.

**Cuadro 1.3. Definición de orientación profesional de Super, en Álvarez González (1995).**

Año	Autor	Definición de orientación profesional
1951	Super	"El proceso mediante el cual se ayuda a una persona a desarrollar y aceptar una imagen completa y adecuada de sí misma y de su papel en el mundo laboral, a poner a prueba este concepto frente a la realidad cotidiana y a convertirlo en una realidad para su satisfacción personal y para beneficio de la sociedad"

En esta definición se observa la necesidad de desarrollar el autoconocimiento en la persona orientada y el conocimiento del mercado laboral que la rodea para poner en práctica la búsqueda activa de empleo y retroalimentarse de las respuestas recibidas hasta conseguir la inserción laboral. Se deja de enfatizar el proporcionar información ocupacional para encajar en el trabajo y se aúnan las dimensiones personal y profesional.

En los años sesenta y ochenta se encuentran una gran variedad de definiciones que se hacen eco, generalmente, de las teorías evolutivas, insistiendo en el papel activo de la persona en el desarrollo de su carrera, y en la vinculación de su finalidad con el aspecto personal. Al mismo tiempo se introducen términos que están presentes en los procesos actuales de orientación profesional: *educación para la carrera (career education)* -en los

años setenta y que surge en contextos educativos- y en los años ochenta hasta la actualidad, *orientación para la carrera (career guidance)*.

Quizá la denominación más rigurosa de todas, de acuerdo con Pereira (1996), sería la de *orientación para la carrera*, dado que se fundamenta en los conceptos de carrera y de trabajo, más amplios y precisos que los términos vocación o profesión. No obstante, este término que procede del ámbito anglosajón, no se ha afianzado en nuestro país. En la práctica, los dos términos se utilizan muchas veces de forma equivalente, aunque el de *Orientación para la Carrera*, se diferencia principalmente del de *Educación para la carrera* en el ámbito de aplicación y en el grado de integración dentro del currículum educativo. La educación para la carrera estaría integrada dentro del currículo educativo, por lo que se encontraría impregnado de los objetivos, contenidos y actividades que persigue. Por otro lado, la orientación para la carrera, se presentaría en forma de programa encaminado hacia los mismo objetivos, pero de forma añadida, externa o complementaria al currículum ordinario, como una materia más. De este período destacamos las definiciones del cuadro 1.4.

**Cuadro 1.4. Definiciones de orientación profesional entre los años 60 y 80 en Álvarez González, 1995.**

Año	Autor	Definición de orientación profesional
1965	J. García Yagüe	“La actividad llevada a cabo, a diferentes niveles evolutivos, por técnicos responsables para que el sujeto tome conciencia de sus posibilidades y las del mundo que le rodea y se prepare para profesar la vida desde una o varias profesiones”
1975	García Hoz	“Es el proceso de ayuda a un individuo para que sea capaz de elegir y prepararse adecuadamente a una profesión o trabajo determinado”

Entendemos que la definición de García Hoz es más genérica a la hora de referirse a la toma de decisiones y a la inserción laboral, mientras que la de García Yagüe especifica más un proceso a lo largo de la vida de la persona e



introduce un cambio de concepción de la ocupación. Cabe la posibilidad de ejercer varias profesiones durante todo el proceso evolutivo.

Por último, a partir de la década de los noventa las definiciones insisten en el carácter holístico e integral de la orientación profesional, en la sistematicidad y comprensividad de los procesos de intervención, así como en la necesidad de su planificación. El cuadro 1.5 de la siguiente página muestra una síntesis de las definiciones que hacen referencia a estas ideas.

Echeverría aporta en su definición los elementos que caracterizan la orientación profesional, como es su carácter continuo y de aprendizaje, dirigido a todas las personas, enfatizando el desarrollo profesional. La definición presentada por el MEC se centra más en un contexto educativo de toma de decisiones para continuar el proceso formativo o incorporarse al mundo laboral. Por su parte, la de Romero se encuadra más en una situación de transición a la etapa sociolaboral. Álvarez González, menciona los contextos en los que interviene la orientación profesional - como son el educativo y el laboral- y hace referencia a la coordinación con otros agentes de la comunidad, introduciendo así una visión más interdisciplinar. Apunta también la actuación en el tiempo libre, entendiendo que se refiere a los momentos entre empleos, debido a la falta de regularidad en los nuevos tipos de contratos. Por último, Sánchez García aporta algunas de las claves de la actual orientación profesional, la cual y siguiendo a Isús (2008) cuando habla del orientador/a profesional, debe de actuar como mediador/a, tanto en el tramo educativo que compone la Educación Profesional de Base y la Formación Profesional Inicial, como en los diversos momentos en que la persona debe cambiar de ocupación, de profesión, o debe actualizar su formación para poder desempeñarla adecuadamente. Su finalidad debería de ser promover la capacidad de las personas para gestionar su propia trayectoria profesional.

**Cuadro 1.5. Definiciones de orientación profesional a partir de los años 90.**

Año	Autor	Definición de orientación profesional
1993	Echeverría	“Un proceso continuo, sistemático e intencional de mediación, tendente a desarrollar la capacidad de autodeterminación de las personas para que, en base a criterios contrastados, sean capaces de identificar, elegir, reconducir, si es preciso, las alternativas ofrecidas por su entorno, hasta asumirlas más acordes a su potencial y trayectoria vital”
1994	MEC	“Proceso de ayuda al individuo, mediante el cual éste identifica y evalúa sus aptitudes, competencias e intereses con valor profesionalizador; se informa sobre la oferta formativa y la demanda laboral accesible para él, en la actualidad o en un futuro próximo y, en función de ambos conjuntos de variables, toma la decisión sobre el itinerario formativo a seguir, o en su caso modificar con el objeto de lograr una inserción profesional y social satisfactoria...”
1995	Alvarez González	“Un proceso sistemático de ayuda, dirigido a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar aquellas conductas vocacionales que le preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social con la implicación de los agentes educativos y socio-profesionales”.
2001	Romero (en Sánchez García, 2004)	“Es un proceso socio-educativo que atiende al desarrollo integral de todas las personas con la finalidad de ayudarles a construir proyectos profesionales y vitales individuales y colectivos que permitan la adaptabilidad crítica y transformadora al contexto sociolaboral así como el desarrollo socio-comunitario”
2004	Sánchez García	“Actividad profesional teóricamente fundamentada, de ayuda, estímulo y acompañamiento personalizado, que con carácter procesal y continuo, se dirige a cada persona a lo largo de su vida, en aquellos contextos donde se encuentra, para propiciar su progresiva autororientación, a fin de que planifique y alcance el desarrollo satisfactorio de su carrera profesional y la autorrealización personal a través del trabajo”

Podríamos continuar presentando definiciones de distintos autores y comentando las partes que se relacionarían con la orientación laboral pero consideramos que las expuestas son una representación de la contribución de los distintos autores al intentar delimitar este concepto. El estudio de las definiciones aportadas a lo largo del siglo XX por diferentes estudiosos y en distintos contextos es un medio para observar la evolución histórica de sus significados, y en este sentido, hay que destacar los trabajos de Alvarez González (1995a) y Pereira (1996). El primero analiza un total de 21 definiciones (desde 1937 a 1994) y muestra las características en las que hace incidencia la definición: entre otras, el propósito, la dimensión temporal de la intervención (puntual/continua), agentes y metodología de intervención. El estudio de Pereira aporta el análisis de 41 definiciones (abarcando desde 1909 a 1995) representativas de diversos posicionamientos teóricos y campos disciplinares. La autora analiza los siguientes elementos: la denominación original empleada por el autor, los objetivos, los responsables, los destinatarios y la metodología aplicada en la intervención.

### ***1.1.2. Procesos, contextos y destinatarios***

En su desarrollo teórico e institucional, la orientación profesional se expandió a nuevos destinatarios, nuevos contextos y con nuevas funciones, al tiempo que se fueron acuñando otros términos que tratan de acotar los emergentes campos de intervención.

La consideración de la orientación profesional como una variable estimuladora del desarrollo y de la prevención amplía el marco temporal de la intervención, adquiriendo una dimensión de proceso continuo, que acompaña a las personas a lo largo de la vida y que se expande a los contextos relacionados con el desarrollo profesional de las personas.

En este continuum que presenta la orientación profesional, interviene en 4 procesos que figuran en el cuadro 1.6 descrito por Arza (2000). Se podría decir que ésta se diversifica en diferentes momentos que identificamos con: a) la elección académico-profesional; b) la transición escuela-trabajo; c) la inserción/ reinserción laboral y d) la adaptación/ mantenimiento y progresión en el puesto de trabajo. No se trata de procesos separados, sino estrechamente relacionados con el desarrollo profesional y con el nuevo concepto de vida profesional, el cual ya no se identifica sólo con el mantenimiento y progresión en un empleo, sino con una trayectoria laboral quebrada, en la que se pueden alternar períodos de trabajo y desempleo y en la que va a ser necesario tomar nuevas decisiones profesionales relacionadas con el empleo y la formación.

**Cuadro 1.6. Los procesos, contextos y destinatarios de la orientación profesional. Arza (2000).**

Procesos	Contextos	Destinatarios
Elección académico-profesional	Instituciones educativas	Alumnos de las enseñanzas obligatorias y post-obligatorias
Transición escuela-trabajo	Instituciones educativas	Alumnos de las enseñanzas obligatorias y post-obligatorias Alumnos formación profesional inicial Alumnado universitario
Inserción/ reinserción laboral	Formación ocupacional Servicios de orientación	Desempleados
Adaptación/ mantenimiento/ progresión y reconversión	Formación continua Organizaciones empresariales	Empleados

A continuación definiremos los destinatarios, en qué contextos y sobre qué procesos se desarrolla la acción orientadora.

### **1.1.2.1. Procesos**

En el campo de actuación de la orientación profesional se pueden diferenciar varios procesos. Su delimitación, que no está exenta de problemas y dudas,

está realizada en función de la finalidad que tenga, en los distintos momentos decisivos relacionados con la formación y el empleo en los que se puede encontrar una persona. La elección profesional o la elección de itinerarios formativos, la transición escuela-trabajo, la inserción / reinserción laboral, y la reconversión, adaptación, progresión y el mantenimiento en el trabajo, son los cuatro procesos básicos.

### ***a) El proceso de elección académica y profesional***

Este proceso, que Arza (2000) identifica con el campo tradicional de la orientación profesional, se centra en la toma de decisiones académicas y profesionales que se va configurando progresivamente durante la enseñanza secundaria.

La orientación profesional en este proceso es esencialmente preventiva y dirigida al desarrollo, siendo su finalidad que el alumno alcance una madurez personal, educativa y social.

### ***b) La transición de la escuela al trabajo***

La transición de la escuela al trabajo, también denominada transición a la vida activa, es una de las etapas que las personas deben afrontar en su desarrollo profesional y social y para el que deben prepararse. Este tipo de cambio supone pasar de instruirse para ejercer una profesión a desempeñarla.

En este proceso la orientación profesional también es preventiva y dirigida al desarrollo, siendo su finalidad la de equipar al alumnado con las competencias (conocimiento, destreza y actitudes) necesarias para afrontar el paso de la formación al trabajo, desarrollando algunos factores de tipo personal que puedan favorecer la futura inserción laboral.

### ***c) Inserción/ reinserción laboral***

Este es el tercer proceso sobre el que actúa la orientación profesional y el que es propio de la orientación laboral. Sus beneficiarios son el amplio y heterogéneo colectivo de personas desempleadas. Las actuaciones de orientación se desarrollan en los programas de formación, así como en los servicios de orientación que atienden a las personas excluidas del mercado laboral.

La finalidad paliativa de la acción orientadora es potenciar al máximo el desarrollo de la empleabilidad. Por empleabilidad entendemos el conjunto de factores y variables personales que favorecen la integración laboral. En la mejora de la empleabilidad son determinantes la formación, la experiencia y la orientación. Como manifiesta Kanter (cit. Por Watts, 1998), en un contexto de crisis de empleo la seguridad no reside en el empleo, sino en la empleabilidad: acumular experiencias que puedan explotarse en las nuevas oportunidades laborales que se vayan presentando.

### ***d) Adaptación, mantenimiento y promoción en el puesto de trabajo***

Otro de los procesos a los que da cobertura la orientación profesional es el destinado a favorecer el desarrollo profesional en el puesto de trabajo y que se está denominando como orientación de activos. Esta vertiente se desarrolla en las organizaciones laborales y en las entidades que gestionan la formación continua, aunque actualmente la implantación es escasa y los destinatarios suelen ser atendidos a través del Servicio Público de Empleo cuando tienen una demanda de mejora de empleo.

### ***1.1.2.2. Contextos de intervención***

Los cuatro procesos descritos en el apartado anterior se desarrollan en dos contextos (entendiendo por contexto el escenario en el que se van a desenvolver las acciones de orientación profesional y que delimitamos a partir de la posición del individuo en relación con el trabajo): el educativo y el laboral.

Dentro del contexto educativo, se desenvuelve en todas las etapas y niveles del sistema educativo formal (incluida la formación profesional y la universidad), mientras que en el ámbito laboral, la orientación se realiza en los servicios destinados al colectivo de desempleados y en la formación para el empleo (ocupacional y continua).

### ***1.1.2.3. Destinatarios***

Los destinatarios de la orientación profesional, aunque cada uno en su medida, son todas las personas en período formativo (educación formal y no formal), los colectivos desempleados y los trabajadores. Más concretamente, los beneficiarios de la orientación serían:

- El alumnado de todos los tramos educativos en el que es necesario desarrollar un proceso de elección académica y profesional y en los que hay que prepararse para la transición de la escuela al trabajo. Se trataría de un enfoque preventivo.
- Las personas desempleadas, con las que se intenta aumentar las posibilidades de consecución de empleo, haciendo especial hincapié en los colectivos con mayor dificultad para acceder al mercado laboral.
- Los trabajadores en activo, con los que se asume una función esencialmente preventiva, facilitando el proceso de mantenimiento y promoción en el empleo.

## ***1.2. La orientación laboral***

### ***1.2.1. La orientación laboral como parte de la orientación profesional***

En el apartado anterior se delimitaron los procesos, contextos y los destinatarios de la orientación profesional. En este marco entendemos la orientación laboral como la parcela de la orientación profesional más relacionada con el empleo. No obstante, a la hora de delimitar los destinatarios y los contextos de intervención no hay un acuerdo entre los autores. Así mismo se usan denominaciones diferentes. En el cuadro 1.7 de la página siguiente se puede observar esta situación. En él se recogen las denominaciones que son utilizadas por distintos autores y por la administración para referirse a los procesos que se describían para la orientación profesional.

Estas denominaciones se relacionan con los microprocesos o parcelas en las que se desarrolla la orientación profesional, y en concreto, en los procesos de transición escuela-trabajo; inserción/ reinserción laboral; y adaptación, mantenimiento y progresión. Se utilizan términos que semánticamente subrayan los vínculos con el empleo. Así, el término orientación lo acompañan calificativos como: laboral, ocupacional, para el empleo, para la inserción laboral, para la transición escuela-trabajo, y sus variantes para la vida activa, mundo laboral, etc.



**Cuadro 1.7. Parcelas de intervención de la orientación laboral.**

Parcela	Denominación
Elecciones académica y profesional	Orientación académica y profesional Orientación profesional inicial Orientación vocacional Educación sociolaboral Educación vocacional Educación para la carrera
Transición escuela-trabajo	Educación para la carrera Orientación para la transición escuela-trabajo Orientación laboral Orientación para el empleo Orientación ocupacional
Inserción / reinserción laboral	Orientación para el empleo Orientación ocupacional Orientación para la inserción laboral Orientación profesional para el empleo Orientación laboral Orientación laboral para el empleo
Adaptación/mantenimiento/progresión	Orientación en las organizaciones Orientación ocupacional Orientación para el empleo Orientación laboral Orientación de activos

Además, y llegado este punto, debemos hacer un inciso para comentar la imprecisión conceptual relacionada con el concepto inserción. Pérez Escoda (1995), dice que el vocablo inserción hace referencia a un acontecimiento puntual, y sucede en un momento determinado como culminación de un período o proceso anterior denominado transición. De esta forma, inserción laboral significa la consecuencia de un empleo.

Pero debemos diferenciar este término, con el de inserción profesional. Estas dos expresiones subrayan la calidad de la inserción conseguida y nos permiten

etiquetarla de forma precisa. Así, se habla de “inserción profesional” cuando ésta se concreta en la obtención de un empleo relacionado con la formación y especialización profesional del trabajador. La expresión “inserción laboral” es un concepto más amplio, significa la consecución de un empleo, no necesariamente vinculado con la cualificación del trabajador.

Para una mayor precisión conceptual, es conveniente apuntar también las diferencias entre inserción y reinserción. Estas se establecen sobre la base de la experiencia laboral anterior. El vocablo inserción alude a la incorporación primeriza al mercado laboral. La palabra reinserción alude a las personas que ya estuvieron empleadas (Pérez Escoda, 1995).

Realizada esta pequeña aclaración, que también contribuye a la creación de nuevas denominaciones, continuamos nuestra exposición comentando que este problema terminológico no reside solo en el número de nuevas designaciones, sino en el uso que se hace de ellas y que genera una buena dosis de confusión. Bajo nombres diferentes nos podemos encontrar un mismo significado conceptual, mientras que en otros casos, una misma denominación encierra concepciones de la orientación claramente diferenciadas y alude a procesos distintos. A todo esto hay que sumar el intercambio en su uso, lo que determina una pluralidad terminológica no siempre clarificada y mucho menos justificada.

En el contexto europeo y en nuestro país, el término orientación profesional es el más utilizado en los documentos legislativos y en buena parte de los trabajos científicos para referirse al conjunto de procesos dirigidos a la inserción y al desarrollo profesional.

Dentro del mundo educativo, se tiende a separar la orientación dirigida a la elección de los itinerarios formativos (parcela de la orientación hacia las elecciones académicas y profesionales), de la orientación enfocada al mundo laboral (parcela de transición escuela-trabajo).

Dentro del contexto laboral, la orientación laboral es la terminología más utilizada, aunque hay que señalar que las distintas administraciones también contribuyen al nacimiento de nuevos términos. Un ejemplo es la normativa gallega que regula las ayudas para la realización de acciones de orientación por parte de las entidades colaboradoras, en la que se simultanea las denominaciones de orientación profesional, orientación profesional para el empleo, orientación laboral y orientación laboral para el empleo.

Ante la enorme y confusa profusión terminológica observada debemos de situarnos. Aceptamos el término de orientación profesional como genérico bajo el que tiene cabida todos los cambios de significados producidos durante su desarrollo conceptual que hemos visto, ya que es el término original con el que se inició nuestra disciplina y el que se identifica actualmente con las ideas de carrera y desarrollo de la carrera, el pleno desarrollo profesional y personal, y la autorrealización. Por tanto tiene un carácter más integral y continuo.

Por otro lado, la denominación de orientación laboral aparece para referirse a la orientación que se realiza en el ámbito educativo con el objetivo de facilitar la transición a la vida activa en el ámbito laboral, a la orientación que se realiza con personas desempleadas y a la orientación con trabajadores en activo. Al mismo tiempo, junto al término de orientación laboral aparecen los de orientación para el empleo y orientación ocupacional. Todos ellos remarcan su vinculación con la inserción laboral.

Así, Montané (1993) y Pérez Escoda (1995) hablan de orientación ocupacional para referirse a nuestra orientación laboral, quizá porque la formación ocupacional es uno de sus referentes clave y por extensión, el adjetivo ocupacional lo aplican a la orientación que se realiza fuera del marco escolar y con desempleados. Es el propósito de ambos facilitar la consecución de un empleo mediante el desarrollo de los factores personales relacionados con la inserción laboral.

Sarasola (1998) la llama orientación para el empleo y la concreta en un espacio de intervención en el ámbito del desempleo o en su peligro, en un intento de proporcionarle aquellas competencias que aumenten la empleabilidad (o capacidad para insertarse en el empleo) y la ocupabilidad (o capacidad para adaptarse a las nuevas exigencias de cualificación que requiere el mundo del trabajo al sujeto en cuestión).

Nosotros entendemos por orientación laboral la parcela de la orientación profesional que se vincula al empleo y que se desarrolla tanto en las instituciones educativas como fuera de las mismas y que, por lo tanto, tiene como beneficiarios a personas desempleadas, a trabajadores en activo y a personas en proceso de formación en el sistema educativo, según la finalidad que persiga.

### ***1.2.2. Funciones ocultas de la orientación laboral***

Además de delimitar los procesos, los contextos y los destinatarios que configuran el campo de la orientación laboral, debemos hacer mención a sus funciones latentes, lo que nos situarían en el debate entre la orientación como herramienta para la realización personal y la orientación como mecanismo para satisfacer las necesidades de la sociedad. Hablamos de orientación en general, porque, aunque Kann (1988) se refería a la orientación profesional al plasmar estas funciones ocultas, nosotros creemos que se pueden aplicar a todos los contextos en los que se desarrolla la orientación.

Watts y Herr (1976) (cit. por Kann, 1998) diferencian, en relación con el objetivo sociopolítico implícito de la orientación profesional, cuatro enfoques que son el resultado de la combinación de dos dimensiones de la intervención: la función (cambio/mantenimiento) y la primacía (individuo/sociedad). Estos autores hablaban de estos enfoques en la orientación vocacional, mientras que Kann

los extrajo al contexto de la orientación profesional, y nosotros lo hacemos al de la orientación laboral. En el cuadro 1.8 los podemos ver representados.

**Cuadro 1.8. Enfoque implícitos en la orientación. Kann (1998).**

	<b>Primacía de la sociedad</b>	<b>Primacía del individuo</b>
<b>Función Cambio</b>	Enfoque centrado en el cambio social	Enfoque centrado en el cambio individual
<b>Función Mantenimiento</b>	Enfoque centrado en el control social	Enfoque no directivo

El primer enfoque (cambio/primacía de la sociedad) considera la orientación como un instrumento de transformación social. El segundo (cambio/primacía del individuo) la valora como un dispositivo para el cambio individual. En el tercero (mantenimiento/primacía de la sociedad), se pone el acento sobre las exigencias del mercado, se insiste en acomodar los individuos a las oportunidades existentes y la orientación profesional actúa como un mecanismo de control social. El último (mantenimiento/primacía del individuo) tiene un carácter menos directivo, su objetivo es conseguir que los/as orientados/as sean conscientes del abanico de posibilidades existentes y ayudarles a escoger con mayor autonomía la opción que más se ajuste a sus necesidades y preferencias.

Según este esquema conceptual que evidencia los objetivos ocultos, la orientación profesional puede servir para el mantenimiento de la estructura social a través de la adaptación de las personas a las exigencias del mercado laboral. O puede convertirse en un dispositivo para el cambio y la transformación social e individual.

Como mecanismo de mantenimiento de la estructura social y de integración del individuo en la misma, la orientación profesional, al igual que otros mecanismos como la educación, cumple una función social de reproducción, selección y legitimación de las desigualdades sociales. En este marco, la orientación profesional actúa como un mecanismo de distribución de los individuos.

Primero, en los distintos itinerarios formativos. Después, en distintas posiciones en el mercado laboral, que se corresponden con posiciones sociales desiguales. Kann habla, en relación con los condicionantes sociales y de género, de la función domesticadora de la orientación profesional.

Como instrumento de adaptación al mercado laboral, la orientación profesional juega un papel importante, no sólo por lo que hace, sino por lo que deja de hacer y por lo que evita que se haga. Fernández Sierra (1998a), aunque se centra en la educación secundaria, considera que la práctica de la orientación profesional ha desplazado el objeto de interés desde el individuo al mercado.

Se sigue partiendo de la idea de que la labor de la orientación profesional es dirigir a los individuos hacia actividades laborales o profesionales que estén, no ya en concordancia con sus posibilidades personales, sino más o menos al alcance de sus posibilidades sociales con relación al mercado laboral. En su currículum invisible subyace la idea de que la vida económica de un país es algo diferente de la vida social y política, que los procesos productivos son ajenos a los ciudadanos de a pie y, por lo tanto, a éstos sólo les queda la opción de adaptarse a la situación económica y prepararse para “cazar” o desempeñar los puestos que aparezcan en el mercado.

En relación con la problemática del desempleo y generalizando la opinión de algunos autores (Martínez Piñeiro, 1999) sobre la formación ocupacional a la orientación profesional y la orientación laboral, cabría señalar como función latente la de trasladar el problema del desempleo a un fenómeno de inadecuación individual, que pasa por la orientación y la mejora de la formación de aquellas personas mal adaptadas a las exigencias del sistema. De esta forma, la orientación y la formación se convierten en una manifestación de que el estado afronta estos “problemas individuales”. Al mismo tiempo que sirve para justificar que se está encarando el problema del desempleo, se desvía la atención de los focos de actuación prioritarios para atajar esta grave cuestión social. Además, una orientación profesional como herramienta al servicio del sistema productivo promueve el ajuste de las aspiraciones profesionales a la realidad del mercado laboral y promueve personas adaptables a las condiciones que aquel impone entre las que se incluye la precariedad laboral.

En este sentido, es preciso que la orientación profesional se inscriba en un marco de actuación más amplio en el que se atienda a la formación de ciudadanos críticos y activos ante esta situación.

Desde la perspectiva teórica actual, de la que es un claro exponente el principio de intervención social, se defiende una orientación profesional incardinada en los parámetros del cambio social y, preferentemente, individual. En este sentido, el reconocimiento de la influencia de los determinantes sociales en la toma de decisiones profesionales ha conducido a que se reclamen nuevas funciones para la orientación profesional, que tratan de limar la influencia que ejercen éstos. De esta forma, se promueven actuaciones dirigidas a la modificación de algunos condicionantes de la toma de decisiones, como puede ser los estereotipos de género.

En este marco, también se propugna una acción orientadora impulsora de la igualdad de oportunidades, y no sólo en lo que se refiere a las elecciones, sino también en el acceso al empleo. En este caso, se trata de dotar a los individuos de ventajas competitivas en un mercado laboral selectivo y restringido. Según este postulado, las personas orientadas se posicionan en mejores condiciones para afrontar el problema del desempleo o para evitarlo; en este sentido, la ausencia de orientación profesional se convierte en un claro factor de discriminación.

Desde la óptica de transformación social, recordamos que Kann (1998) reclamaba dos objetivos para la orientación profesional. Uno es el de emancipar a las personas de las opciones profesionales tradicionales que están condicionadas por cuestiones de género o por la pertenencia a un determinado grupo social. El otro persigue eliminar las barreras que obstaculizan el logro de las opciones no tradicionales.

En resumen, en su cara oculta la orientación se presenta como un dispositivo para la reproducción y la legitimación de la división social del trabajo y para la

adaptación a las exigencias y necesidades de mano de obra del mercado laboral. El orientador y la orientadora deben ser conscientes de las implicaciones sociales de su trabajo y de que puede convertirse en un recurso, con relativas potencialidades, para contrarrestar aquellas funciones más selectivas. No obstante, como afirma Kann (1998), las posibilidades que ofrece una orientación para la transformación no siempre se aprovecha porque, en muchas ocasiones, los orientadores y orientadoras carecen de la formación necesaria para actuar como agentes impulsores del cambio.

### ***1.3. Resumen de las ideas principales de este capítulo.***

Como síntesis de este capítulo, destacamos las ideas principales que, desde nuestra óptica, apoyada en la revisión realizada, fundamentan la orientación laboral.

- Existe una pluralidad de términos para denominar la orientación profesional y la orientación laboral, así como de definiciones que la explican, lo que contribuye a la confusión y dificultad para conceptualizarla. Esta situación viene provocada por la incorporación de términos extranjeros y por la implantación de nuevos campos de intervención.
- Actualmente, la orientación profesional se considera como **proceso continuo** en las diferentes etapas del desarrollo. La expansión de la orientación profesional a lo largo de toda la vida tiene como consecuencia la delimitación de nuevos campos de actuación tanto dentro como fuera de las instituciones educativas y que se corresponden con las primeras elecciones académicas y profesionales, con la transición escuela-trabajo, con la inserción/reinserción laboral, y con la adaptación y promoción en el empleo.
- La orientación laboral es uno de los campos de la orientación profesional, con características propias, resultantes de la adaptación a las necesidades específicas que definen la población destinataria, atendiendo preferentemente al heterogéneo colectivo de desempleados, especialmente



a aquellos grupos con una posición más vulnerable ante el desempleo. Estos son sus destinatarios principales.

- Los espacios de intervención para la orientación laboral se sitúan en las distintas modalidades de acciones formativas para el empleo y en los diversos servicios de orientación específicos para las personas sin empleo. Estos son los contextos en los que trabaja.
- La finalidad de la orientación laboral es el desarrollo/mejora de aquellos factores personales que hacen más empleables a sus beneficiarios y que permiten incrementar su capacidad de aprendizaje, por lo tanto se rige principalmente por el principio de prevención, actuando principalmente en el proceso de inserción/reinserción laboral.
- La orientación laboral está estrechamente ligada a la formación y al empleo. La orientación laboral se inscribe, junto con la formación, en el proceso de formación permanente y ambas se conforman como instrumentos que actúan complementariamente y conjuntamente para afrontar la problemática del empleo que puede aflorar en diferentes momentos de la vida laboral. Las acciones de formación y de orientación deben actuar conjuntamente para que el usuario pueda insertarse laboralmente, mantener su empleo y desarrollarse personal y profesionalmente.
- La orientación laboral es, por lo tanto, una actividad formativa en la que se persigue dotar a las personas de conocimientos, habilidades y actitudes para poder planificar y desarrollar diversas decisiones relacionadas con la vida profesional, por lo tanto, se vincula también a los procesos de formación inicial y continua dentro de los que se integra.
- La intervención ha de realizarse otorgado un papel activo y principal a la persona orientada, como requerimiento implícito para alcanzar gradualmente procesos de autoorientación responsable. El papel del orientador/a será de estímulo, apoyo, guía, acompañamiento y mediación, y actuará proporcionando asesoramiento, consejo, información y múltiples experiencias de aprendizaje, que favorezcan la adquisición de los conocimientos, competencias y actitudes necesarios para el desarrollo profesional.

- La orientación laboral es un instrumento al servicio de toda la política que persiga una mejor adecuación de la oferta de formación con las cualificaciones profesionales e incluso en relación con las áreas de desarrollo local o regional. En este sentido, destaca su función de ajuste a las necesidades del mercado laboral.
- La orientación laboral es también otro instrumento al servicio de una mayor igualdad de oportunidades en el acceso al empleo, al contribuir a aproximar las condiciones de las personas para competir por un puesto de trabajo.
- También, con miras a una mayor igualdad de oportunidades, es preciso impulsar una orientación que compense la posición de desigualdad en el mercado laboral de las mujeres y de las personas con necesidades educativas especiales. En este sentido, la orientación debe incidir en las barreras internas que condicionan la elección de la formación, las expectativas laborales y las actitudes que apoyan los procesos de búsqueda de empleo.

## **Capítulo 2**

### ***Principios, modelos y áreas de intervención***

#### ***Introducción***

En el segundo capítulo se analizan las dimensiones que nos permitirán avanzar en la delimitación conceptual de la orientación laboral. Nos referimos a los principios de intervención sobre los que debe de asentarse la orientación profesional (prevención, desarrollo e intervención social) siguiendo a distintos autores (Álvarez González, 1995b; Echeverría, 1997, 1999; Isús, 2008). En la medida en que la orientación laboral forma parte de ella, los podemos asumir como propios.

También haremos referencia a los modelos de intervención, de los que existen varias clasificaciones elaboradas por autores españoles, algunas generales y otras centradas en la orientación profesional (Álvarez González, 1998; Isús, 2008). Nos ocuparemos de los que se consideran básicos: consejo, programas y consulta.

Por último, analizaremos las áreas de intervención de la orientación laboral, que constituye el campo sobre el que actúan nuestros/as profesionales y que también fueron evolucionando con el tiempo. Éstas, nos van a servir para la construcción del cuestionario que explicaremos en la parte práctica de este trabajo.

## ***2.1. Principios de intervención implicados en la orientación***

Los principios implicados en la orientación son formulaciones que explican su sentido y configuran sus características, por lo tanto, son importantes para delimitar su concepto y precisar sus funciones (Álvarez Rojo, 1994; Rodríguez Espinar et al., 1993).

Las áreas de intervención, que comentaremos más adelante, deberán ser trabajadas desde los diferentes principios que rigen la orientación, y que se concretan en la prevención, el desarrollo y la intervención social (Alvarez González, 1995b).

En estos momentos existe la necesidad de concebir la orientación como proceso a lo largo de la vida del sujeto, en donde estos principios son los pivotes sobre los que ha de girar la intervención orientadora, tanto en la orientación profesional como en la orientación laboral. A lo largo de este apartado iremos presentando las aportaciones de estos principios teniendo en cuenta que son la base sobre la que se sustenta la nueva concepción de orientación (Álvarez González, 1995b) y que ayudarán a desarrollar las áreas de intervención.

### ***a) Principio de prevención***

Este principio implica que la orientación debe anticiparse a las circunstancias o situaciones consideradas negativas, evitando que un problema aparezca. Se trata de una actuación proactiva, esto es, que sucede antes de que pueda surgir el problema. (Caplan, 1964; en Sánchez García, 2004)). Esta situación va a implicar un diagnóstico precoz que detecte los posibles riesgos y la necesidad de que la orientación laboral se abra al contexto donde se desarrollan los individuos, es decir, el terreno educativo. Pero como vimos en el primer capítulo de esta tesis, la orientación laboral no sólo actúa en este

contexto, sino que traspasa el marco escolar y se abre al entorno social, actuando también en contextos laborales y por lo tanto sociales, enlazando de esta manera con el principio de intervención social que explicaremos a continuación. La orientación laboral tiene que actuar previniendo las situaciones de exclusión social en los tres subsistemas de formación: formal, ocupacional y continua.

El principio de prevención implica que la actuación de la orientación laboral se dirige a todas las personas y no solo a aquellas que ya se encuentran en una situación problemática o en situación de riesgo (Pereira, 1996), por lo que cobra sentido la intervención con trabajadores para la adaptación, mantenimiento, progresión o reconversión en los puestos de trabajo.

De esta manera, la actuación preventiva está orientada a la implicación y capacitación de los individuos, asumiendo que los destinatarios son también agentes activos del cambio (Rodríguez Espinar, 1998).

Por último, este principio se dirige generalmente a grupos o poblaciones, más que a individuos aislados, teniendo en cuenta sus contextos, por lo que participa de la perspectiva de atención a la diversidad. De ahí la intervención de la orientación laboral en los distintos contextos, procesos y destinatarios presentados en el capítulo uno, demandándose de esta manera una intervención por programas, por ser ésta la modalidad que permite operativizar una orientación grupal (Álvarez Rojo, 1994; Repetto et al., 1994) y permite ser preventiva, en oposición a la actuación remedial o de servicios. En el siguiente apartado de este capítulo hablaremos de los modelos de intervención.

### ***b) Principio de desarrollo o evolutivo***

En este principio, el individuo, en su interacción con el medio va estructurando su propia personalidad, sus capacidades, habilidades y destrezas, por lo que se trata de crear un contexto motivador que estimule esos cambios. La orientación laboral acompañará al sujeto en ese proceso de evolución,

identificando las diferentes conductas que éste manifiesta y tratando de sugerir las tareas que mejor se adecuen a ese momento evolutivo. El sujeto ha de adquirir las competencias necesarias para afrontar cada uno de los momentos de su desarrollo (Álvarez González, 1995b).

Este proceso de desarrollo puede ser analizado desde dos enfoques:

- Desde el enfoque madurativo, que lo considera como una serie de etapas que se manifiestan con ciertas conductas sobre las que el/la orientador/a puede incidir a través de tareas y de este modo podrá proporcionar las competencias necesarias para afrontar dicho proceso de desarrollo.
- Desde el enfoque cognitivo, que interpreta el proceso como una interacción continua del sujeto con el medio de una forma activa y necesitando de la motivación en esa construcción y progreso de la realidad.

Podríamos decir que, aunque ambos enfoques se interrelacionan, el primero sería más propio de un contexto formativo en el que se puede trabajar con el sujeto en un período temporal relativamente largo, mientras que el segundo se utilizaría más con los desempleados en los que es necesario un cambio cognitivo antes de iniciar la búsqueda de empleo, como puede ser las personas que provienen de una empresa en quiebra o por regulación de empleo. Dentro del proceso de inserción/reinserción laboral, el primero actuaría en el contexto de la formación ocupacional y el segundo en el contexto de los servicios de orientación. En ambos casos, la orientación laboral actuaría como una actividad formativa, siguiendo una de las conclusiones a las que llegábamos en el capítulo anterior.

Este principio, aplicado a la orientación laboral requiere la adopción de un enfoque constructivista (Rodríguez Espinar et al., 1993; Echeverría, 1995a, Sánchez García, 2004), en tanto que exige proporcionar al individuo situaciones de aprendizaje y de experiencia que le permitan la construcción y progreso de los esquemas conceptuales de sí mismo, las representaciones sobre el trabajo y sobre las profesiones. Supone considerar la orientación como

proceso de ayuda, continuo e integral dirigido a todas las personas, para enfrentarse a las demandas socio-laborales y para construir planes de futuro. Por lo tanto, se le otorga un papel activo y principal a la persona orientada a través del proceso continuo en las diferentes etapas de desarrollo. Esta idea viene recogida ya del análisis realizado en el primer capítulo.

Implica además que la orientación laboral no debe ser una actividad puntual o marginal, o conformar un sistema paralelo, sino que debe realizarse a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los distintos elementos curriculares (Alvarez Rojo, 1994). Por lo tanto es necesaria una interrelación y cooperación entre los procesos y contextos en los que interviene, estando además vinculado al modelo de programas al igual que el principio de prevención.

### ***c) Principio de intervención social o ecológico***

Este principio supone que la intervención orientadora no se dirige únicamente al sujeto sino que ha de tener en cuenta su contexto social, en todos los elementos y factores que conforman los sistemas en los que éste se encuentra inmerso. Asume, por tanto, un enfoque sistémico de la orientación, en un esfuerzo por comprender la complejidad de la realidad educativa y laboral en su globalidad, e integra los diferentes niveles de análisis que pueden explicar lo que sucede (Vélaz de Medrano, 1998).

Dentro de la orientación laboral, este principio supone la necesidad de vincular las actuaciones orientadoras con situaciones de la vida real y con el mundo productivo (Pérez Boullosa y Blasco, 2001); de ayuda al individuo a conocer su medio, a comprender sus relaciones, las posibilidades y las limitaciones que proceden de éste, para afrontar una adaptación activa y constructiva (Vélaz de Medrano, 1998). Por lo tanto, debemos partir de la consideración del centro formativo o de trabajo como un sistema de interacción (Vélaz de Medrano, 1998). Desde una perspectiva sistémico-ecológica, se deben tomar en consideración todos los elementos situacionales y personales en su interacción. El/la orientador/a debe analizar los factores ambientales que

repercuten en la toma de decisiones del orientado/a y, asimismo, admitir las posibles discrepancias que puede haber entre los objetivos y valores del individuo, y aquellos de la institución u organización en la que está inmerso; así como entre los de la persona y la sociedad (Rodríguez Espinar, 1998).

Consecuentemente, el/la orientador/a debe asumir el papel de agente de cambio social. No se trata sólo de ayudar a que el sujeto se adapte al medio, sino de hacerle consciente de los obstáculos que impiden la plena realización personal: adoptando una postura ecléctica, se le debe apoyar no solo en conocer las variables contextuales, sino también a su transformación, y en esa labor, deben comprometerse orientador/a y orientado/a (Álvarez Rojo, 1994). Pero debemos de tener en cuenta tal como apuntábamos en el primer capítulo, las funciones ocultas de la orientación laboral, ya que este papel de cambio social se puede convertir en un dispositivo para la reproducción de la división social del trabajo o en una acción impulsora de la igualdad de oportunidades.

Por lo tanto y en último lugar, en el marco de este principio y atendiendo a uno de los condicionantes de la toma de decisiones, también se defiende una orientación laboral no discriminatoria, que plantea nuevas metas tendentes a la eliminación y, en todo caso, el no reforzamiento de los estereotipos sexuales, construidos en los procesos de socialización y que se manifiestan en las elecciones académicas y profesionales, y en la posición ocupada por la mujer en el mercado laboral (Espín et al., 1996).

## ***2.2. Modelos de intervención***

Como vimos en el apartado anterior, existe un conjunto de principios comunes al campo de la orientación que sustentan y dan sentido a su acción o intervención, derivándose de ellos las formas de actuar en situaciones concretas. En este bloque identificaremos la existencia de una serie de modelos de intervención a partir de los que se construirán las diferentes estrategias de trabajo.



En orientación, al hablar de modelos de intervención estamos haciendo referencia a una representación de la realidad y el modo de actuar sobre ella. Aunque el concepto de modelo tiene diferentes acepciones y no es utilizado de forma unívoca en los diversos ámbitos científicos, la significación más usual es la de representación de la realidad que está entre la teoría y la práctica, entre lo abstracto y lo concreto. Es un medio para interpretar lo que la teoría intenta explicar y el modo en que las teorías pueden someterse a comprobación empírica (Rodríguez Espinar et al., 1993).

También se hace referencia a una representación de la realidad sobre la que hay que intervenir y que, consecuentemente, va a delimitar los propósitos, los métodos y los agentes de intervención. Los modelos de intervención en orientación nos van a permitir establecer marcos de referencia para diseñar, analizar y afrontar la acción orientadora (Rodríguez Espinar et al., 1993; Álvarez Rojo, 1994a; Álvarez González, 1995a; Bisquerra y Álvarez, 1998).

Existen varias clasificaciones sobre los modelos de intervención elaboradas por autores españoles algunas de las cuales se muestran en el cuadro 2.1. Algunos son generales, y otros se refieren a la orientación profesional (Álvarez González, 1998 e Isús 2008). Por extensión, podemos adoptarlos a la orientación laboral. Estas categorizaciones se diferencian en el número de modelos que proponen, pero en todas ellas aparecen tres que se repiten: consejo, consulta y programas. Estos son los que se consideran modelos básicos de intervención según Bisquerra y Álvarez (1998a,b) y Jiménez y Porras (1997).

**Cuadro 2.1. Clasificación de modelos de intervención (Bisquerra y Álvarez, 1998; Jiménez y Porras, 1997).**

Autores	Modelos de intervención
Rodríguez Espinar y otros (1993)	Counseling o consejo Servicios Programas Consulta Tecnológico
Álvarez Rojo (1994)	Servicios Programas Consulta centrado en problemas educativos Consulta centrado en las organizaciones
Álvarez González (1998)	Clínico o counseling Servicios Programas Consulta Tecnológico
Repetto (1996)	Consejo Servicios Programas Consulta Tecnológico
Jiménez y Porras (1997)	Counseling Programas Consulta
Bisquerra y Álvarez (1998)	Modelos básicos <ul style="list-style-type: none"> <li>- Clínico</li> <li>- Programas</li> <li>- Consulta</li> </ul> Modelos mixtos <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelos resultantes de la combinación de modelos básicos</li> <li>- Modelo psicopedagógico</li> </ul>
Isús (2008)	Counseling Grupal Consulta Tecnológico

Con respecto al modelo de servicios, algunos autores creen que no puede considerarse un modelo en sí mismo, sino la concreción que en la práctica adquiere el modelo estructural de servicios adoptado por la administración (Santana y Santana, 1998; Jiménez y Porras, 1997). Los servicios (entendidos como modelo institucional que da soporte a la orientación y que articula organizativa y funcionalmente la acción orientadora) pueden acoger intervenciones características de los modelos de consulta y programas ofreciendo diversas prestaciones que tratan de responder a las necesidades puntuales de la población, que suele acudir al servicio por iniciativa propia.

Por su parte, para Bisquerra y Alvarez (1998a,b), la combinación de los tres modelos básicos da lugar a los denominados modelos mixtos. Entre éstos destacan el modelo psicopedagógico que se articula en torno al modelo de programas, potenciado por el modelo de consulta y apoyado por el modelo clínico, en aquellos casos que lo requieran. En este modelo mixto, la función del orientador/a es prioritariamente indirecta centrada en la consulta a la institución y al profesorado.

En el campo de la orientación profesional Álvarez González (1995a, 1998) subscribe la clasificación de Rodríguez Espinar y otros (1993) y diferencia 5 modelos: clínico o consejo; servicios; programas; consulta; tecnológico. Para este autor, es necesario adecuar el modelo de intervención a las necesidades planteadas en la acción orientadora, teniendo presente la situación real donde se va a intervenir, aunque aconseja siempre que sea posible la intervención por programas por entender que es la que mejor asume los principios de prevención, desarrollo e intervención social, a la vez que aporta un carácter educativo a la orientación e implica a todos los agentes educativos, comunitarios y organizacionales.

Con respecto al modelo tecnológico, se producen discrepancias entre los diferentes autores, así, Álvarez Rojo (1994a), Santana y Santana (1998), Vélaz

de Medrano (1998) consideran que se trata más de un recurso relacionado con la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (como apoyo a la orientación profesional) que de un modelo de intervención.

En la exposición que sigue nos limitamos a analizar los tres modelos básicos de intervención: el de consejo, el de programas y el de consulta.

### ***a) Modelo de consejo (counseling)***

El modelo de consejo se basa en la relación e interacción directa y personalizada entre el/la orientador/a y la persona orientada, como forma de ayuda. Su objetivo suele ser la búsqueda de soluciones a un problema, por lo que tiene un carácter remedial o terapéutico. En el campo de la orientación es frecuente la demanda de consejo para tomar decisiones profesionales, ayudando a obtener toda la información necesaria del medio ambiente y llegar a una decisión. Se le critica su carácter reactivo (remedial) pero tiene la ventaja de lo personalizada que es la atención.

La estrategia de intervención va a ser la entrevista y en su desarrollo, el/la orientador/a apoya al sujeto en el proceso de adquisición, procesamiento y aplicación de la información acerca de sí mismo y del entorno educativo y laboral, que le permite la planificación y puesta en marcha de su proyecto profesional. Álvarez González(1998) señala como objetivo de este tipo de entrevista los siguientes:

- Recabar nueva información del sujeto que puede completar la obtenida por otros medios de diagnóstico (entrevista con fines de diagnóstico).
- Ayudar al sujeto en su proceso de clarificación, desarrollo y búsqueda de su identidad vocacional (entrevista como relación de ayuda).
- Suministrar estrategias de búsqueda de información y facilitar información (entrevista informativa)

- Recabar información por parte del empleador o un representante de éste sobre alguien que quiere acceder a un puesto de trabajo (entrevista de selección)

A estos cuatro objetivos cabe añadir uno más, relacionado con el seguimiento y evaluación de las acciones que el/la orientado/a ha de emprender. Así, cabría hablar de la entrevista de seguimiento.

A partir de estas características podemos decir que para actuar en una situación de desempleo es un modelo imprescindible, tanto en la fase inicial de evaluación de las características del demandante de empleo, en el diseño de planes de actuación, como en su seguimiento y evaluación.

### ***b) Modelo de consulta***

En la actualidad, la consulta es considerada junto con la intervención por programas, como uno de los modelos de intervención más idóneos para la materialización de una acción orientadora apoyada por los principios de prevención, desarrollo e intervención social que comentábamos en el apartado anterior.

En este modelo, se establece una relación de ayuda con un carácter triádico para abordar un problema o situación. El consultante, que suele ser un profesional, se dirige al consultor u orientador/a para plantearle una situación que afecta a una tercera persona o sistema, adoptándose un tipo de intervención fundamentalmente indirecta. Por tanto, intervienen dos profesionales de estatus similar que actúan de forma coordinada, para resolver un problema concreto.

En el caso de la orientación profesional, el/la orientador/a no atiende directamente al usuario sino que lo hace a través de mediadores que son los que actúan con los beneficiarios últimos de la acción orientadora. El/la orientador/a adopta el rol de consultor o formador que funciona como fuente de

recursos para los demás agentes implicados en el proceso orientador (Bisquerra, 1992b). De esta forma, la intervención indirecta se convierte en un medio por el que, a través de la activación de diferentes agentes es posible materializar una orientación grupal, superando así una de las principales limitaciones de la intervención directa (Rodríguez Moreno, 1995). Su ventaja es que se puede multiplicar la acción orientadora de manera que llega a más destinatarios, pero en la práctica actúa más con carácter remedial.

En el caso de la orientación laboral con desempleados, para Montané (1993) y Pérez Escoda (1996), la aplicación del asesoramiento en las situaciones de desempleo se relaciona con la implantación de programas en la formación ocupacional y presenta enormes posibilidades ya que permite:

- La extensión de la orientación al mayor número de personas necesitadas de sus aportaciones, para lo que es preciso implicar a los diferentes agentes educativos.
- La vinculación de la orientación a los procesos formativos destinados a las personas desempleadas.
- Inicia un proceso de formación de formadores y mejora de la propia institución. A medida que los agentes educativos integran en su práctica docente contenidos orientadores se convierten en agentes activos que contribuyen de una forma gradual a introducir mejoras a nivel institucional.
- La implantación de una acción orientadora, preventiva, remedial y continua.
- La participación e implicación de los diferentes agentes educativos en el proceso orientador, a través de la constitución de grupos que en colaboración trabajen para aplicar y optimizar programas de orientación.

### ***c) Modelo de programas***

El modelo de programas surge en la década de los setenta como consecuencia de un movimiento general en pro de la orientación para el desarrollo y como

alternativa a la dinámica generado por el modelo de servicios, que en la década anterior había comenzado a ser cuestionada desde diferentes movimientos entre los que figura la educación para la carrera, la orientación para la carrera, la orientación para el desarrollo y el movimiento en pro del rendimiento de cuentas (Álvarez Rojo, 1994a).

Este es un modelo más completo por diversas razones: permite atender a toda la población destinataria y por tanto no es exclusivo de una parte de las personas; tiene un carácter fundamentalmente preventivo, pretendiendo anticiparse a la aparición de situaciones problemáticas, aunque también responde a necesidades remediales; se planifica y se desarrolla en el propio contexto educativo, laboral, institucional, etc.; permite y requiere la implicación y cooperación de los diversos agentes formativos; tiene en cuenta una multiplicidad de objetivos, centrados en las necesidades del grupo; y cada programa aporta una propuesta metodológica de actuación en la que suele tomar un papel central el trabajo en equipo y la colaboración.

En el caso del ejercicio de la orientación con desempleados, encontramos que se está trabajando por programas en las comunidades autónomas en las que se desarrollan acciones OPEA (las comentaremos en el capítulo dedicado a la institucionalización de la orientación) al derivar a los diferentes colectivos a distintos programas según las características de la persona y sus necesidades. Así tendremos programas de búsqueda de empleo, desarrollo de aspectos personales para la ocupación, motivación para el empleo, etc.

Concretando estos modelos en el campo de la inserción laboral, y por tanto en la orientación laboral, encontramos como representativa y ejemplo de aplicación las estrategias de intervención para la inserción presentada por Pérez Escoda (1996), que se vinculan directamente con los modelos de consejo, programas y consulta, estando integradas en los programas formativos. Quizá la intervención más interesante a destacar sea la

intervención grupal por programas, en el que se diferencian dos modalidades: el módulo formativo y el módulo integrado. En el módulo formativo, el/la orientador/a se convierte en un dinamizador del grupo de alumnos que asume el protagonismo en el proceso de inserción. En el módulo integrado, la orientación es un contenido transversal. La acción orientadora se aplica desde la intervención por programas, apoyada en la consulta.

Otro ejemplo de la aplicación de los modelos de intervención en la orientación laboral es el de Montané (1993), quien establece tres momentos para la intervención durante el proceso formativo: antes, durante y después de la formación. Los modelos de intervención aplicables durante la formación son el de programas integrados en el currículum y el de asesoramiento o consulta. El docente es el responsable de la ejecución de los programas. El/la orientador/a en el papel de asesor diseña el programa, enseña al docente como aplicarlo y participa de la evaluación del mismo. Con esta dinámica se impulsa la formación de los formadores como agentes de orientación. En el capítulo dedicado a la institucionalización de la orientación laboral veremos como ésta es una contribución importante a la implantación de nuestro tema de estudio siguiendo el principio de prevención.

Tal como comprobamos con estos ejemplos, los modelos no suelen existir de forma exclusiva, sino que en la práctica se combinan y coexisten, en función de las situaciones, necesidades y objetivos. Las ventajas y limitaciones que cada uno presenta hacen que todos ellos sean, hoy por hoy, necesarios.

Al mismo tiempo, los dos ejemplos presentados son expresión de cómo puede actuar la orientación laboral en un contexto formativo, y en concreto en la formación ocupacional. En el contexto laboral y trabajando con desempleados, encontramos que algunas comunidades trabajan siguiendo un modelo de programa, como es el caso del País Vasco, o intentan combinar los modelos existentes (comunidades en las que se desarrollan las acciones OPEA que se comentarán en la segunda parte de nuestro trabajo). En Galicia, se sigue el



modelo de consejo, centrando más en las intervenciones individuales, en las que se realiza una entrevista de carácter diagnóstico, informativa y de seguimiento.

Para finalizar este apartado, queremos destacar los valores que presenta cada uno de los modelos de intervención.

La intervención por programas junto con la consulta presenta más potencialidades para operativizar una orientación laboral proactiva, incardinada en los procesos de formación compartida por diferentes agentes y de la que son beneficiarios grupos más o menos homogéneos. Estas dos modalidades no son excluyentes, como ya se puso de relieve con anterioridad. En una intervención por programas se subsuma el rol del orientador/a como asesor; el programa es en este caso el objeto de consulta. Las valiosas potencialidades de ambos tampoco excluyen el consejo.

El consejo es un tipo de intervención necesaria. Siempre habrá personas necesitadas de ayuda individualizada para poder resolver y prevenir problemas relacionados con la formación y el empleo. En el ámbito laboral, este tipo de actuación adquiere una gran importancia por la especificidad de los problemas que atiende, que precisan de una acción de carácter individual.

### ***2.3. Áreas de intervención***

Tal como veíamos en el primer capítulo, a la vista de la proliferación terminológica según el campo al que se dedique la orientación profesional podemos hacernos una idea de la amplitud de áreas o aspectos sobre los que ha de intervenir para alcanzar el máximo desarrollo profesional de las personas. Además, todas estas son interdependientes, pues en el desarrollo de una influyen las experiencias y evolución de las demás. Desde una perspectiva aplicada, las áreas constituyen el campo u objeto sobre el que se puede acometer una serie de actuaciones o programas de intervención.

Centrándonos en las áreas de intervención, éstas fueron evolucionando desde la primera clasificación realizada por Parsons en 1909. Numerosos autores han realizado propuestas sobre los contenidos que deben incluir los programas y actuaciones de orientación e inserción profesional. Romero (2000), las concreta en tres áreas interconectadas refiriéndose a la transición a la vida activa: aprender a anticiparse, aprender a construir proyectos y aprender a actuar. Isús (2008) sitúa en el ámbito académico las áreas: situacional, cognitiva, conativa, afectiva y acomodativa. Otros autores se centran en la orientación profesional: Echeverría (1997) y Sarasola (2008), las agrupan en cinco áreas coincidiendo con las de Isús (2008): situacional, cognitiva, conativa, afectiva y acomodativa. Montané (1993) propone tres áreas cuyo engranaje determina la inserción: el autoconocimiento, el conocimiento del mercado laboral y la habilidad para la toma de decisiones. Sánchez García (2004), señala que la mayor parte de los autores apuntan al menos tres grandes áreas de intervención: el autoconocimiento, el conocimiento del mundo laboral y la toma de decisiones.

Estos tres grandes bloques de actuación de la orientación profesional podemos trasladarlos a la orientación laboral, al estar incluida ésta en la primera. En general, las áreas de actuación permanecen constantes aunque con alguna adaptación a los destinatarios y el contexto en el que se desarrollan: por ejemplo, dentro de la orientación educativa o de transición se rigen por modelos de programas mientras que en la orientación laboral se hace predominantemente por el de consejo.

Las áreas de intervención nos van a ayudar en la construcción del cuestionario que utilizaremos para la recogida de datos en la parte práctica, por lo que para comprender los ítems que hemos preparado es necesario conocerlas un poco más. Para ello hemos seleccionado como ejemplo de aplicación a dos autores, uno a nivel general, Sánchez García (2004) y otro que concreta la aplicación práctica de las áreas, Montané (1993).

Comenzando por Sánchez García (2004), esta autora agrupa las áreas de intervención en tres grandes bloques: autoconocimiento, conocimiento del mundo laboral y habilidad para la toma de decisiones, que se corresponden con los bloques clásicos.

### ***a) El autoconocimiento***

El autoconocimiento es una de las áreas más trabajadas en la orientación laboral, al ser considerada desde casi todos los enfoques teóricos como base necesaria para la toma de decisiones. El individuo ha de conocer la variedad de cualidades, actitudes, valores, competencias, conocimientos y experiencias que posee, por lo que habrá que trabajar los aspectos que se presentan en el cuadro 2.2.

**Cuadro 2.2. Aspectos del área de autoconocimiento a trabajar en la orientación laboral. Sánchez García (2004)<sup>1</sup>.**

Los intereses y preferencias profesionales
El autoconcepto y autoestima
Los valores y representaciones sobre el trabajo y las profesiones
La motivación vocacional
Las expectativas de logro y de auto eficacia
El pensamiento reflexivo, la inteligencia y la capacidad de resolución de problemas
Las competencias profesionales, generales y específicas
Las competencias y habilidades sociales
Los conocimientos
Las capacidades físicas
Las actitudes, la capacidad de autocontrol ante determinadas situaciones profesionales

Centrarse en esta característica tiene una dimensión preventiva de cara a la toma de decisiones, por lo tanto se estaría aplicando el principio de prevención, ya que mediante el autoconocimiento, cada persona puede realizar una comparativa con lo que requiere el mercado de trabajo en un puesto concreto, y así poder tomar las decisiones, ya sea para incrementar competencias,

<sup>1</sup> Dentro de este apartado creemos que no se puede olvidar una intervención dirigida a romper con los estereotipos prefijados por la sociedad y que potencie la igualdad de oportunidades en el acceso al mercado laboral a todos los colectivos más vulnerables, especialmente las mujeres.

emprender formación, etc. Por lo tanto, esta área es más propia de ser trabajada siguiendo el modelo de programas, aunque desde el modelo de consejo también se actúa sobre ella, ya que dentro de la orientación laboral se atiende muchas veces a personas que no tuvieron acceso a programas en los que se desarrollen estos aspectos, lo cual no excluye que desde el momento en que reciben orientación laboral puedan ser derivados a actuaciones concretas donde sí puedan desarrollar estas características. También comentaremos que esta área está presente en el contexto educativo, tanto reglada como ocupacional.

### ***b) El conocimiento del mundo laboral***

El conocimiento del mundo laboral es también un área de contenido indispensable para tomar decisiones profesionales y afrontar la búsqueda de empleo. Se suelen trabajar los aspectos presentados en la cuadro 2.3 y que están más relacionados con el mercado de trabajo.

Además de ofrecer información, se trata de lograr que cada persona integre significativamente la información que va obteniendo, sepa interpretar críticamente su valor y su calidad, y sea capaz de aprovecharla e incorporarla a su proyecto profesional, no sólo como nuevo conocimiento sino como elemento de comparación sobre su propio potencial profesional, y como elemento para planificar la formación y el incremento de ese potencial (Sánchez García, 2004). Esta área es también susceptible de ser tratada a través del modelo de programas, de consejo y consulta, encontrándose al igual que la anterior dentro del contexto educativo (formal e informal), además de el contexto laboral (tanto en desempleados como en activos).

**Cuadro 2.3. Aspectos del área de conocimiento del mundo laboral a trabajar en la orientación laboral. Sánchez García (2004).**

La evolución y condicionantes del mercado laboral
Los perfiles profesionales que se derivan de una profesión u ocupación
Dentro de cada perfil, las funciones a desempeñar, niveles de responsabilidad, condiciones laborales, etc.
Los contextos laborales en los que tienen lugar su desempeño
Las perspectivas y nuevas salidas profesionales que pueden abrirse
Los requerimientos formativos para un determinado ámbito ocupacional o profesión
Las ofertas formativas que pueden encontrarse para ese campo ocupacional y las características e informaciones precisas que permiten valorar su calidad o su adaptación a las necesidades individuales
Las oportunidades para formarse y/o realizar prácticas en un determinado perfil profesional
Los nuevos yacimientos de empleo, para una determinada ocupación o profesión
Los recursos para la localización de ofertas de empleo
Los recursos y procedimientos para el autoempleo en esa profesión
Los recursos para la búsqueda de empleo
Los mecanismos de promoción en ese campo profesional

### ***c) La toma de decisiones***

La toma de decisiones es la confluencia a la que llegan las diferentes informaciones y habilidades obtenidas a lo largo del proceso orientador. En el campo de la orientación laboral la toma de decisiones tratarán fundamentalmente sobre la elección de itinerarios formativos y profesionales, y no solo en cuanto a metas a corto y medio plazo, sino también sobre las estrategias a seguir para alcanzar esos objetivos. Los campos que se trabajan pueden ser diversos, pero hay tres que son muy frecuentes:

- la búsqueda de empleo
- el establecimiento de un plan de formación individual
- el desarrollo de un proyecto de autoempleo.

Estos tres aspectos se pueden trabajar desde el modelo de programas y consulta, pero el establecimiento de un plan de formación individual es quizá

más propio de un modelo de consejo, ya que puede requerir de una interacción directa entre orientado y orientador, pero dotándolo de un carácter preventivo de cara al estudio de las actuaciones necesarias para conseguir el objetivo profesional del usuario.

Sobre estas actividades, los centros de orientación que actúan fuera de la comunidad autónoma de Galicia vienen desarrollando estrategias de orientación específicas a través de programas, en función de los colectivos a los que ofrecen sus servicios como es el caso de las acciones OPEA de las que hablaremos más adelante.

Por último, los principios de desarrollo e intervención social deberían de estar transversalizados en cada una de estas áreas de actuación, proporcionando situaciones de aprendizaje y construcción de un futuro laboral óptimo, actuando al mismo tiempo como agente de cambio social, haciendo consciente al usuario de los obstáculos que le impiden una realización plena.

Como ejemplo concreto de las áreas de intervención en orientación laboral, merece especial mención en este momento el modelo de inserción laboral de Montané (1993) quien ofrece un marco de análisis de los principales factores que intervienen en la inserción laboral y que nos van a servir de ejemplo de concreción en el campo de la orientación laboral.

Su propuesta se basa en la consideración de tres elementos, cuyo engranaje determina la inserción y que se corresponderían con las tres grandes áreas de intervención de la orientación laboral: el autoconocimiento, el conocimiento del mercado laboral y la habilidad para la toma de decisiones, también coincidentes con los bloques clásicos y las aportadas por Sánchez García (2004). Los tres factores sobre los que gira la intervención son:

- El bagaje del sujeto que busca trabajo
- Las ofertas y demandas del mercado de trabajo
- Las técnicas y procesos necesarios para la inserción laboral

El resultado de la inserción puede optimizarse interviniendo en cada uno de estos tres elementos. La orientación no puede intervenir sobre las ofertas y demandas del mercado de trabajo pero sí puede hacerlo sobre algunas de las variables que se integran en el bagaje del sujeto y sobre las técnicas y procesos de inserción para potenciar su adquisición por parte de la persona desempleada.

### ***a) Factores y variables relacionadas con la persona***

Montané (1993) señala tres tipos de variables relacionadas con el sujeto: los datos curriculares, la capacidad para el aprendizaje teórico-técnico y las actitudes de inserción.

En los datos curriculares se incluyen características personales (sexo y edad) y aquellas relativas a la formación y a la experiencia laboral. Los datos curriculares son el primer aspecto a evaluar. Estos datos nos proporcionan la información necesaria para efectuar un primer juicio acerca de las posibilidades de contratabilidad y desempeño del sujeto en relación con las características de la oferta de empleo.

Las capacidades para el aprendizaje teórico-técnico permite efectuar una previsión sobre el éxito de la persona para enfrentarse a los procesos de selección y sobre las posibilidades de acceso y superación de cursos de formación.

Las actitudes de inserción están estrechamente ligadas a los conocimientos y destrezas que se refieren a los comportamientos favorables o desfavorables que se manifiestan al enfrentarse a la búsqueda de empleo. La autoestima

profesional, la disponibilidad laboral y la madurez ocupacional son las tres actitudes incluidas en su propuesta.

La autoestima profesional, o imagen del sujeto acerca de su adecuación al trabajo que demanda, se relaciona con los sentimientos de autovaloración como profesional. Una autovaloración pobre acostumbra a ir asociada a sentimientos de fracaso e inseguridad que generan ansiedad y dificultan el proceso de búsqueda de empleo. Contrariamente, niveles altos de autoestima profesional se asocian a sentimientos de autoconfianza que estimulan la búsqueda activa de trabajo y permiten ofrecer una imagen de seguridad e interés en los procesos de selección.

La disponibilidad laboral se refiere a la dedicación y a la amplitud de la búsqueda de empleo. La dedicación (constancia y tiempo empleado) con la que el desempleado afronta la búsqueda de empleo es uno de los principales factores que favorecen la inserción (Blanch, 1990). La amplitud se relaciona con el nivel de predisposición/resistencia a ocupar un puesto de trabajo diferente a la ocupación solicitada y con el nivel de flexibilidad/rigidez ante la aceptación de las características del puesto de trabajo (horario, salario, desplazamientos).

La madurez ocupacional está relacionada con el conocimiento de las ventajas e inconvenientes de la ocupación a la que se aspira y de sus perspectivas de evolución. El conocimiento de las necesidades de formación y el interés por reciclarse y adaptarse a las nuevas exigencias de la ocupación son dos componentes esenciales del concepto madurez ocupacional. Esta, está asociada a la motivación y al nivel de desempeño profesional. A mayor nivel de madurez, mayor nivel de motivación y mejor desempeño ocupacional. Una buena madurez ocupacional permite ofrecer una imagen de dominio e interés por la ocupación en el proceso de selección lo que facilita el éxito.



### ***b) Factores y variables relacionadas con el mercado laboral***

El primer factor relacionado con el mercado laboral que debe evaluarse es la relación entre las ofertas y las demandas. Su análisis viene dado por la valoración del índice de ofertas de empleo para cada tipo de ocupación y el número de demandantes en cada una de ellas. La aproximación a las posibilidades reales de inserción en una ocupación surge de la relación entre las ofertas y las demandas.

Los requisitos de las ocupaciones constituye el segundo factor que es preciso valorar. Las exigencias de las ofertas de trabajo pueden, en función de las características biográficas y curriculares del demandante, reducir el número de oportunidades a las que pueden concurrir.

El conocimiento de los requisitos y características comunes de las ofertas de una determinada ocupación, junto con el conocimiento de la frecuencia y persistencia de las ofertas, el índice de cobertura de las mismas y las causas de no-cobertura en un contexto concreto proporcionan una información valiosísima que permite asesorar a los sujetos sobre sus necesidades de adaptación.

Para conocer todos estos aspectos el/la orientador/a debe estar en posesión de información permanentemente actualizada sobre la dinámica del mercado de trabajo. Por lo tanto, se hace imprescindible la colaboración con las instituciones y profesionales que poseen información, así como el conocimiento de las fuentes que pueden proporcionarla.

### ***c) Factores y variables relacionados con las técnicas y procesos necesarios para la inserción laboral***

La incorporación de un conjunto de factores y variables relacionados con los conocimientos y las técnicas de inserción es una de las aportaciones más interesantes del modelo de Montané. Para estimar la probabilidad de éxito en la consecución de un empleo, es preciso evaluar los conocimientos, las técnicas y las destrezas con las que la persona afronta la búsqueda de empleo.

Los conocimientos de inserción hacen referencia al dominio de la información sobre el mercado laboral (ofertas de empleo, fuentes y recursos que facilitan el descubrimiento de ofertas de trabajo, servicios de intermediación laboral, oferta de formación, etc.) y sobre las características del puesto de trabajo al que aspira (categoría profesional, salarios, horarios, tipos de contratos, etc.).

Las destrezas o técnicas de inserción hacen referencia a las habilidades que una persona debe adquirir para enfrentarse a la búsqueda de empleo: confección de currículum y de la carta de presentación, la planificación de las estrategias de búsqueda de empleo, la manera de afrontar la entrevista de selección, la resolución de pruebas psicotécnicas, etc.

La evaluación de estas variables es imprescindible para decidir sobre la necesidad de formar y entrenar a los/las orientadores/as en los conocimientos y destrezas de inserción, así como asesorar sobre la conveniencia de aumentar o, al menos, no disminuir la intensidad con que se ponen en práctica.

Con estas dos propuestas de intervención, una a nivel general y otra más concreta, podemos decir que en las áreas de intervención de la orientación laboral interactúan factores de diferente naturaleza, tanto contextual como personal. La orientación laboral tiene como reto favorecer la empleabilidad, entendida como el conjunto de variables personales que pueden facilitar la

consecución de un empleo y que son modificables a través de acciones de formación y orientación como las presentadas. A través de ellas, se deberán de trabajar los principios de intervención de la orientación, especialmente el de prevención, al tiempo que se llevarán a cabo a través de alguno de los modelos de intervención, especialmente el de programas.

#### ***2.4. Resumen de las ideas principales de este capítulo***

- Los principios de intervención son los pivotes sobre los que tiene que girar la acción orientadora, exigiendo modelos de actuación que sirvan de fundamento y proporcionen la necesaria relación entre objetivos y métodos empleados.
- La orientación laboral se sirve de los tres modelos básicos de intervención que se concretan en distintas estrategias y acciones desarrolladas en el marco de la formación ocupacional y de los servicios de orientación. En la primera, prima la intervención por programas aditivos o infusivos y el modelo de consulta. En los segundos, las acciones desarrolladas se pueden inscribir en el modelo de consejo y en el de programas. Ante un colectivo tan heterogéneo de beneficiarios, la atención individualizada cobra una especial importancia.
- Los contenidos o áreas de la orientación laboral también evolucionaron e integran aquellas variables personales modificables desde la orientación y vinculadas a la mejora de la capacidad de inserción laboral y de la capacidad de aprendizaje. Las principales áreas se concretan en el autoconocimiento, el mercado laboral y la toma de decisiones.



## **Capítulo 3**

### ***La orientación laboral como ámbito profesional: funciones, roles, competencias y formación del orientador/a***

#### ***Introducción***

La orientación laboral como ámbito profesional se desarrolla a la par que progresivamente se institucionaliza su práctica en los ámbitos educativo y laboral. En este proceso han emergido diferentes figuras profesionales al variar los campos de actuación en los que se centran y los modos de trabajar y de afrontar las tareas emprendidas. Esta diversidad de roles y funciones sucede también en los diferentes países del ámbito europeo y occidental, así como en países con más amplia tradición orientadora. (Sánchez García, 2004).

Puede decirse que, en la actualidad, lo que más caracteriza la profesión, es la diversidad y en muchos casos cierta confusión al utilizarse diversas denominaciones para designar los puestos. Pero todas ellas participan en alguna medida de unas funciones y de unas competencias similares, si bien pueden requerirlas en diferentes medidas, dependiendo de las roles a desempeñar (más orientadora, más de asistente social, más formativa, más informativa, más de animación...); del contexto donde se aplica; y de los destinatarios prioritarios (mujeres, personas con discapacidad, desempleados en general, jóvenes, etc.) de sus acciones.

Ante esta pluralidad, a lo largo de este capítulo concretaremos una serie de aspectos necesarios para delimitar el contexto profesional del orientador/a

laboral y sobre los cuales se encuentran diferencias conceptuales según los distintos autores. Las funciones, el rol y las competencias son los conceptos sobre los que vamos a profundizar en su significado. Por último, abordaremos la formación del orientador como variable influyente en los aspectos comentados anteriormente.

### ***3.1. Funciones y roles del orientador/a laboral***

Funciones es un término utilizado por diversos autores y con significados no unívocos. Para la orientación profesional, y por extensión para la orientación laboral, encontramos las aportaciones de Rodríguez Moreno(1992), Álvarez González (1995a), Álvarez e Isús (1998), Echeverría (1999, 2008), Repetto et al.(1995a), Sanz Oro y Sobrado (1998), Blasco y Fernández Raigosa (1998), Sánchez García (2004), Sarasola (2008), Isús (2008). De todas ellas, aunque con sus particularidades y matices, podríamos obtener un elemento común, que es el establecimiento de un paralelismo entre las funciones y las tareas a desarrollar. De hecho, la Real Academia de la Lengua Española, define función como las tareas que corresponde realizar a una persona. Por lo tanto, a lo largo de este apartado cuando hablamos de funciones nos estamos refiriendo a las tareas que se desarrollan en un ámbito profesional determinado.

#### ***3.1.1. Funciones del orientador/a desde el punto de vista de diferentes autores***

Como comentábamos en la introducción de este apartado, son numerosas las propuestas de funciones para la orientación profesional presentadas por diferentes autores pero no hemos encontrado alguna que se refiera directamente a las funciones del orientador/a laboral, aunque éstas últimas están implícitas en las primeras. De las distintas propuestas generales analizadas hemos seleccionado las de Sánchez García (2004) y Blasco y Fernández Raigosa (1998).

Sánchez García (2004) agrupa las funciones de los/as orientadores/as en cuatro grandes núcleos que también se podrían considerar como fases del proceso de orientación, aunque no son estrictamente secuenciales ni cerradas, sino que se tratan de funciones interdependientes entre sí. Cada una de ellas, incluye a su vez otras tareas más específicas que pueden estar presentes en varias funciones y momentos. Esta es quizá la propuesta más general de todas, pero al mismo tiempo engloba todas las tareas del orientador/a, por lo que las describiremos a continuación estableciendo relaciones con la orientación laboral. Los cuatro grandes grupos de funciones son: a) La valoración y diagnóstico de necesidades; b) La planificación y diseño de actuaciones; c) La ayuda orientadora y el estímulo sistemático d) La evaluación de las intervenciones y de su contexto.

#### ***a) Valoración y diagnóstico de necesidades y características individuales***

Una de las funciones básicas de la intervención en orientación consiste en explorar ciertas áreas o necesidades específicas de los individuos destinatarios de la orientación. Esta función tiene importancia para planificar la intervención, como parte del proceso continuo de orientación. El diagnóstico supone la recopilación sistemática de datos sobre los individuos, destinados a tomar decisiones que influyen intencionadamente en su desarrollo y su transcurso vital. Como veremos en los apartados posteriores, esta función diagnóstica estará estrechamente relacionada con la valoración de las competencias profesionales de la persona, los conocimientos y experiencias, las actitudes, así como los factores de inserción laboral de Montané (1993) presentados en el capítulo anterior: datos curriculares, capacidad de aprendizaje teórico-práctico y las actitudes de inserción.

Si la finalidad está dirigida a facilitar el autoconocimiento será fundamental, además, cuidar de forma especial el modo de devolver los resultados para que cada persona alcance una interpretación adecuada. Sin olvidar que, cada vez

más, se diseñan instrumentos autoaplicables, que cumplen una función diagnóstica y a la vez de intervención, en la medida que contribuyen a desarrollar habilidades en los sujetos orientados. Estamos hablando del modelo tecnológico (Alvarez González, 1998) explicado en el capítulo anterior, aunque nosotros estamos de acuerdo con Álvarez Rojo (1994a) al considerarlo más un instrumento relacionado con la utilización de los recursos informáticos (como tecnología de apoyo a la orientación profesional) que de un modelo de intervención.

Esta función hace referencia directamente a una de las áreas de intervención de la orientación laboral que comentábamos en el capítulo segundo, el autoconocimiento del individuo, y podríamos decir que el diagnóstico actúa sobre elementos diferenciales en función del contexto y de los destinatarios.

Relacionado con esta función encontramos el concepto de balance de competencias (balance personal y profesional de competencias) que hace referencia a la evaluación del potencial humano y que se convierte en un interesante instrumento de desarrollo y de cambio tanto para los individuos como para las empresas. En este sentido, para Jato (1999) los balances personales y profesionales de presentan como una ocasión para las personas de recapitular sobre el recorrido de su vida, analizar las razones que motivan un cambio, elaborar nuevos proyectos, valorar su viabilidad, y decidir y comprender ese cambio. Esta autora cita en su trabajo a Aubret y Dalmani (1990:13) quienes entienden este concepto como “una gestión personal, que requiere una mediación social, de identificación de las potencialidades personales y profesionales susceptibles de ser empleadas en la elaboración y realización de proyectos de inserción social y profesional”.

En consecuencia, el objetivo de los balances es la inserción social y profesional del individuo y la consecución de este objetivo exige, frecuentemente, el desarrollo de etapas intermedias, como la elaboración de proyectos de orientación, la realización de un recorrido de formación cualificante y la



elaboración de estrategias de inserción. Por lo tanto se puede decir que los balances son un instrumento de orientación y formación al servicio de la inserción, el reciclaje y la promoción, por lo que actuaría en los procesos de inserción/reinserción y mantenimiento/promoción del trabajo.

### ***b) Planificación y diseño de intervenciones***

En el diseño de la actuación orientadora tienen que tomarse importantes decisiones referidas a todas las fases del proceso. Se determina el tipo de actuación, la duración, los objetivos y resultados esperables, la forma en que va a realizarse el análisis de necesidades, los modelos a usar en los procesos de orientación, las condiciones de realización, los profesionales que van a intervenir y sus diversos roles, los recursos a utilizar, el sistema de seguimiento durante la intervención y después de ésta; así como la forma en que se van a realizar los procesos de evaluación (Álvarez y Hernández, 1998).

La planificación incluye un importante componente de tareas de gestión, coordinación y colaboración con los diversos agentes según el contexto de actuación. Cuando los destinatarios son jóvenes y adultos es importante también contar con su participación en la planificación de actividades y en la delimitación de objetivos. En esta tarea adquiere una enorme importancia el trabajo en equipo, el estímulo y la motivación, por parte del orientador/a. Por lo tanto, estamos hablando de una intervención por programas, que si recordamos lo comentado en el capítulo anterior es el modelo más completo de actuación, y al mismo tiempo esta función hace referencia a la necesidad de organización de los servicios de orientación.

Esto supone primeramente delimitar los objetivos o metas a lograr (para lo cual será fundamental conocer las necesidades reales, los aspectos a desarrollar), sobre el problema a solucionar o sobre la situación que se trata de prevenir. Éstos deberán ser formulados, en lo posible, en términos de las competencias

que habrán de adquirir los destinatarios de la intervención (Rodríguez Espinar et al. 1993).

De acuerdo con los objetivos formulados, se seleccionará un conjunto de contenidos y actividades así como unos recursos y planteamientos metodológicos de actuación, coherentes con las necesidades de los destinatarios y con las características del contexto, debidamente organizados y secuenciados. Como veremos en la parte de este trabajo dedicado a la institucionalización de la orientación laboral, la propuesta de las acciones OPEA desarrollado por el INEM presentan una planificación de los objetivos y las actuaciones a seguir en dichas actuaciones, atendiendo a los distintos factores de inserción laboral.

### ***c) Ayuda orientadora y estímulo sistemáticos***

Esta función se subdivide en las siguientes sub-funciones:

- La ayuda directa: la *ayuda directa* a un individuo (o grupo) toma la forma de asesoramiento y de consejo. Puede responder a una multitud de objetivos específicos, de carácter más preventivo (toma de decisiones futuras), o de tipo remedial. Por lo tanto, estamos hablando del modelo de consejo como elemento de la intervención.
- La ayuda indirecta (a otros profesionales): supone ayudar y colaborar con personas intermediarias, siguiendo el modelo de consulta. Este tipo de ayuda implica asesoramiento, formación, colaboración con profesores, familiares, etc. La consulta es un esfuerzo cooperativo en el cual el/la orientador/a ayuda a otros a solucionar problemas y a desarrollar habilidades que les permitan realizar eficazmente una labor orientadora. Supone trabajar en equipo para diseñar y realizar una actividad, un currículo de orientación, etc., que se fundamenta en las necesidades de desarrollo de los destinatarios y en el análisis de la situación de partida. De esta forma, se estaría interviniendo a través del modelo de consulta, que es el tercer

modelo de intervención que podríamos considerar básico haciendo referencia a lo explicado en el capítulo segundo.

- La información (académica y/o profesional/laboral): se trata de una tarea frecuente y presente en todos los procesos y funciones de orientación en la medida que aporta datos sobre los cuales tomar decisiones o sobre los que estimular o desarrollar conductas exploratorias por parte de los destinatarios. Pero hay que tener en cuenta que el centro del proceso de orientación no es la información material, sino la persona. Por ello, tienen una enorme relevancia, tanto la calidad de la información a utilizar, que debe de estar actualizada y diversificada (Rodríguez Moreno, 1998), como la forma en que ésta se presenta al individuo para que pueda hacerla suya y darle significado personal (Romero, 1999). Por eso, la información debe estar ajustada a sus necesidades, a sus características y a los objetivos del proceso de orientación, y debe ser presentada en agrupaciones lógicas (Drier, 1980; en Romero, 1999). Antes de ofrecerla, debe ser reprocesada, organizada y secuenciada, de acuerdo con los objetivos de orientación.
- El estímulo y el acompañamiento: de forma individual o en grupo, el acompañamiento es una forma de facilitar la participación del sujeto en el grupo o en su propio proceso de orientación. La finalidad de la pedagogía del acompañamiento (Eckenschwiller, 1990; en Romero, 1999) es ayudar a la persona en la construcción de su proyecto, de su aprendizaje para orientarse, es decir, a cuestionar sus deseos, a darse un objetivo, a tomar conciencia de sus propios recursos. Debe establecer una relación entre lo que es y lo que quiere ser, el sujeto y la realidad exterior, para identificar el campo de posibilidades que le permita llevar a cabo su elección.
- La educación y la formación: El componente educativo está presente a lo largo de los procesos orientadores, que son a su vez procesos formativos, por cuanto requieren aprender y desarrollar una serie de estrategias, de conocimientos o de competencias específicas. Por ejemplo, las técnicas de búsqueda de empleo.
- La coordinación y la cooperación: esta función está adquiriendo cada vez más protagonismo en aquellos procesos de orientación que pretenden ser

integrales. El/la orientador/a ya no es un especialista que trabaja sólo con su usuario y aislado de los contextos. El trabajo en equipo interdisciplinar, la gestión colaborativa y participativa es, cada vez más, una necesidad para poder llevar a cabo los programas y actuaciones.

#### ***d) Evaluación de la intervención y su contexto***

En los planteamientos actuales de la orientación profesional y la orientación laboral, al igual que sucede en el conjunto del mundo educativo y en otros servicios, se produce cada vez más una preocupación por mejorar su calidad como una necesidad de los sistemas de formación, por lo que cobra un papel esencial los procesos de evaluación, tanto de los programas e intervenciones, como de las estructuras, centros e instituciones desde las que se actúa, a través de sus distintos elementos.

Esta preocupación por la calidad ha supuesto un creciente desarrollo en las últimas décadas de la modalidad de investigación educativa, que ha comenzado a centrarse no sólo en los resultados alcanzados sino también en los procesos y en el conjunto de elementos del sistema. Las funciones en este ámbito son arduas y complejas y van requiriendo de los profesionales de la orientación una preparación cada vez más profunda en estas técnicas y la presencia de especialistas en los equipos multiprofesionales de formación y orientación.

Blasco y Fernández Raigosa (1998) propone funciones más concretas de lo que denomina orientación ocupacional: a) diagnóstica o evaluadora; b) de información; c) de marketing; d) de ayuda a la toma de decisiones; e) formativa y f) la función consultora o asesora. Estas funciones son mucho más específicas que las de Sánchez García, y por la importancia que creemos que tienen al estar presentes en nuestra disciplina pasamos a comentarlas:

La función **diagnóstica** o evaluadora hace referencia a las características de la persona que pretende acceder a un empleo, a las capacidades (conocimientos, habilidades y destrezas) y a sus aspiraciones, motivaciones y expectativas.

Función de **información**, tanto de las características y posibilidades del individuo como del mercado laboral (demandas, requerimientos de cualificación, tendencias, oferta formativa, servicios y fuentes de información y orientación...). En relación con la función informativa hay que destacar las posibilidades que ofrece internet como fuente de información y como medio de intermediación laboral. Esto obligará al orientador/a a desarrollar una nueva competencia que abarque la utilización de las TIC en la búsqueda, gestión y transmisión de la información, así como las habilidades docentes para transmitir la utilización de este recurso al orientado, ya que el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación se está convirtiendo en un área importante de intervención.

Función de **marketing**, que se refiere a las estrategias y técnicas para la búsqueda de empleo y a las formulaciones que Blasco denomina: marketing personal de empleo. Desde la perspectiva de este autor:

...el empleo tiene que considerarse no como un problema de comercialización (venta de imagen personal) sino desde la óptica de marketing que implica conocimiento de las demandas (explotación del mundo laboral) para buscar segmentos y nichos en el mercado de trabajo en cualquiera de sus formas, ampliando los recursos formativos necesarios para actualizar dichas potencialidades.

Así entendida, la función de marketing personal no se reduce a las técnicas de búsqueda de empleo, que dan por supuesto que la única forma de encontrar empleo es el trabajo por cuenta ajena y que lo fundamental es cómo vender su candidatura a un empleador. La formación y orientación para la iniciativa, para el autoempleo se convierten en un contenido fundamental de la función denominada marketing personal (Blasco y Fernández Raigosa, 1998). Todos

los contenidos, relacionados con la función de marketing, deben de ser objeto de programas específicos y no de acciones puntuales. En estos programas se mentaliza a las personas en el sentido de que buscar empleo es un trabajo y que como tal, debe de hacerse de modo planificado con dedicación y con su método, evaluando los recursos y los logros.

Función de **ayuda** a la toma de decisiones, formando para el buen uso de la información y para la adquisición de una estrategia racional de toma de decisiones. Esta función es especialmente importante para aquellos sectores de la población con una situación personal que dificulta o bloquea el desarrollo de estrategias y procedimientos para afrontar el proceso de toma de decisiones.

Función **formativa**, implícita en el resto de las funciones y dirigida a que la persona adquiriera un conocimiento del contexto laboral que le permita diseñar y decidir por sí mismo un proyecto profesional y adquirir los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para buscar trabajo y para su mantenimiento. Implica que hay que promover que el/la orientado/a adquiriera las habilidades de empleabilidad, las actitudes y motivación para el aprendizaje, para la flexibilidad y para la adaptabilidad a los cambios, las estrategias de aprender a aprender, etc. Estas actitudes se enmarcan en lo que algunos autores denominan “cambio de mentalidad” exigido por una situación laboral caracterizada por la flexibilidad en la duración del empleo, en las competencias profesionales, por la emergencia de nuevas formas de empleo, como el autoempleo, y por la dinámica del aprendizaje.

Función **consultora** o asesora, cometido que se dirige, tanto a la extensión de la orientación al mayor número posible de personas con necesidades de orientación, como a la inclusión de la orientación en las acciones formativas destinadas a los desempleados y trabajadores. Actuaría de forma remedial cuando se tratan casos de desajuste, pero debería tender a la adopción de una actuación preventiva incluyendo la orientación en las acciones de formación.

Función **técnica**, referida a los diferentes roles y competencias profesionales reconocidas y/o atribuidas en este ámbito: orientador (counseling), analista de necesidades, evaluador, instructor, diseñador de programas, facilitador grupal, agente de desarrollo, administrador de programas, etc.

Para finalizar este apartado diremos que Sánchez García(2004) presenta cuatro funciones generales en las que tiene cabida la mayoría de las tareas posibles, incluida la función de seguimiento de la inserción laboral. Sin embargo, echamos de menos en la clasificación de esa autora la función de marketing presentadas por Blasco y Raigosa (1998), la cual consideramos de gran interés por las posibilidades que presenta esta concepción y que debería de aplicarse en la administración pública como medida para movilizar los recursos del demandante que busca empleo.

### ***3.1.1.1. Roles del orientador/a***

El término rol es definido por la Real Academia Española como papel, cargo o función que alguien o algo cumple con alguna situación o en la vida. Tal como indica esta definición, el concepto de rol está muy unido al de función y tarea. Echeverría (1992) y Rodríguez Diéguez (2002), entiende el rol como la preparación específica adaptada al contexto donde desempeña sus cometidos profesionales. Nosotros entendemos por rol, el desarrollo de una función concreta que se destaca de las demás funciones por la importancia que adquiere en ese momento, y que adquiere entidad en sí misma como para considerarla como un cargo **o puesto concreto**.

Como ejemplo de esta definición diremos que dos de las funciones del orientador/a laboral son informar y orientar, pero estas dos funciones pueden llegar por sí solas a representar dos puestos de trabajo diferentes, el de informador/a y el de orientador/a, según se esté desempeñando uno u otro rol.

Las tareas sobre las que se centran más las funciones de los orientadores/as en los textos analizados hacen referencia a proporcionar información (sobre educación y formación, sobre cursos de especialización, sobre información de salidas profesionales, información sobre los servicios implicados en la orientación) y el trabajo con individuos, es decir, la orientación individualizada. Por lo tanto, podríamos decir que los roles preferentes que se están desarrollando son los de Informador/a y el de Orientador/a.

En este sentido nos parece interesante reflejar el trabajo realizado por Forem (2000a) sobre las Necesidades y nuevos escenarios de Formación Continua para los/as orientadores/as de trabajadores/as ocupados/as, en el que se destaca que además de tener en cuenta las funciones puestas en marcha en el transcurso del trabajo del orientador, hay que considerar el vector temporal, ya que consideran que el rol del orientador/a y por lo tanto las funciones y competencias, evolucionarán con la experiencia profesional, y se irían acumulando y ampliando a las ya existentes. Este estudio habla de tres dimensiones: Iniciación, Veteranía y Dirección, dentro de los cuales el/la orientador/a puede desempeñar uno o varios roles. Estas dimensiones siguen una ordenación en fases que, en líneas generales, se corresponden a lo que podría ser un itinerario-tipo del profesional de la orientación laboral. Comentaremos sólo las dos primeras dimensiones ya que son las que están más estrechamente relacionadas con el trabajo del orientador, pero en el cuadro 3.4 las presentamos todas.



**Cuadro 3.4. Dimensiones y roles en la orientación laboral (Forem, 2000a).**

Dimensión	Rol
Iniciación	Rol de informador/a Rol de formador/a
Veterana	Rol de consejero-terapeuta Rol de asistente social
Dirección	Rol de promotor/mediador/gestor de empleo Rol de diseñador y evaluador de programas Rol de coordinador de centros o equipos multidisciplinares de profesionales

#### **a) Dimensión iniciación**

Dentro de la dimensión iniciación nos encontramos con los roles de informador y formador. En el primero, **Rol de informador/a**, el/la orientador/a inicia su tarea pensando en dar guías, en localizar datos, en localizar y transmitir ofertas de empleo, en definitiva, es un rol de transmisor de información. En el segundo, **Rol de formador/a**, además de informar, el/la orientador/a debe formar, entrenar al usuario para adiestrarle en la redacción del currículum y la carta de presentación, cómo actuar en una entrevista de trabajo, etc.

#### **b) Dimensión veterana**

En la dimensión veterana, los roles que encontramos son los de consejero-terapeuta y el de asistente social. En el **Rol de consejero-terapeuta**, por sucesivas experiencias, el/la orientador/a laboral puede observar que, en determinados casos, personas que disponen de información siguen sin encontrar empleo e incluso siguen pidiendo información. O bien que determinados individuos no acaban de animarse a usar la información de que disponen. Ello puede deberse a que el usuario presenta una actitud de impotencia y apatía, o bien un escepticismo disfrazado de queja e insatisfacción constante a la espera de que le hagan todo el trabajo. La constatación de esta situación despierta la necesidad de actuar, en la

práctica, como terapeutas, movilizando los recursos motivacionales del usuario, o bien asentando una percepción realista de él y sus circunstancias. En el **Rol de asistente social**, además de los aspectos anteriores, el/la orientador/a, especialmente cuando ha tenido o tiene experiencia con colectivos marginales (por ejemplo gitanos) o especiales (por ejemplo discapacitados), comprueba que no basta con dar información y optimizar los recursos internos del individuo. En ocasiones, es necesario además conocer y recurrir a recursos sociales externos, como cuando es necesario solicitar ayudas para transporte o residencia. Aún en el caso de que el/la orientador/a laboral no realice directamente esa tarea, necesita coordinarse con otros profesionales. Además, desde otro punto de vista, la labor del orientador/a en muchas ocasiones se enmarca en acciones comunitarias.

### **c) Dimensión Dirección**

Por último, en la dimensión dirección se encuentran los roles de promotor/mediador/gestor de empleo; diseñador y evaluador de programas; y coordinador de centros o equipos multidisciplinares de profesionales.

### ***3.1.2. Las funciones del orientador/a laboral desde la perspectiva de la administración***

La administración, a través de la regulación que hace de la orientación laboral, establece las funciones de los profesionales que trabajan en esta disciplina. En este apartado vamos a tratar de conocerlas a través de la normativa y de los estudios realizados sobre su concreción en la práctica.

Las funciones fueron evolucionando, y en este sentido Rodríguez Docavo (1992a,b) realiza una valoración desde una perspectiva histórica hasta el año 1992. En un primer momento, cuando se diseñaron, crearon y se pusieron en marcha los servicios y centros de orientación en la década de los 70 a través

del Servicio Nacional de Colocación, las funciones que tenía encomendada la orientación profesional pasaba por la realización de exámenes psicotécnicos, el análisis de aptitudes e intereses de los desempleados, examinar a los aspirantes a ingresar en los centros de formación, colaborar con los agentes de colocación en la selección de los candidatos a cubrir puestos de trabajo para las ofertas que lo solicitan y participar en procesos de investigación y recopilación de datos de carácter científico. Como podemos comprobar, son funciones muy marcadas por la concepción científica y métrica que existía en aquella época.

En los años 80, con la creación del Servicio de Empleo y Acción Formativa, las funciones se centraron ya más en la orientación principalmente y se amplía al colectivo de trabajadores que puedan requerirla según la situación en la que se encuentren, valiéndose para ello de la entrevista, la aplicación y valoración de pruebas psicotécnicas, la información sobre la formación y las ocupaciones, el consejo y el seguimiento.

A partir de los 90, encontramos que con el desarrollo del Plan de Formación e Inserción Profesional (R.D. 1618/90, de 14 de diciembre de 1990) se organiza un grupo de promotores de orientación e inserción profesional cuyas funciones son descritas por Repetto et al.(1995a) y que presentamos en el cuadro 3.1.

**Cuadro 3.1. Funciones de los promotores de orientación e inserción profesional (extraído de Repetto et al., 1995a).**

Promocionar las iniciativas de formación profesional ocupacional y su adecuación a las necesidades detectadas
Realizar la prospección continua de las necesidades de cualificación profesional en las empresas
Participar en la selección y control de los centros colaboradores
Colaborar en la asignación de los medios formativos, procurando alcanzar la mayor rentabilidad social de los recursos públicos disponibles
Analizar los resultados alcanzados por los alumnos al término de los cursos, así como sus efectos sobre la inserción profesional de los citados alumnos
Promover y, en su caso, realizar las actividades necesarias de orientación e información profesional con el fin de facilitar la inserción profesional de los trabajadores

A mediados de los 90 se crean los Servicios Integrados para el Empleo (SIPE) (RD 735/1995 de 5 de mayo, BOE del 8 de mayo de 1995) y más tarde se desarrollan las Acciones de Orientación Profesional para el empleo y asistencia para el autoempleo (OPEA). La normativa que regula estas acciones habla de actuaciones de las que se pueden deducir las funciones del orientador laboral, las cuales las desarrollaremos en el capítulo dedicado a la institucionalización de la orientación laboral pero que adelantamos en el cuadro 3.2.

**Cuadro 3.2. Funciones del orientador laboral que se desprenden de la normativa que regula las acciones OPEA.**

Identificar las necesidades de los usuarios y determinar en qué acciones es más adecuada su participación, según el itinerario de inserción previamente definido.
Desarrollar actividades con contenidos informativos diferentes sobre servicios, mercado de trabajo y ofertas de formación.
Determinar los objetivos profesionales del usuario y planificar su propio proyecto personal de inserción laboral.
Facilitar el desarrollo y adquisición de actitudes, habilidades y recursos que permitan superar barreras internas (desánimo, falta de confianza en las propias posibilidades, etc.).
Motivar a los demandantes para una búsqueda activa de empleo, la puesta en marcha de grupos que, voluntariamente y con ayuda de un técnico, busquen empleo de forma activa, organizada y planificada, y por último, la creación de talleres para afrontar la entrevista de selección.
Seguimiento individualizado de la situación laboral de los preceptores de anteriores acciones que transcurridos 6 meses, continúan desempleados.
Despertar en el desempleado el interés por la iniciativa empresarial e informarle sobre el autoempleo como vía de acceso al mercado laboral, y darle a conocer los aspectos que confluyen en la elaboración de un plan de negocios, ayudas, subvenciones, etc.
Proporcionar a emprendedores, con idea de negocio concreta, asesoramiento individualizado en relación con la elaboración del plan de empresa y su puesta en marcha.

Actualmente, en la mayoría de las comunidades autónomas con competencias transferidas siguen una propuesta semejante, pudiendo variar la denominación

de las acciones o funciones, como puede ser el caso del País Vasco, que desarrolla sus actividades en 6 áreas: Diagnóstico profesional y personal; Elaboración del Plan Personal de Inserción Laboral; Motivación; Habilidades sociales y de comunicación; Técnicas de búsqueda de empleo; Preemprender; Centro de empleo. Pero en todas nos encontramos con que la normativa por la que se conceden las subvenciones para realizar acciones de orientación por parte de entidades colaboradoras, no especifica las funciones que tienen que desarrollar los/as orientadores/as por lo que se deben deducir del estudio de las ordenes.

En el caso de Galicia, la Orden consultada por la que se regula la subvención para contratar a los/as orientadores/as labores (Orden de 4 de febrero, DOG nº 30 del 2 de febrero de 2004), incluye dos programas: el de información profesional y el de orientación y búsqueda de empleo. Para cada uno de ellos describe las tareas o funciones que se presentan a continuación en el cuadro 3.3, y como se puede observar algunas de las funciones no son estrictamente de orientación. Esta situación se corrige en el año 2007 cuando estas tareas pasan a ser competencia exclusivas del Servicio Público de Empleo de Galicia.

**Tabla 3.3. Funciones de los orientadores laborales en Galicia (Orden de 4 de febrero, DOG nº 30 del 2 de febrero de 2004).**

<b>Programa de información profesional</b>	Proporcionarle información a cada usuario Tratamiento de la demanda de empleo Renovación del currículum Modificación del currículum
<b>Programa de orientación y búsqueda de empleo</b>	Evaluar el perfil curricular de cada demandante Actuar sobre sus aptitudes y capacidades Establecer actuaciones tendentes a adecuar sus intereses y motivaciones a la situación actual del mercado de trabajo.

### ***a) Programa de información profesional***

Dentro del Programa de información profesional la función principal es la de **proporcionarle información** a cada usuario demandante de empleo acerca de las actuaciones que lleva a cabo el Servicio Público de Empleo, directamente y a través de sus centros colaboradores, así como pautas básicas sobre la situación del mercado laboral. Esta función la encontramos en distintos autores entre los que podemos mencionar Sánchez García (2004), Blasco y Fernández Raigosa (1998), Sarasola (2008) e Isús (2008).

Esta es la única función de este programa relacionada directamente con la orientación laboral ya que las siguientes que se contemplan son tareas más propias de la intermediación laboral:

- **Tratamiento de la demanda de empleo**, formulada ante el Servicio Público de Empleo de Galicia, mediante la revisión del currículum vitae de los demandantes de empleo que se dirijan a tales centros. Esta acción conlleva la realización de una entrevista individual y personalizada, la comprobación de la validez de los datos que contiene el currículum y los documentos acreditativos llevados por el usuario del servicio, la posterior codificación de estos datos, y su introducción en la base de datos del Servicio Gallego de Colocación. La entrevista tiene por finalidad comprobar la adecuación de los datos del currículum con relación a las ocupaciones a las que opta el demandante de empleo y asesorarlo sobre estas ocupaciones y otras alternativas. Esta acción se deberá de hacer efectiva por los centros colaboradores del Servicio Gallego de Colocación en un plazo máximo de dos días desde la realización de la entrevista ocupacional al demandante de empleo.

- **Renovación del currículum** cuando lo solicite el demandante de empleo. Se entiende por renovación el mantenimiento del currículum disponible para su emparejamiento.

- **Modificación del currículum.** Independientemente de lo establecido en los puntos anteriores, el demandante de empleo podrá solicitar en cualquier momento al centro que introdujo su currículum o hizo la última modificación en él, la rectificación o modificación de los datos de su currículum.

Estas tres últimas funciones se corrigen en el año 2007 ya que pasaron a ser competencia exclusiva del Servicio Público de Empleo en Galicia.

### ***b) Programa de orientación y búsqueda de empleo***

Dentro del Programa de orientación y búsqueda de empleo, las acciones se realizarán de manera personalizada con la finalidad de evaluar el perfil curricular de cada demandante, actuando al mismo tiempo sobre sus aptitudes y capacidades, y estableciendo actuaciones tendentes a adecuar sus intereses y motivaciones a la situación actual del mercado de trabajo. En estas tareas podemos ver reflejadas la función diagnóstica, de planificación y diseño, y de estímulo y acompañamiento de Sánchez García (2004) y las funciones diagnóstica, formativa y de ayuda de Blasco y Fernández Raigosa (1998).

La normativa también indica que se podrán desarrollarse acciones colectivas, dirigidas a la adquisición de capacidades básicas que permitan a los demandantes articular itinerarios activos y eficaces en la búsqueda de empleo; estas acciones serán determinadas por la Dirección General de Formación y Colocación, que especificará su duración, el número de usuarios de cada acción y la metodología que se va a emplear. Estas acciones grupales nunca se llegaron a desarrollar.

Otra fuente de información sobre las funciones de los/as orientadores/as laborales son los estudios como el de Watts (1992), en Sanz Oro (2000), contextualizado en el ámbito europeo. El análisis se realizó sobre las principales funciones de los servicios de orientación de los sistemas universitarios de los estados miembros de la comunidad, en el que se agrupan

en siete apartados los siguientes contenidos generales: gestión de la información; trabajo con individuos y grupos; colocación; seguimiento; coordinación y gestión. Las tareas que se desarrollarían en cada una de estas secciones son muy amplias y van desde la evaluación diagnóstica, información y asesoramiento a nivel grupal e individual, hasta la educación, formación y seguimiento, pasando por la preparación de la transición a la vida activa, sin olvidar la coordinación y la relación con cualquier servicio o institución que pueda aportar ayuda o asesoramiento a la función orientadora. Aunque como señala Alvarez González (1995a), las diferencias entre los distintos Estados no están tanto en las funciones realizadas, sino en el nivel con que se afronta cada una de ellas. Esto depende del número de profesionales de orientación, del tiempo y del grado de cualificación que tenga.

En esta breve visión de la evolución de las funciones en la orientación profesional en general y de la orientación laboral en particular, podemos ver cómo han ido variando éstas, primero centrándose más en aspectos psicométricos, de selección de personal e incluso de investigación (años 70) con un claro componente diagnóstico, luego centrándose más en la orientación en sí, desarrollando la entrega de información, la motivación, la planificación de objetivos, el desarrollo de los aspectos personales para la ocupación, la búsqueda activa de empleo, el seguimiento y el autoempleo (años 80 y 90), y por último, además de estos aspectos, ya en el siglo XXI se han ampliado a tareas de gestión y coordinación.

Si tendiésemos un puente entre las funciones desde el punto de vista de la administración con las presentadas por diferentes autores en el apartado anterior, encontraríamos que la última incorporación de tareas relacionadas con la gestión y la coordinación se corresponderían con la función técnica de Blasco (1998), y con la función de planificación y diseño de intervenciones de Sánchez García (2004) y una parte de la función de ayuda orientadora y estímulo sistemático de esta misma autora.



Por otro lado, la función diagnóstica y la informativa están presentes siempre, tanto en las funciones presentadas por la administración como por los diferentes autores consultados (Sánchez García, 2004; Sanz Oro, 2000; Alvarez González, 1995).

### ***3.2. Competencias del orientador/a***

En los últimos años la formación de los trabajadores se ha ido desarrollando en relación a la evolución tecnológica, social y económica dentro de cuyo contexto se sitúan los modos y las relaciones de trabajo, produciéndose una evolución en los requerimientos profesionales hasta llegar a la actual demanda de competencias profesionales. En este sentido Echeverría (2005) nos presenta un resumen de la evolución producida hasta llegar al concepto actual de competencias.

En los años 60 y 70 se pedían **capacidades** para realizar actividades vinculadas a una determinada profesión. Primaba la noción de *tarea*, sobre la de *función* integrada en un sistema. Era más importante la prescripción e instrucción, que la promoción de corresponsabilidad e iniciativa dentro del mismo, existiendo una visión de la organización de la tarea segmentada y aditiva.

A partir de los años 80 comenzó a demandarse **cualificaciones profesionales**, que incluyesen conocimientos y destrezas para ejercer una amplia gama de actividades laborales. Una de las principales consecuencias de esta visión, fue la de valorar las cualificaciones individuales en relación con las cualificaciones estructurales e institucionales. Desde entonces quedó patente que el aprovechamiento de la cualificación de una persona depende estrechamente del entorno estructural donde pueda desarrollarla (oferta y demanda del mercado laboral) y de los ámbitos institucionales de formación (demanda y aprovechamiento de las cualificaciones profesionales).

Desde los años 90, esta intersección de cualificaciones impuso un replanteamiento de los perfiles profesionales, que de forma progresiva tienden a definirse en términos de **competencia de acción**<sup>1</sup>. La competencia discrimina el *saber* necesario para afrontar determinadas situaciones y el *ser capaz* de enfrentarse a las mismas. Es decir, saber movilizar conocimientos y cualidades para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión.

Podríamos decir que las capacidades se concebían como los conocimientos, aptitudes y destrezas necesarias para ejercer una profesión, y que en el concepto de cualificaciones profesionales incluye además de las capacidades, otra serie de actitudes vinculadas a la flexibilidad y a la autonomía en el desempeño profesional, así como el conocimiento y destrezas útiles para el ejercicio de una amplia gama de actividades laborales. A su vez, el concepto de competencia, es más amplio que el de cualificación, ya que incluye una participación activa en el entorno laboral.

A la hora de aproximarnos al significado de competencias profesionales, encontramos distintas definiciones de las que presentamos una selección en el cuadro 3.5 y sobre las que haremos un comentario global referido a las cuestiones básicas.

---

<sup>1</sup> Echeverría habla de *competencia de acción profesional* porque ésta solo es definible en la acción, en situaciones de trabajo, otros autores utilizan el término más genérico de *competencia profesional*

**Cuadro 3.5. Definiciones del concepto de competencias profesionales.**

<b>Instituto Nacional de Empleo (1987)</b>	...conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo.
<b>Bunk (1994)</b>	...el conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problema profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo.
<b>Mertens (1996)</b>	...la competencia se refiere únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado.
<b>Levy-Levoyer (1997)</b>	...son una especie de repertorio comportamental conectado a una tarea prevista o a una experiencia y que resultan en un conjunto de saberes articulados e integrados entre sí, o de alguna manera, automatizados.
<b>Le Boterf (1998)</b>	...una construcción, a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño.
<b>Zabalza (2006)</b>	...conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad.

Del análisis de estas definiciones podemos deducir que en todas se reconoce la contribución de varios componentes que dan origen a la competencia, centrándose principalmente en las tareas desempeñadas y en los atributos personales. Estaríamos hablando de una definición de carácter multidimensional, en contraposición con aquellas en las que se identifica el término competencia con una única dimensión que se considera como adecuada para expresar el concepto. En este sentido, Donoso Vázquez y Rodríguez Moreno (2007) tienen un interesante artículo sobre el análisis de las competencias genéricas de profesionales de la psicopedagogía en el que describen e intentan clasificar los distintos modelos de competencias que podemos encontrar.

Por otro lado, en estas definiciones encontramos que la competencia se delimita en función de situaciones dadas o por unos niveles requeridos en el

trabajo, por lo que adquiere importancia el **contexto** en el se desarrollan. Al mismo tiempo, está presente la **experiencia** como otro elemento que define la competencia, ya que no es suficiente contar solo con la capacitación obtenida mediante los sistemas de **educación formal**. Actualmente se ha llegado a una aceptación mayoritaria del hecho de que las competencias no se adquieren únicamente en las situaciones académicas o de prácticas, sino que se produce una revalorización educativa de todo un conjunto de actividades, especialmente el reconocimiento y la validación de las capacidades asumidas a lo largo de la vida personal y profesional. Estos tres factores (contexto, experiencia y titulación) serán tres de los ejes sobre los que girará la parte práctica de este trabajo para encontrar diferencias significativas entre los/as orientadores/as laborales.

Por último, encontramos que estas definiciones integran un conjunto de conocimientos, procedimientos, capacidades y aptitudes, complementarias entre sí, de tal manera que las personas han de “saber”, “saber hacer”, “saber estar” y “saber ser”, para actuar con eficiencia y eficacia ante las situaciones profesionales. Esta idea es recogida por Echeverría (2005) quien, adaptando el modelo de Bunk (1994), considera que estos son los cuatro componente básicos de lo que el llama competencia de acción profesional:

- **Competencia técnica:** Poseer conocimientos especializados y relacionados con determinado ámbito profesional, que permitan dominar de forma experta los contenidos y las tareas propias de la actividad laboral.
- **Competencia metodológica:** Saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas.
- **Competencia participativa:** Estar atento a la evolución del mercado laboral, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado al grupo.

- **Competencia personal:** Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

Este mismo autor recoge que diferentes analistas como Alex (1991), Bunk (1994), Mertens (1996), Le Boterf (2001), hacen referencia a dos grandes tipos de competencias. Unas de carácter específico, relacionadas con determinadas funciones laborales o puestos de trabajo y otras de carácter más amplio, demandadas y aplicables a diferentes contextos. Corresponde al primer tipo las competencias técnicas y en parte las metodológicas, mientras que se adscriben al segundo tipo las denominadas con nombres diferentes como competencias genéricas, macro-competencias, competencias clave, competencias transversales, etc. Estas últimas, sin ser específicas de un determinado puesto de trabajo o de una determinada profesión, son necesarias para desarrollar de forma competente el nivel requerido por el trabajo, al tiempo que hacen posible una continua adaptación a un mundo laboral siempre cambiante.

El estudio de las competencias entre los/as orientadores/as profesionales no está suficientemente estudiado. Apuntamos los trabajos de Sobrado (2000), Repetto, Ballesteros y Malik (2000), Sobrado, Couce y Rial (2003), Hernández Hernández (2004a), Sánchez García (2004). Las aportaciones de estos autores las podemos extender a la orientación laboral.

Para Sobrado (2000) las funciones a desempeñar varían de acuerdo con las opciones metodológicas, de los destinatarios, los objetivos de las intervenciones y de los contextos. Sin embargo, sí es posible aproximarnos a unas competencias más generales, a partir del cual, cabría desarrollar otras específicos. Este autor distingue entre cuatro tipos de competencias en el/la orientador/a profesional: técnicas, sociales, creativas y éticas.

Repetto, Ballesteros y Malik (2000) presentan una recopilación de las competencias que aparecen en diversos programas formativos para orientadores/as diseñados en EEUU, Europa y España, concluyendo que las más relevantes son: información, diagnóstico, intervención, gestión y administración, evaluación de programas e investigación, y colocación.

Por su parte, Hernández Hernández (2004a) está estudiando sobre un modelo de diez competencias generales (ver cuadro 3.6) que a su vez están compuestas por competencias específicas relacionadas con aspectos de conocimiento, valores y actitudes.

**Cuadro 3.6. Competencias profesionales del orientador/a (Hernández Hernández, 2004a).**

Habilidades sociales y personales para la comunicación
Diseño de programas de inserción laboral
Trabajar con las tecnologías de la información y la comunicación
Análisis de perfiles profesionales y prospección de empleo
Competencias docentes respecto al desarrollo de técnicas de acceso al empleo y de autoempleo
Conocimiento de la legislación, normas específicas y recursos sobre empleo, prestaciones finalidad, impuestos, etc.
Actualización permanente: investigación acción
Trabajo cooperativo y búsqueda de enlaces
Análisis de la situación y ayuda a la toma de decisiones
Dominio de la situación y ayuda en la toma de decisiones
Dominio de técnicas de psicología clínica y terapia psicológica

Por nuestra parte, coincidimos con Sánchez García (2004), quien propone el conjunto de competencias presentado en el cuadro 3.7 y que recoge las que deberían de integrar el puesto general del orientador/a profesional.

**Cuadro 3.7. Competencias del orientador/a profesional (Sánchez García, 2004).**

<b>Competencias generales</b>	De adaptación a los cambios De resolución de problemas De iniciativa y toma de decisiones De pensamiento crítico y análisis simbólico de la información Interculturales De autosuficiencia Exploratorias De creación e innovación
<b>Competencias emocionales y sociales</b>	De empatía, asertivas De autoanálisis de las motivaciones y prejuicios sociales Para asumir liderazgos Para generar climas de confianza Para el trabajo en equipo: cooperación, participación y comunicación De comunicación en la organización o institución De comunicación intercultural De motivación y dinamización De mediación De estímulo y acompañamiento
<b>Competencias profesionales específicas</b>	De planificación y diseño de tareas: de anticipación, prospectiva de necesidades, coordinación Deontológicas: integridad ética, respeto al cliente, de compromiso con la calidad de la labor orientadora <b>Técnicas/metodológicas:</b> De intervención: asesoramiento, técnica de entrevista, observacionales, grupales De estudio socioeconómico de las profesiones y del mercado laboral De procesos de enseñanza-aprendizaje aplicados a la Orientación Profesional Investigadoras y evaluativas: metodologías de investigación, de diagnóstico De autoevaluación y autoanálisis: de las propias prácticas, actitudes y prejuicios De implicación en las decisiones De dinamización de la cultura de la calidad y de implicación del propio usuario <b>De utilización de nuevas tecnologías:</b> De interacción y comunicación a través de medios electrónicos De diseño de aplicaciones De teleformación <b>De exploración y acceso a recursos e información adecuados:</b> De análisis y selección de la información De evaluación de la calidad de los recursos De búsqueda y procesamiento de la información

Estas competencias son generales y cabe la concreción de numerosas competencias más específicas, teniendo en cuenta que en todos los puestos de orientador/a no se van a requerir en la misma proporción (aunque la mayor parte estarían presentes en alguna medida), sino que dependerá del contexto y el proceso en que se utilicen. También hay que tener en cuenta que las competencias presentadas actuarían transversalmente cuando se trabaje las áreas de intervención de la orientación laboral desde los diferentes principios de intervención y desde cualquiera de los modelos de actuación.

### ***3.3. Requisitos para el acceso a la función de orientador/a laboral y su formación continua***

A medida que se va desarrollando la orientación laboral, la administración va arbitrando los requisitos de titulación, formación complementaria y experiencia necesarios para poder acceder al ejercicio profesional de la orientación laboral.

Rodríguez Docavo (1992) hace una revisión de estas cuestiones a partir de la segunda mitad del siglo XX y hasta el año 1992. En un primer momento, en los años 60, la incorporación de profesionales a la administración pública, en concreto en el Servicio Nacional de Colocación, se realizó a través de un concurso de méritos y como requisito formativo simplemente se pedía que fuesen titulados superiores de cualquier especialidad, a los que se les proporcionaba un curso de 840 horas entre las que se incluían materias de entrevista, orientación profesional, psicología general, psicometría, estudio del trabajo y de las ocupaciones, etc.. Además, había un período de prácticas antes de incorporarse al trabajo.

En 1975 se convocó un curso selectivo de orientación por Resolución de 20 de febrero de 1975 para integrar nuevos/as orientadores/as que ya estuviesen formados/as y a los que se les impartía un curso de una semana de duración incluyendo materias de orientación, selección profesional, técnicas de



entrevista, estudio del trabajo y las ocupaciones, estructura económica y tendencias del empleo, etc.

En 1976 se convocó el primer concurso-oposición para ingresar en el Servicio de Empleo y Acción Formativa (SEAF) con un temario muy especializado y dirigido a titulados superiores y medios con una experiencia mínima de 1 año en este ámbito profesional.

En los años 80 se producen varias incorporaciones al puesto de orientador/a, siendo la primera de ellas un curso a personal del INEM para que realizase estas funciones. Las siguientes contrataciones se realizaban a veces administrando tests, o un baremo de méritos, incluso solo entrevista, pero en todo caso se exigía la titulación de psicólogo para el puesto. Antes de la incorporación tenían que asistir a un curso de dos semanas sobre temas específicos de orientación y formación profesional.

Por último, en 1985, se convocó una contratación eventual de orientadores/as por parte del INEM a los que se les exigía la titulación de psicólogos o equivalente, conocimientos y experiencia en entrevista, información, aptitudes e intereses, pruebas psicotécnicas, perfiles profesionales, elaboración e interpretación de datos estadísticos, estudios de mercado, etc..

A partir del año 1995 se abre la posibilidad de que la orientación laboral pueda ser desarrollada en entidades colaboradoras sin ánimo de lucro, primero a través de los Servicios Integrados para el Empleo (SIPES) y más tarde a través de las Acciones de Orientación Laboral para el Empleo y Asistencia para el Autoempleo (OPEA) o las acciones que desarrollen las comunidades que tienen transferidas las competencias en esta materia (este tema se desarrollará en el capítulo dedicado a la institucionalización de la orientación laboral). La normativa que regula la concesión de subvenciones a estas entidades fija los requisitos del personal técnico encargado de la orientación laboral. En el cuadro 3.8 hemos plasmado el análisis de las convocatorias anuales de las

subvenciones de orientación laboral de otras comunidades, recogiendo los requisitos de acceso al puesto en cuanto a titulación.

Desde que la orientación laboral deja de ser una función exclusiva del INEM y de los Servicios Públicos de Empleo de las Comunidades Autónomas, encontramos que la legislación amplía por un lado, las titulaciones que dan acceso a este puesto de trabajo (psicología, pedagogía, psicopedagogía, derecho, económicas, empresariales, sociología, ciencias políticas, diplomados en relaciones laborales, diplomados en trabajo social, etc).

Por otro lado y a diferencia de lo que apuntaba Rodríguez Docavo (1992), no se refleja en las convocatorias anuales si estos profesionales reciben algún tipo de formación complementaria una vez que están dentro del sistema. Algunas convocatorias no expresan ninguno de estos dos aspectos.

En las acciones de orientación desarrolladas en territorio del Servicio Público de Empleo Estatal, la convocatoria deja abierta la titulación inicial que deben de tener los/as orientadores/as ya que suelen especificar que serán diplomados o licenciados universitarios, preferentemente en las titulaciones de psicología, pedagogía o similar (dentro de las cuales podrían entrar psicopedagogía, ciencias del trabajo, trabajo social, magisterio, educación social y relaciones laborales).

En algunas convocatorias se recoge incluso que además deberán tener experiencia en la realización de entrevista personal, orientación profesional y utilización de técnicas de motivación y comunicación (Canarias, Asturias, Cantabria, Valencia, Murcia, Castilla-La Mancha, Navarra, Castilla-León, Melilla).

**Cuadro 3.8. Requisitos de acceso del personal orientador en las Comunidades Autónomas.**

Comunidad	Requisito del personal
Baleares	Licenciado en psicología, pedagogía, psicopedagogía, ciencias del trabajo, trabajo social, magisterio, educación social, relaciones laborales.
Canarias	Licenciados, preferentemente en Psicología, Pedagogía o similar, con formación y/o experiencia en: Realización de entrevista personal, orientación profesional y utilización de técnicas de motivación y comunicación. Otras Licenciaturas y/o Diplomaturas con formación y experiencia en realización de entrevista personal, orientación profesional y utilización de técnicas de comunicación y motivación.
Asturias	Licenciados, preferentemente en Psicología, Pedagogía o similar, con formación y/o experiencia en: Realización de entrevista personal, orientación profesional y utilización de técnicas de motivación y comunicación. Diplomados, preferentemente en Trabajo Social o similar con experiencia acreditada en la impartición de acciones de orientación profesional para el empleo en ejercicios anteriores.
Andalucía	Titulación universitaria preferentemente en CC. Humanas y Sociales; experiencia profesional mínima de 6 meses en el ejercicio de acciones de orientación profesional o en su defecto, un mínimo de 50 horas de formación en materia de orientación profesional impartida por organismos oficiales u homologados por esos; dominio de las herramientas ofimáticas y de uso de internet a nivel de usuario
Castilla La Mancha	Licenciados, preferentemente en Psicología, Pedagogía o similar, con formación y/o experiencia en: Realización de entrevista personal, orientación profesional y utilización de técnicas de motivación y comunicación. Diplomados, preferentemente en Trabajo Social o similar con experiencia acreditada en la impartición de acciones IOBE u OPEA en ejercicio anteriores.
Navarra	Licenciados, preferentemente en Psicología, Pedagogía o similar, con formación y/o experiencia en: Realización de entrevista personal, orientación profesional y utilización de técnicas de motivación y comunicación. Diplomados, preferentemente en Trabajo Social o similar con experiencia acreditada en la impartición de acciones de orientación profesional para el empleo en ejercicios anteriores.
Aragón	La convocatoria no específica
Madrid	Licenciados, preferentemente en Psicología, Pedagogía o similar, Diplomados, preferentemente en trabajo social o similar y experiencia en realización de entrevista personal, técnicas de búsqueda de empleo, orientación profesional y utilización de técnicas de motivación y comunicación.
Extremadura	La convocatoria no específica
Cantabria	Licenciados, preferentemente en Psicología, Pedagogía o similar, con formación y/o experiencia en: Realización de entrevista personal, orientación profesional y utilización de técnicas de motivación y comunicación. Diplomados, preferentemente en Trabajo Social o similar con experiencia acreditada en la impartición de acciones IOBE u OPEA en ejercicio anteriores.
Valencia	Licenciados, preferentemente en Psicología, Pedagogía o similar, con formación y/o experiencia en: Realización de entrevista personal, orientación profesional y utilización de técnicas de motivación y comunicación. Diplomados, preferentemente en Trabajo Social o similar con experiencia acreditada en la impartición de acciones IOBE en ejercicio anteriores.
Murcia	Licenciados, preferentemente en Psicología, Pedagogía o similar, con formación y/o experiencia en: Realización de entrevista personal, orientación profesional y utilización de técnicas de motivación y comunicación. Diplomados, preferentemente en Trabajo Social o similar con experiencia acreditada en la impartición de acciones IOBE en ejercicio anteriores.
Rioja	La convocatoria no específica
Castilla y León	Licenciados universitarios con formación y/o experiencia en realización de entrevista personal, técnicas de búsqueda de empleo, orientación profesional y utilización de técnicas de motivación y comunicación. Así como Diplomados, preferentemente en Trabajo Social, Maestro en cualquiera de sus especialidades o similar con la misma formación y/o experiencia exigida para los licenciados.
Galicia	Título de diplomado o licenciado universitario, preferentemente en psicología, psicopedagogía, pedagogía, sociología o educación social.
País Vasco	La convocatoria no específica
Melilla	Licenciados, preferentemente en Psicología, Pedagogía o similar, con formación y/o experiencia en: Realización de entrevista personal, orientación profesional y utilización de técnicas de motivación y comunicación. Diplomados, preferentemente en Trabajo Social o similar con experiencia acreditada en la impartición de acciones IOBE en ejercicio anteriores.
Cataluña	Licenciados o diplomados, preferentemente en psicología, psicopedagogía o pedagogía. En el supuesto de que no dispongan de la titulación universitaria cualificada como preferente (pero en cualquier caso con titulación universitaria), se valorará la formación y experiencia específica en el ámbito de la orientación e inserción profesional, así como la realización de entrevistas personales ocupacionales de naturaleza diagnóstica.

En el caso de Andalucía, la convocatoria específica que como titulación universitaria preferente será en CC. Humanas y Sociales, y experiencia profesional mínima de 6 meses en el ejercicio de acciones de orientación profesional o en su defecto, un mínimo de 50 horas de formación en materia de orientación profesional, impartida por organismos oficiales u homologados por éstos; dominio de las herramientas ofimáticas y uso de internet a nivel de usuario.

En el caso de Cataluña, en el supuesto de que no disponga de titulación universitaria cualificada como preferente (pero en cualquier caso con titulación universitaria), se valorará la formación y experiencia específica en el ámbito de la orientación e inserción profesional, así como la realización de entrevistas personales ocupacionales de naturaleza diagnóstica.

En cuanto a Galicia, la Orden por la que se establecen las bases reguladoras y la convocatoria pública para la concesión de subvenciones para la realización de actividades de información, orientación y búsqueda de empleo, especifica que la titulación exigida es poseer el título de diplomado o licenciado universitario, preferentemente en Psicología, Psicopedagogía, Pedagogía, Sociología o Educación social. Así como experiencia en materia de formación profesional y/o ocupacional, orientación profesional y laboral, recursos humanos, motivación hacia el empleo, técnicas de búsqueda de empleo, acompañamiento para la inserción, y otras disciplinas que guarden relación directa con el mercado laboral.

En este pequeño resumen sobre las titulaciones necesarias para trabajar como orientador/a laboral, podemos comprobar que se da una gran diversidad en cuanto a la formación inicial de estos profesionales (lo comprobaremos en el análisis de los resultados), lo que hace necesaria una formación continua de estos trabajadores que en el mejor de los casos tiene unos conocimientos teórico-prácticos fundamentales (los que provengan de las titulaciones

preferentes), aunque no se pueden descartar las relacionadas con una perspectiva jurídica, económica, sociológica, etc. (para los que provengan de otras titulaciones).

Además de la titulación inicial exigida para trabajar como orientador/a laboral (titulación universitaria), las nuevas expectativas y exigencias del mercado laboral, hace necesario una constante formación en una amplitud de contenidos generales necesarios en los procesos de orientación.

Creemos que la oferta formativa en Galicia es escasa y difícil de encontrar, destacando del análisis realizado en esta comunidad la siguiente formación complementaria.

Por parte de la administración pública, en este caso la Consellería de Trabajo, forma a los/as nuevos/as orientadores/as laborales que están sujetos a la subvención de orientación laboral en la entrevista de orientación y en el manejo de la base de datos conectada al Servicio Público de Empleo. A mayores, puede realizar alguna jornada específica para este colectivo como puede ser sobre autoempleo o cooperativismo (realizadas en el año 2007).

Esta misma Consellería, organiza de cara al público general e interesados congresos específicos como puede ser las cinco ediciones de la feria de formación y empleo (GALIEMPREGO) en las que se analizaron el mercado laboral, los servicios públicos de empleo autonómicos, estatal y europeo, la formación profesional, la formación continua, los portales de empleo, etc.; o los dos Congresos Internacionales de Formación Profesional y nueve Congresos Internacionales de Galicia y Norte de Portugal de Formación para el Trabajo, en los que se abordaba la temática específica de la formación profesional, el empleo, el mercado laboral y la orientación.

En cuanto a las universidades gallegas, existió un Master de Orientación Profesional organizado por la Universidad de Santiago de Compostela, con la

colaboración de las Consellerías de Educación y Traballo de la Xunta de Galicia. Constó de cuatro ediciones en las que se formó a unos 150 profesionales. Su duración fue de 600 horas en las que se pretendía informar sobre los sistemas educativo y productivo; conocer los modelos organizativos y funcionales de los Servicios de Orientación Profesional; desarrollar estrategias y técnicas orientadoras: entrevista, observación, dinámicas de grupo, etc.; conocer las modalidades de acción tutorial y de recursos humanos en las organizaciones sociolaborales; analizar las competencias de los/as orientadores/as en el ámbito de las TIC; informar y debatir sobre diversos modelos de evaluación de los Servicios y Programas de Orientación; diseñar proyectos de organización y funcionamiento de los Servicios de Orientación Profesional.

En las otras dos universidades consultadas sólo encontramos en la Universidade da Coruña un curso de postgrado en Orientación Ocupacional pero al que no pudimos acceder a su contenido.

Por último, los agentes sociales pueden presentar en su oferta formativa dirigida a los trabajadores en activo algún curso relacionado indirectamente con la orientación laboral, como puede ser ofimática, idiomas, nóminas e incluso alguno de análisis de datos o estudio del mercado laboral, pero su presencia es muy puntual y desconocida.

Viendo las escasas posibilidades de formarse que tiene este colectivo en Galicia, presentamos a continuación algunos de los aspectos que debería de recoger un plan formativo dirigido al colectivo de orientadores laborales. Para ello utilizaremos las aportaciones de Sánchez (2003) sobre este aspecto y a continuación nos centraremos en el resultado de un estudio a nivel europeo, más práctico, sobre los aspectos que deben de recoger en el diseño de un plan de formación de los/as orientadores/as.

Sánchez (2003) expone los siguientes contenidos para la formación de estos profesionales, que aunque generales, creemos tocan los puntos clave necesarios para una formación genérica que permita homogeneizar a los distintos profesionales de la orientación:

- Orientación e identidad profesional: bases teóricas de la orientación profesional, historia y tendencias actuales de la orientación, conocimientos sobre la estructura de los sistemas de orientación en los distintos países.
- Desarrollo de la carrera profesional: crecimiento y desarrollo humano, factores determinantes, comportamiento en el trabajo, elección de profesionales y toma de decisiones y social, procesos de transición laboral y profesional, diagnóstico, procesos de construcción y desarrollo del proyecto profesional.
- Ámbitos sociales y laborales: mercado de trabajo local y nacional, estratificación social, mundo empresarial y del trabajo, interculturalidad, clasificaciones profesionales, nuevas profesiones, nuevos perfiles de formación, novedades en los procesos de selección de personal, legislación laboral, sistemas de seguridad social.
- Educación: legislación educativa, métodos pedagógicos, métodos de evaluación e investigación en educación. Conocimientos de las estructuras de educación, formación y empleo de los países.
- Nuevas tecnologías: cultura informática, tecnologías de la información y la comunicación, aplicadas a las distintas funciones de orientación.
- Técnicas específicas sobre: relaciones de ayuda, trabajo de grupo, trabajo individual, entrevistas, técnicas de preselección, evaluación en orientación, investigación y evaluación de programas, análisis de tareas, búsqueda de empleo, análisis del mercado de trabajo, preparación de materiales de orientación, gestión de la información.

Por supuesto, esta formación debería de intentar ser lo más práctica posible y que permitiese transferir y aplicar los conocimientos teóricos de los orientadores laborales. En este sentido, a esta conclusión llega el estudio de

ámbito europeo en el mundo educativo y fuera de él (Repetto, Ballesteros y Malik, 2000) donde se observó que los/as orientadores/as valoraban menos su formación inicial y atorgaban más importancia a las competencias para la realización de las tareas, criticándose que la formación universitaria iba al margen de la realidad concreta que se corresponde con los puestos de trabajo.

Por otro lado, Watts (1992) realizó un estudio en el contexto europeo sobre los aspectos que se han de tener presente en el diseño de una formación de los/las orientadores/as basada en las necesidades reales, presentando entre otros, los aspectos que aparecen en la tabla 3.9 que estarían directamente relacionados con las competencias profesionales.

Si hacemos un análisis de estos conocimientos, habilidades y valores, comprobamos que el área de conocimiento engloba a diferentes disciplinas (Psicología, Educación, Sociología, Orientación, Derecho y Economía) donde todas interactúan y proporcionan una formación interdisciplinar. Si nos centramos en las habilidades, éstas cubren la intervención individual y grupal en aspectos como el diagnóstico, la entrevista, el tratamiento de la información, la dinámica de grupos, el mercado de trabajo, entre otros; y en cuanto a los valores, éstos giran en torno a mostrar una actitud positiva hacia el/la orientado/a y su entorno. Todos estos aspectos estarían relacionados transversalmente con las áreas de intervención de la orientación laboral, así como los principios y los modelos de actuación que comentábamos en el capítulo segundo.



**Cuadro 3.9. Aspectos a tener en cuenta para la formación de los orientadores (Watts, 1992).**

Conocimientos	
Psicología	Evolutiva, predominantemente de la adolescencia Diferencial, predominantemente teorías de la personalidad Social, predominantemente dinámica de grupos Toma de decisiones
Educación	Teorías de la educación y sistemas de formación Procesos de aprendizaje Diseños curriculares, predominantemente relacionados con el mundo del trabajo
Orientación	Teorías de la orientación Estructuras y sistemas de orientación
Sociología	Estratificaciones sociales Sociología de las ocupaciones Ambiente social de los grupos
Economía	Estructura económica y mercado de trabajo Estructura empresarial
Derecho	Laboral Desempleo y sistemas de seguridad social Políticas de mercado laboral Legislación sobre orientación
Valores	Habilidades
Respecto a las diferencias individuales y sociales Respeto a la autonomía de las personas Confianza en el potencial de crecimiento y desarrollo individual Autoconciencia de la influencia de prejuicios Interés y actitud crítica entre los cambios socio-económicos del entorno Apertura ante las nuevas ideas y costumbres Aprendizaje continuo y desarrollo profesional	Diagnóstico, predominantemente en tests Entrevista, predominantemente en escucha Procesos de datos Organización/presentación de información Trabajo con grupos Enseñanza Análisis de mercado de trabajo Análisis de puestos de trabajo Trabajo en equipo Negociación Marketing Liderazgo

### ***3.4. Resumen de las ideas principales de este capítulo***

- En este capítulo se han abordado tres conceptos que tampoco están consensuados entre los distintos autores. Nos referimos a función, rol y competencia.
- Con la ampliación de la orientación laboral a nuevos contextos y procesos han emergido nuevas funciones y tareas a desarrollar que están relacionadas con las competencias profesionales. Aunque no existe un acuerdo en cuanto a las funciones del orientador laboral, y la Administración tampoco ayuda a definir las concretamente, si existen acercamientos sobre las funciones generales, entre las que se encuentra la función diagnóstica como aspecto principal a desarrollar.
- El desempeño de distintas funciones por parte del orientador laboral a lo largo de su vida laboral puede llevar a que tenga que desempeñar otros roles además de los de informador y orientador, por lo que la experiencia es una variable importante en el análisis de las necesidades de formación de este colectivo.
- Podemos hablar de la existencia de unas competencias generales del orientador laboral que se desarrollarán en función del contexto en el que se encuentran, la experiencia del profesional y la formación que posea.
- Los requisitos de acceso al mundo de la orientación laboral han ido evolucionando y actualmente encontramos que está abierto a la incorporación de distintos profesionales de distintas áreas, dependiendo de la normativa que se desarrolle en cada comunidad autónoma, lo que hace necesario el desarrollo de un plan de formación que dote de calidad al trabajo de estos profesionales y que incluya las disciplinas de psicología, educación, sociología, orientación, derecho y económicas. Actualmente no

existiendo una titulación universitaria que proporcione esta formación interdisciplinar y la oferta formativa complementaria en Galicia es escasa.

- Se constata que con el paso de los años, la formación complementaria que se impartía cuando se ingresaba en este cuerpo ha ido desapareciendo en Galicia, en donde se reduce a una jornada sobre la entrevista de orientación y el manejo de una base de datos. Tampoco se realizan talleres de reciclaje y la formación continua es escasa.



## **Capítulo 4**

### ***Institucionalización de la orientación laboral: evolución y situación actual***

#### ***Introducción***

En este capítulo se exponen los diferentes elementos que contribuyeron a la institucionalización de la orientación laboral en España, entendiendo por ésta la implantación de los distintos servicios de orientación laboral analizados desde una perspectiva evolutiva, desde los primeros intentos hasta la actualidad, profundizando al mismo tiempo su transversalización en los diferentes subsistemas como son la formación ocupacional, la formación continua y la formación reglada.

Esta evolución la viven al mismo tiempo las distintas comunidades autónomas, primero con el traspaso de las competencias en materia de formación profesional y más tarde el resto de las políticas activas de empleo, analizando como se encuentra la orientación laboral actualmente y haciendo una comparativa basándonos en los aspectos relacionados con su implantación.

En un segundo momento, explicaremos la institucionalización de la orientación laboral en Galicia y veremos como ésta corre paralela al desarrollo de las demás comunidades autónomas: primero se asumen las competencias de formación profesional y luego las de orientación laboral junto con otras políticas.

Por último, estudiaremos el desarrollo de la orientación laboral en Europa, que está muy relacionado con lo ocurrido en España y en las comunidades autónomas ya que es desde la Unión Europea donde surge el mayor impulso para que se produzca la expansión de esta disciplina en nuestro país.

#### ***4.1. Principales acontecimientos en el desarrollo de la orientación laboral en España***

Diversos autores como Álvarez González (1995), Bisquerra (1996), Rodríguez Moreno (1998), Sebastián Ramos (2003), en Sánchez García (2004) coinciden en señalar que la orientación como actividad formal surge a finales del s. XIX y comienzos del XX, debido a la interacción de una serie de factores y circunstancias de tipo económico (industrialización, la división del trabajo), social (movimientos migratorios, trabajo infantil, marginación), ideológico (ambiente pre-reforma) y científico (interés por las ciencias humanas) que propiciaron el contexto para su iniciación y desarrollo.

Estos comienzos de la orientación profesional en España presentan características similares a las observadas en el resto de los países de nuestro entorno, siendo los principales referentes institucionalizadores la creación de los primeros organismos que ofrecían servicios de orientación profesional y la promulgación del primer marco legislativo sobre la organización y funcionamiento de la orientación en la formación profesional y en las oficinas de colocación, que será nacional, pública y gratuita.

Pero este despegue inicial sufre un período de aislamiento y de declaraciones de buenas intenciones legales después de la Guerra Civil Española que durará hasta finales de los años 70, cuando se retoma la expansión y consolidación de la orientación profesional en los servicios públicos de empleo (Rodríguez Docavo, 1992).

La orientación profesional inicia su expansión en esta década de los 70 en un escenario socioeconómico marcado por una creciente crisis de empleo vinculada a la promoción de políticas de fomento de empleo y la creación de los servicios de orientación por parte de las distintas administraciones (estatales, comunitarias, autonómicas y locales). En este marco, la orientación laboral, en combinación con otras medidas como la formación (formación ocupacional, escuelas taller, casas de oficios, programas destinados a colectivos específicos integrados en iniciativas comunitarias), se va a configurar como un dispositivo útil para la mejora de la empleabilidad de los trabajadores en situación de desempleo.

En los apartados que siguen describimos, apoyándonos del cuadro 4.1, los hechos más destacados en la implantación de la orientación laboral desde 1975 hasta la actualidad, haciendo referencia a la creación de los servicios de orientación, a las propuestas de acciones y al reconocimiento de las necesidades e importancia de la orientación laboral.

**Cuadro 4.1. Hitos más destacados en la implantación de la orientación laboral desde 1975.**

<b>Año</b>	<b>Entidad/Acontecimiento</b>	<b>Característica</b>
1975	Servicio de Empleo y Acción Formativa-Promoción Laboral Obrera (SEAF-PPO)	Creación del servicio de orientación laboral.
1978	Instituto Nacional de Empleo-Centros de orientación profesional (INEM/ COP)	Funciones de gestión de la orientación laboral.
1980	Ley Básica de Empleo	Plantea la necesidad de adoptar medidas relacionadas con la orientación
1989	Plan de Calificación y Orientación laboral	Se crea el cuerpo de promotores de la orientación e inserción
1995	Servicio Integrados para el Empleo (SIPES)	La orientación laboral pasa de la intervención individual al campo de la intervención grupal. Descentralización de la orientación.

**Cuadro 4.1. Hitos más destacados en la implantación de la orientación laboral desde 1975. (Continuación).**

1998	Acciones de Orientación Laboral para el Empleo y Asistencia para el Autoempleo (OPEA)	Ya no es necesario constituir un SIPE para desarrollar acciones de orientación y se unifica la normativa existente. Propuesta de acciones de orientación.
1998	Plan Nacional de Acción para el Empleo	Incorporan la orientación como una de las medidas que permite materializar los objetivos marcados en las directrices comunitarias.
2000	Programa de Inserción Laboral (PILRAI)	Se ofrece orientación laboral a cambio de compromiso de participación en las acciones previstas
2003	Ley de empleo	La orientación laboral como medida activa de empleo
2003	Programas experimentales en materia de empleo	Se recogen la realización de acciones de información, orientación y asesoramiento
1997-Actualidad	Se inicia el traspaso de las políticas activas de empleo a las comunidades autónomas	Se inicia el traspaso a las comunidades autónomas las competencias en materia de empleo y formación. Creación de los servicios de orientación laboral autonómicos.
2005	Programa Nacional de Reformas 2005-2008.	Al igual que el Plan Nacional de Acción para el empleo continua incorporando la orientación como medida que permite materializar los objetivos marcados en las directrices comunitarias.

### ***a) El Servicio de Empleo y Acción Formativa (SEAF)***

El primer acontecimiento destacado de la década de los 70 en lo que se refiere a la orientación laboral es la creación en 1975 del Servicio de Empleo y Acción Formativa-Promoción Laboral Obrera (SEAF-PPO), dentro del cual se integran el Servicio de Acción Formativa (SAF) y el Servicio de Encuadramiento y Colocación.



Entre sus funciones figuraban la gerencia del empleo y la creación, promoción, seguimiento y control de todas las actividades a realizar por el servicio en materia de orientación laboral. Éste se organizaba en tres unidades, que son:

- Estudio e investigación, diseñando y realizando todo el proceso técnico, el banco de datos y el análisis ocupacional.
- Ordenación de la orientación a través de los programas de servicios y las actividades.
- Programas especiales encaminados a la actuación con determinados grupos.

Los destinatarios de estas acciones serían los trabajadores sin cualificar, de los oficios técnicos, titulados necesitados de reconversión y demandantes del primer empleo. El proceso de orientación era individualizado y estructurado en tres fases: entrevista, aplicación y valoración de pruebas psicotécnicas, e información sobre formación y ocupaciones, consejo y seguimiento.

### ***b) El Instituto Nacional de Empleo***

En 1978, el SEAF-PPO será absorbido por el recién creado Instituto Nacional de Empleo (INEM) (R.D.L. 36/1978 de 16 de noviembre) para la gestión de las políticas de empleo<sup>1</sup>, entre las que figuran la orientación laboral, juntos con la intermediación laboral, la formación laboral ocupacional y la gestión y concesión de los subsidios de desempleo. Se crean también los COP (Centros de Orientación Profesional) dependientes del INEM y que ofrecerán orientación laboral.

---

<sup>1</sup> Bajo la denominación de políticas activas de empleo se engloban un conjunto de medidas puestas en marcha por las administraciones competentes con el objetivo de atajar la problemática de desempleo. Se diferencian dos tipos de medidas: las activas y las pasivas. Las activas comprenden una enorme variedad de actuaciones que abarcan las subvenciones, las medidas destinadas al desarrollo y mejora de los servicios públicos de empleo, la normativa legal para flexibilizar y modernizar el mercado laboral, la formación y orientación laboral, las iniciativas locales de empleo, etc. Las medidas pasivas están destinadas a paliar la situación económica de las personas que sufren el desempleo. En esta categoría se incluyen los subsidios de desempleo y las jubilaciones anticipadas. La tendencia actual es reducir las medidas pasivas a favor de las activas.

En la actualidad, las Comunidades Autónomas con las competencias transferidas en materia de empleo han creado sus propios Servicios Públicos de Empleo que planifican y gestionan las políticas activas de empleo. Tanto en este caso, como en el del INEM, las actividades de orientación laboral son compartidas con entidades e instituciones sin ánimo de lucro, participación que se articula a través de una convocatoria anual por la que se conceden las subvenciones necesarias para desarrollar este tipo de acciones. Las bases reguladoras en el territorio administrado por el INEM están establecidas en la Orden del Ministerio de Trabajo del 20 de enero de 1998 y se hace referencia a ella en las convocatorias posteriores. Las bases reguladoras para los demás territorios se publican en los Boletines Oficiales de las Comunidades Autónomas con las competencias transferidas, y pueden seguir las bases establecidas en la orden arriba mencionada o tener las suyas propias. En estas convocatorias se establecen el tipo de actividades de orientación que pueden desarrollarse así como las titulaciones requeridas para los profesionales que las llevan a cabo.

### ***c) La Ley Básica de Empleo, de 1980***

Esta Ley es otro de los hitos importantes en el reconocimiento de la orientación laboral ya que en su art. 2 d) menciona explícitamente la necesidad de adoptar medidas relacionadas con la orientación.

### ***d) Plan de Calificación y Orientación Laboral***

Otro aspecto a destacar es el Plan de Calificación y Orientación Laboral establecido por la Subdirección General de Gestión de Recursos del INEM, que dará lugar en 1989 a la organización de un cuerpo de promotores de la orientación e inserción responsables de la prospección sistemática de las necesidades de cualificación laboral, de racionalizar los recursos disponibles y de evaluar los programas atendiendo a los resultados de inserción, entre otras funciones (Rodríguez Docavo, 1992). En el capítulo referido a las funciones ya avanzamos las tareas encomendadas a estos profesionales.

### ***e) Los Servicios Integrados para el Empleo (SIPEs)***

En 1995, se crean los Servicios Integrados para el Empleo (RD 735/1995 de 5 de mayo, BOE del 8 de mayo de 1995) con la finalidad de descentralizar las tareas de orientación laboral hasta ahora prestadas casi en exclusividad por el INEM. Los SIPE(s) tienen el carácter de ofertar orientación y formación a las personas desempleadas y su creación se establece a través de convenios de colaboración entre el INEM y entidades asociadas, con el objetivo de desarrollar actuaciones dirigidas a incrementar la capacidad de inserción de los demandantes de empleo.

A través de estas acciones, se realizó un salto cualitativo en la concepción de la orientación laboral, al pasar de una intervención individual, a la primacía de las acciones grupales sobre colectivos homogéneos, potenciándose el papel activo del sujeto y prestando atención al desarrollo de factores personales de inserción, tales como la autoestima, la motivación, la disponibilidad para el trabajo, la búsqueda de empleo, el proyecto de inserción y las destrezas para la búsqueda de empleo y autoempleo.

Siguiendo la filosofía de que un Servicio Público de Empleo debe de ser capaz de implicar a entidades que por afinidad o coincidencia de intereses conocen y actúan cerca del demandante de empleo, se establecieron las bases reguladoras para la concesión de subvenciones a las entidades que, reuniendo los requisitos, desearan colaborar con el Servicio Público de Empleo en la realización de acciones de información laboral, orientación laboral y búsqueda activa de empleo.

Las acciones específicas que se desarrollaron se centraban en cuatro áreas: a) acciones de orientación, b) formación laboral ocupacional, c) programas especiales y d) asesoramiento para el autoempleo.

Las acciones de orientación laboral se conocen como acciones IOBE (Información, Orientación y Búsqueda de Empleo) y se encuadran dentro de un

proceso más amplio de mejora de la ocupabilidad de las personas demandantes de empleo (Sánchez García, 2004), concentrándose en un proceso de cuatro etapas: 1) identificar capacidades; 2) posicionarse en el mercado de trabajo; 3) adecuar la cualificación a las exigencias del mercado de trabajo; y 4) buscar activamente el empleo.

El autoempleo se concibe como una alternativa de acceso a una actividad laboral o empresarial apropiada para aquellos trabajadores con un perfil dinámico y disposición a asumir riesgos, que les posibilite crear su propio puesto de trabajo con perspectivas de estabilidad en el mismo.

#### ***f) Las Acciones de Orientación Laboral para el Empleo y Asistencia para el Autoempleo (OPEA)***

Posteriormente, en el año 1998, las OPEA (Acciones de Orientación Laboral para el Empleo y Asistencia para el Autoempleo) surgen para que las entidades colaboradoras no tuviesen necesidad de crear un SIPE y unificar la normativa existente. Bajo esta denominación continúan desarrollándose las acciones IOBE y las relacionadas con el autoempleo. En el capítulo tercero desarrollamos los requisitos de acceso de los técnicos a estas acciones y las actividades que se llevan a cabo se explicarán en el apartado siguiente cuando hablemos de la orientación laboral en las comunidades autónomas.

#### ***g) La orientación en los Planes Nacionales de Acción para el Empleo (PNAE) y el Programa Nacional de Reforma (PNR) 2005-2008***

A partir de 1998, en España se elaboran y aplican los Planes Nacionales de Acción para el Empleo siguiendo las directrices que anualmente dictaminan el Consejo Europeo y que se basa en la Estrategia de Empleo Europea (EEE) en la que se establecen las directrices a desarrollar en las políticas activas de empleo de cada país miembro para alcanzar tres objetivos generales: pleno empleo; mejorar la calidad y productividad del trabajo; reforzar la cohesión y la

inclusión social, a través del desarrollo y aplicación de medidas tanto activas como preventivas a favor de los desempleados y las personas inactivas destinadas a impedir el desempleo de larga duración y fomentar la integración sostenible en el mercado laboral de los desempleados e inactivos. Dentro de estas medidas se encuentra la orientación laboral.

A partir del año 2005 los PNAE pasan a llamarse Programa Nacional de Reformas (PNR), estructurado en torno a Veinticuatro Directrices Integradas para el Crecimiento y el Empleo 2005-2008. Durante este período y con el objetivo del 2010, España se plantea dos grandes objetivos: alcanzar la convergencia plena en renta per cápita y superar en ese año la tasa de empleo de la Unión Europea. La orientación laboral también está presente en este programa fomentando su presencia y calidad.

### ***h) El Programa de Inserción Laboral (PILRAI)***

En el año 2000 se desarrolla el Programa de Inserción Laboral (PILRAI) para desempleados de larga duración mayores de 45 años. Este programa fue establecido por Real Decreto 236/2000, de 18 de febrero (BOE del 10 de marzo) y regulado por el Real Decreto 781/2001, de 6 de julio, y por el Real Decreto-Ley 5/2002, de 24 de mayo. En esta acción, el demandante se beneficia de dos tipos de acciones:

- Orientación laboral (tutoría individualizada, incorporación a programas de empleo y/o formación, etc.) para facilitar la inserción laboral, en la que el demandante tiene que formalizar un compromiso de participación en las acciones previstas.
- Percepción de una renta, a partir de los 3 meses de la fecha de solicitud llamada Renta Activa de Inserción (RAI).

Dentro de las acciones de orientación laboral que contempla el programa tenemos:

- Tutoría individualizada donde al trabajador incluido en el programa se le asigna un tutor de empleo que le presta una atención individualizada, asesorándole, proponiéndole acciones de mejora de su ocupabilidad y realizando un seguimiento de su itinerario de inserción.
- Itinerario de inserción laboral donde se contemplan dos acciones complementarias. En primer lugar, mediante la llamada entrevista laboral, el tutor reúne información para definir con exactitud el perfil laboral del trabajador. En segundo lugar, en función de las características personales, laborales y formativas detectadas en la entrevista, el tutor de empleo y el demandante establecen un diagnóstico de la situación de éste y, en su caso, el itinerario personal de inserción más apropiado, junto con un calendario y las actividades a desarrollar.
- Gestión de ofertas de colocación donde el tutor de empleo promueve la participación del trabajador en procesos de selección para cubrir ofertas de trabajo, ajustadas a un perfil laboral, gestionadas por los Servicios Públicos o por entidades colaboradoras.
- Incorporar a Planes de Empleo y de Formación si este no se ha incorporado a un trabajo al cabo de un tiempo.
- Incorporación a Acciones de apoyo a la búsqueda de empleo y acciones de información y asesoramiento para el autoempleo.

### ***j) Ley de Empleo de 2003***

En esta Ley (Ley 56/2003 de 16 de diciembre, BOE 17 de diciembre de 2003) se recoge la orientación laboral como una medida activa de empleo que se ordenará por su correspondiente norma reguladora. En concreto, el concepto de política activa (art. 23) dice así:

Se entiende por políticas activas de empleo el conjunto de programas y medidas de **orientación**, empleo y formación que tienen por objeto mejorar las posibilidades de acceso al empleo de los desempleados en el mercado de trabajo, por cuenta propia o ajena, y la adaptación de la formación y recalificación para el empleo de los trabajadores,

así como aquellas otras destinadas a fomentar el espíritu empresarial y la economía social.

Las políticas definidas en el párrafo anterior deberán desarrollarse en todo el Estado, teniendo en cuenta la Estrategia Europea de Empleo, las necesidades de los demandantes de empleo y los requerimientos de los respectivos mercados de trabajo, de manera coordinada entre los agentes de formación laboral e intermediación laboral que realizan tales acciones, con objeto de favorecer la colocación de los demandantes de empleo.

### ***j) Los Planes Experimentales de Empleo***

En este mismo año en que se publicó la Ley de Empleo, el 2003, la Orden TAS/2643/2003, de 18 de septiembre (BOE de 27 de diciembre de 2003), regulan las bases para la concesión de subvenciones para la puesta en práctica de programas experimentales en materia de empleo en los que se “combinen acciones de diferente naturaleza tales como: información, orientación y asesoramiento; formación; práctica laboral y movilidad geográfica, con la finalidad de conseguir la inserción laboral de los desempleados”.

Las acciones OPEA, PILRAI y Planes experimentales de empleo son objeto de convocatorias anuales en las que se mantienen o renuevan los términos de las acciones de orientación a desarrollar por las entidades colaboradoras.

Como hemos podido ver a lo largo de este apartado, el Estado ha ido interviniendo en la institucionalización de la orientación laboral, en un primer momento por iniciativa propia y más tarde, después de la incorporación de España en la Unión Europea, a través de la política comunitaria de empleo y formación, que tiene su concreción en el Plan Nacional para el Empleo que cada Estado elabora anualmente. Estas políticas activas de empleo incluyen medidas específicas de intermediación laboral, información y orientación

laboral, aunque como pudimos comprobar, la mayoría de las veces se quedan en una mención, sin desarrollarse las acciones necesarias para su implantación. La excepción son las acciones OPEA.

#### ***4.1.1. Los servicios de orientación en las Comunidades Autónomas***

Con el traspaso de las competencias de formación profesional en la década de los ochenta y posteriormente en los noventa las demás políticas activas de empleo dentro de las que se incluye la orientación laboral, algunas comunidades autónomas continuaron utilizando el modelo de orientación presentado por el INEM bajo la denominación de Acciones de Orientación Laboral para el empleo y asistencia para el autoempleo (las cuales se comentarán extensamente más adelante), mientras que otras iniciaron sus propios modelos institucionales.

En el cuadro 4.2 se recoge por Comunidades Autónomas las denominaciones de las acciones que se desarrollan así como la fecha de traspaso de competencias. A continuación comentaremos los aspectos más destacados en cuanto a la institucionalización de la orientación laboral en cada comunidad tras haber consultado los boletines oficiales en los que se desarrollan estas convocatorias, así como otras características como el número de horas de atención al usuario, la referencia a los itinerario personalizados de inserción y el planteamiento de las acciones que desarrollan.

Como se observa en el cuadro, la mayoría de las Comunidades Autónomas tiene transferidas las competencias en materia de empleo, que se iniciaron en el año 1997 con las comunidades de Galicia y Cataluña. Aunque a día de hoy continúan dependiendo del Estado en este aspecto País Vasco, Ceuta y Melilla.



**Cuadro 4.2. Denominación de las acciones por comunidad autónoma.**

Comunidad / fecha de traspaso	Denominación Acciones	Comunidad / fecha de traspaso	Denominación Acciones
Baleares RD 1268/2001, de 29 de noviembre	OLOA	Cantabria RD 1418/01, de 14 de diciembre	OPEA
Canarias RD 150/1999, de 29 de enero	OPEA	Valencia RD 2673/1998, de 12 de noviembre	OPEA
Asturias RD 11/2001, de 12 de enero	OPEA	Murcia RD 40/2003, de 30 de abril	OPEA
Andalucía RD 467/2003, de 25 de abril	Programa de Itinerarios de Inserción y de Orientación Laboral	Rioja RD 1379/2001, de 7 de diciembre	
Castilla La Mancha RD 1385/02, de 20 de diciembre	OPEA	Castilla y León RD 1187/2001, de 2 de noviembre	OPEA
Navarra RD 811/99, de 14 de mayo	OPEA	Galicia RD 1375/1997, de 29 de agosto	Actividades de información, orientación y búsqueda de empleo
Aragón RD 646/2002, de 5 de julio	OPEA	País Vasco	Acciones de orientación para el empleo
Madrid RD 30/2000, de 14 de enero	OPEA	Melilla	OPEA
Extremadura RD 664/01, de 22 de junio	OPEA	Cataluña RD 1050/1997, de 27 de junio	Acciones de orientación laboral

En cuanto a la denominación de las acciones, se les continúa llamando Acciones de orientación laboral para el empleo y asistencia para el autoempleo

(OPEA), a excepción de cinco comunidades que cambiaron la terminología a emplear: Baleares las nombra como Acciones de orientación laboral para la ocupación y asistencia para el autoempleo (OLOA), Andalucía las presenta como Programa de Itinerarios de Inserción y de orientación profesional, Galicia hace mención a Actividades de información, orientación y busca de empleo, el País Vasco las denomina Acciones de orientación para el Empleo, y por último, Cataluña habla de Acciones de orientación profesional.

En lo que se refiere a la denominación del servicio dentro del que se integran las acciones de orientación laboral encontramos que en sólo 5 comunidades existe un nombre distintivo que relaciona la orientación con el servicio. Estas comunidades son Baleares, con la Red Pública de Orientación Laboral, Andalucía con Andalucía Orienta, Extremadura con la Antena de Empleo, Galicia con el Servicio Galego de Colocación y País Vasco con el Servicio de orientación para el Empleo.

Si nos centramos en el número de horas de dedicación al usuario, estas varían entre comunidades. Encontramos 6 horas máximo en un máximo de 6 meses en Canarias, Asturias, Cantabria, Valencia, Murcia y Castilla y León. Baleares asigna un máximo de 5 horas por usuario pero no especifica en qué período temporal. Melilla por su parte aporta 12 horas máximas en un máximo de 6 meses. Otras comunidades como Andalucía hablan de un mínimo de 4 horas por usuario. Cataluña concede 20 horas de media por demandante. Les brindan todas las horas necesarias Castilla- La Mancha, con sesenta minutos de duración cada sesión para la elaboración y puesta en marcha del itinerario de inserción laboral. Navarra ofrece las horas necesarias en un máximo de 9 meses. En la Orden consultada del País Vasco sólo hace referencia a la entrevista inicial que será de una hora y media máximo. En las demás comunidades no se recoge esta característica.

En la mayoría de las convocatorias consultadas se hace referencia a la realización de los itinerarios personalizados de inserción, excepto en Extremadura, Cantabria, Galicia y Melilla, que no especifican este aspecto.

Finalmente, las acciones que se desarrollan en otras comunidades autónomas, tal como indicamos anteriormente, siguen el esquema planteado por las acciones OPEA, trabajando a nivel individual a través de la tutoría individualizada, y de manera grupal con acciones tales como Desarrollo de aspectos personales para la ocupación, Grupo de búsqueda de empleo, Taller de entrevista, Información y Motivación para el empleo y Asesoramiento a proyectos empresariales. En el País Vasco las denominan de otra manera pero básicamente vienen a ser las mismas acciones, al igual que en Baleares y Cataluña, donde puede cambiar alguna nomenclatura.

En Galicia no se especifican estos aspectos comentados en el párrafo anterior, simplemente hace referencia a que se lleva a cabo el programa de información laboral y el programa de orientación laboral y búsqueda de empleo. En Extremadura no se especifica el tipo de acción que se está desarrollando.

#### ***4.1.1.1. Acciones en los servicios de orientación laboral***

En el proceso de institucionalización de la orientación laboral, además de establecerse las estructuras organizativas que dan soporte a la orientación, también se diseñaron actuaciones grupales proporcionando pautas y materiales para su puesta en práctica. Un ejemplo en este sentido son las acciones que presentamos a continuación por el especial interés que tienen y que se desarrollan en el territorio gestionado por el INEM: información profesional para el empleo, plan personal de empleo y formación, desarrollo de aspectos personales para la ocupación y búsqueda activa de empleo. Las acciones referidas al autoempleo no se explicarán porque no se están desarrollando en la comunidad gallega y tampoco son una labor que desarrolle un orientador laboral directamente, sino que el perfil técnico para llevarlas a

cabo es otro. A lo largo de esta descripción se pueden identificar muchos de los factores de inserción analizados en el capítulo anterior, así como las funciones descritas para la orientación laboral y que nos van a servir para ilustrar su práctica.

### ***a) Información profesional para el empleo (IPE)***

Son acciones encaminadas a facilitar información sobre el ámbito territorial y ocupacional en el que se desarrolla la búsqueda de empleo. Se dirigen a los usuarios que desconocen las características y posibilidades del mercado de trabajo. Se encuadrarían por lo tanto dentro del área de intervención de conocimiento del mundo laboral de Sánchez García (2004) y las ofertas y demandas del mercado de trabajo de Montané (1993). Bajo esta denominación se desarrollan tres actividades con contenidos informativos diferentes: sobre servicios, mercado de trabajo y oferta de formación.

Esta acción tiene por objetivo básico proporcionar los datos necesarios sobre el ámbito socio-laboral en el que se desenvuelve la búsqueda de empleo para poder afrontar satisfactoriamente las decisiones de su futuro profesional, en cuanto a su opción profesional y formativa. Toda búsqueda de empleo debe de ir precedida de una primera fase de recopilación de información sobre los siguientes aspectos:

- Organismos, instituciones, empresas
- Situación y tendencias del mercado de trabajo (salidas profesionales, posibilidades del mercado de trabajo)
- Oferta formativa para la cualificación profesional (información sobre itinerarios formativos)
- La normativa legal que enmarca las relaciones laborales
- Información sobre las vías de acceso al empleo: el trabajo por cuenta ajena o autoempleo.

### ***b) Plan personal de empleo y formación (PPEF)***

Engloba actuaciones individuales dirigidas a facilitar a los demandantes que no tienen un proyecto personal, o no saben que acciones pueden realizar para mejorar sus posibilidades de empleo o la elaboración de su plan de inserción.

El objetivo de esta acción es que el usuario determine sus objetivos profesionales y planifique su propio itinerario de inserción laboral. Por lo tanto estaría relacionado con el área de intervención de autoconocimiento.

El PPEF consiste en la detección de intereses, actitudes y aptitudes profesionales del demandante de empleo, con el fin de facilitar la elaboración de su propio proyecto de inserción. Su objetivo principal se centra en que los usuarios sean capaces de establecer la realización de su plan personal de empleo y formación, para estar en disposición de afrontar de manera autónoma la búsqueda activa de empleo. Se distinguen 5 fases:

Primera fase de detección de necesidades, en la que se trata de determinar la situación del desempleado ante el empleo, evaluando sus actitudes, expectativas, condiciones de trabajo y estableciendo las necesidades del usuario para insertarse en el mercado laboral. La técnica de intervención es la entrevista individual. En esta fase se pueden aplicar también otras pruebas como psicotécnicos y cuestionarios para medir actitudes, destrezas, aptitudes, expectativas y motivación; para determinar los intereses profesionales y pruebas profesionales para establecer niveles de profesionalidad

Segunda fase de establecimiento del itinerario de inserción en la que se acuerda con el usuario los objetivos a lograr a corto y medio plazo, estableciendo los plazos, lugares y seguimientos de las acciones acordadas, que suelen ser: información profesional, cualificación profesional, formación

ocupacional, programas experimentales, desarrollo de aspectos personales para el empleo, búsqueda activa de empleo, etc.

Tercera fase de realización de las acciones

Cuarta fase de seguimiento del itinerario: finalizadas las acciones, el/la orientador/a mantendrá un nuevo encuentro con los/as usuarios/as para analizar la situación, continuando y/o modificando en su caso los objetivos previstos.

Quinta fase de evaluación del plan, que se puede hacer desde tres aspectos

- Establecimiento del itinerario de inserción o abandono
- Realización o no de cada una de las acciones a través del seguimiento programado de los itinerarios
- Cumplimiento del objetivo general del plan

### ***c) Desarrollo de aspectos personales para la ocupación (DAPO)***

La acción incide sobre los aspectos personales que dificultan la puesta en marcha de un proyecto individual de empleo y formación. Sus objetivos son dos: adquirir y desarrollar habilidades y recursos que permitan superar las propias barreras, y asumir responsabilidades en la elaboración y desarrollo de un proyecto personal de inserción profesional. Esta acción se desarrolla en cuatro fases, la primera y la última son individuales y las dos restantes grupales. Se encuadraría también dentro del área de intervención de autoconocimiento.

Los beneficiarios son demandantes de empleo que tienen especiales dificultades para su inserción laboral (parados de larga duración, demandantes de primer empleo, demandantes incluidos en colectivos en los que hay que potenciar la igualdad de oportunidades (mujeres y minusválidos), inscritos en ocupaciones sobresaturadas) debido a las barreras que fueron asumiendo y

desarrollando y que muestran un perfil con las siguientes características: desánimo en la búsqueda de empleo, falta de confianza en sus posibilidades para encontrar un trabajo, presentar trabas en la toma de decisiones y en la búsqueda de soluciones a la situación de desempleo, se sienten incapaces de responsabilizarse de su propio proyecto personal de empleo y formación.

Gran parte de las actividades están encaminadas a:

- aumentar el valor del trabajo en la consideración personal de los desempleados
- equilibrar la atribución causal de forma realista y potenciar soluciones para las causas que el desempleado vive como modificables por sí mismo
- fomentar la organización profesional
- potenciar la autoimagen positiva y exitosa, devaluando las concepciones negativas e incapacitadoras en la inserción profesional de los desempleados
- favorecer el mantenimiento de un orientación personal cara el logro de forma prolongada en el tiempo
- facilitar la mejora del estilo comunicacional, así como las habilidades sociales de los desempleados
- modificar las expectativas de control percibido de cara al locus interno, procurando que consideren sus propias acciones y capacidades como principales factores de éxito en la búsqueda de empleo.

#### ***d) Búsqueda activa de empleo (BAE)***

Consiste en actividades que pretenden facilitar la adquisición de destrezas para la búsqueda de empleo. Se dirigen a demandantes con cualificación e intereses ajustados al trabajo existente en su ámbito de búsqueda. Esta acción se trabajaría en el área de intervención relacionada con la toma de decisiones y procesos necesarios para la inserción, definiéndose como un proceso

encaminado al conocimiento, entrenamiento y aplicación de aquellas habilidades y técnicas propias de los procesos de inserción.

Su objetivo es que el demandante domine aquellas destrezas y tenga los conocimientos que le permitan realizar una búsqueda de empleo activa, planificada y organizada para la consecución de su objetivo profesional, a través de la motivación de los demandantes, la puesta en marcha de grupos que, voluntariamente y con la ayuda de un técnico, busquen empleo de forma activa, organizada y planificada, y por último, la creación de talleres de entrevista que proporcionen un entrenamiento práctico para afrontar esta prueba de selección. Los contenidos de esta acción se integran en cuatro módulos: sitúate, dónde y cómo encontrar trabajo, el circuito de selección, información laboral y autoempleo.

A través del desarrollo de estas acciones de información, orientación y autoempleo, podemos ver reflejadas las áreas de intervención que presentamos en el capítulo dos de este trabajo. Recordamos que Sánchez García (2004) hablaba de las áreas de autoconocimiento, conocimiento del mercado laboral y habilidades para la toma de decisiones, mientras que en el modelo de Montané (1993) se especificaban más los aspectos a tratar, como puede ser las variables relacionadas con la persona, los relacionados con el mercado laboral y los relacionados con las técnicas y procesos necesarios para la inserción laboral.

#### ***4.1.2. Acontecimientos en la formación relacionados con la orientación laboral***

Tanto la orientación laboral como la formación profesional forman parte de las políticas activas de empleo como comentábamos anteriormente, siendo la primera una medida complementaria cuando actúa en el campo de la segunda. Esta idea la podemos comprobar en la información que se presenta a



continuación, junto con el pensamiento de que una cualificación y una orientación laboral adaptadas a las demandas del mercado es la mejor arma para enfrentarse a una situación de búsqueda de empleo. Así, en el ámbito europeo, se está fomentando la creación de un nuevo marco que facilite el acceso efectivo de las personas a diferentes vías para adquirir la formación y orientación necesarias, pero aglutinándolas en un mismo sistema a lo largo de la vida. En España, los principales hitos relacionados con este tema son los que se presentan en el cuadro 4.3, los cuales van a servirnos para contextualizar el desarrollo de la orientación laboral a lo largo de estos años en el mundo formativo.

Siguiendo las directrices europeas sobre la importancia de la consolidación de los servicios institucionales de formación para combatir el desempleo y prevenir el paro, en España ha ido aumentando el valor de la formación profesional a lo largo de los años gracias a las normativas que se fueron desarrollando sobre este objeto y en las que se incluía a la orientación laboral como una materia a potenciar.

**Cuadro 4.3. Hitos relacionados con la orientación laboral y la formación.**

<b>Año</b>	<b>Acontecimiento</b>	<b>Característica relacionada con la orientación</b>
1993	Programa Nacional de Formación Profesional.	Apuestan por un sistema de orientación continuo integrado en los tres subsistemas de formación profesional
1998	II Programa Nacional de Formación Profesional.	
2002	Ley Orgánica de las cualificaciones y la formación profesional	Entre los fines está proporcionar a los interesados información y orientación
2006	Acuerdo de Formación Profesional para el Empleo.	Orientación laboral como complemento de la formación

### ***a) Los Programas Nacionales de Formación Profesional***

En España, en 1993 y 1998 se adoptaron dos reformas esenciales con la idea de recoger, organizar y unificar los distintos programas que existían hasta el momento y que atendían a la formación profesional y a la orientación laboral. Nos estamos refiriendo al I Programa Nacional de Formación Profesional (1993-1996) y el II Programa Nacional de Formación Profesional (1998-2002) destinados a lograr una mejor integración entre los tres subsistemas de formación profesional, que se organizan en tres subsistemas:

- Subsistema de Formación Profesional Ocupacional, que depende de las Administraciones Laborales
- Subsistema de Formación Profesional Continua, cuya gestión es responsabilidad de los agentes sociales y la Administración
- Subsistema de Formación Profesional Inicial / reglada, que es competencia de la Administración Educativa

Entre los objetivos básicos, transversales al Sistema de Formación Profesional, y que también se recogen en el Plan Galego de Formación Profesional encontramos uno que hace referencia a nuestro tema “desenvolver un sistema integrado de información y orientación profesional”, siendo su finalidad la de hacer llegar a todos los colectivos potencialmente necesitados, información sobre el empleo, con las competencias laborales que requiere y las vías de su adquisición que ofrece el sistema formativo en cualquiera de sus modalidades. También se indican diversas medidas para desenvolver los sistemas de información y orientación profesional interconectados que faciliten la elección de itinerarios formativos y la inserción laboral. Entre ellas están:

- Puesta en red de los recursos de orientación existentes
- Interconectar servicios e instituciones relacionadas especialmente con la información y la orientación

- Interrelacionar las funciones de información y orientación en todos los subsistemas de formación profesional
- Informar sobre los contenidos de la formación profesional, así como sobre las perspectivas de oportunidades laborales
- Interconectar el funcionamiento de los dispositivos de cualificación-clasificación y orientación de los desempleados
- Aplicar bases de datos y otras tecnologías de la información comunicación para facilitar la orientación profesional, garantizando su compatibilidad.

En el marco de estas medidas, ya se estaba desarrollando acciones de orientación laboral en los tres contextos educativos, pero de forma desconectada como si se trataran de un reino de taifas.

En el ámbito de la formación reglada se desarrolla la orientación laboral a través del módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL), implantado en los ciclos de grado medio y superior así como en los Programas de Iniciación Profesional. En la enseñanza universitaria también existen acciones de orientación laboral.

En cuanto a la formación ocupacional, donde están encuadrados los curso del Plan FIP, las Escuelas Taller, Casas de Oficio y los Talleres de Empleo, la orientación laboral se viene integrando dentro de las acciones formativas a desarrollar.

Por último, la labor orientadora dentro del ámbito de la formación continua nació con el II Acuerdo Nacional de Formación Continua, donde se manifestaron las necesidades de la orientación profesional a lo largo de toda la vida, considerada esta como un proceso que permita que cada trabajador conozca sus competencias con respecto a las características y posibilidades de su entorno laboral, para que pueda enfrentarse con más seguridad a los diferentes cambios organizativos que se están a producir, y así, mantener y mejorar su puesto de trabajo.

### ***b) La Ley Orgánica de las Cualificaciones y la Formación Profesional***

Continuando con los acontecimientos que destacan el papel de la orientación laboral en España, tenemos que en el año 2002 se publica la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación profesional donde en su exposición de motivos se contempla la orientación profesional como medida para la inserción laboral:

En el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación profesional se contemplan dos aspectos fundamentales, la información y la **orientación profesional**, así como la permanente evaluación del sistema para garantizar su calidad. Dentro de la **orientación** se destaca la necesidad de asesorar sobre las oportunidades de acceso al empleo y sobre las ofertas de formación para facilitar la inserción y reinserción laboral.

Por otro lado, dentro de los fines del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional encontramos que se desarrollan a través de la información sobre las oportunidades de acceso al empleo, las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesional y del progreso en las mismas a lo largo de toda la vida; el asesoramiento sobre las diversas ofertas de formación y los posibles itinerarios formativos para facilitar la inserción y reinserción laborales; y la movilidad laboral en el mercado de trabajo.

Por su parte, entre los instrumentos que usará para desarrollar estos fines de información y orientación laboral se encuentran los servicios de las Administraciones educativas y laborales, de la Administración local y de los agentes sociales, correspondiendo a la Administración General del Estado desarrollar fórmulas de cooperación y coordinación entre todos los entes implicados.

### ***c) El Acuerdo de Formación profesional para el Empleo***

El último acontecimiento a destacar es el Acuerdo de Formación profesional para el Empleo (2006) donde se reconoce que el acompañamiento a la formación para el empleo debe analizarse en relación con otras acciones dirigidas a favorecer el aprendizaje permanente, como la orientación laboral o el reconocimiento de la competencia profesional, ya que el éxito de la integración de las ofertas formativas en el marco de aprendizaje a lo largo de la vida de los trabajadores está muy relacionado con los dispositivos de orientación laboral

#### ***4.1.2.1. La orientación laboral en la formación profesional***

Dentro del subsistema de formación profesional, tanto para desempleados (Plan de Formación e Inserción Profesional, Escuelas Taller, Casas de Oficio y Talleres de Empleo) como para trabajadores, se desarrollan intervenciones de orientación laboral que pasamos a describir a continuación.

##### ***a) El Plan de Formación e Inserción Profesional***

Centrándonos en la orientación laboral relacionada con el plan de este epígrafe, a continuación presentamos el cuadro 4.4 en el que exponemos los principales acontecimientos que la caracterizan, como es la creación, dentro del INEM en el año 1985 del Plan de Formación e Inserción profesional (Plan FIP) para trabajadores y desempleados, donde se contempla la orientación laboral como un instrumento para la inserción laboral.

Con el RD 1618/90, de 14 de diciembre de 1990 (BOE del 19 de diciembre), se dota de carácter permanente al Plan FIP y se recogen los cambios derivados de la normativa reguladora del Fondo Social Europeo (Reglamento CEE nº 4255/88 del Consejo, de 19 de diciembre de 1988) en el que se hacen diversas referencias a la orientación profesional como en el Art., 1, en el que se dice que

el Fondo participará en la financiación de acciones de formación profesional complementadas, en su caso, con acciones de orientación laboral; en el Art. 1.2 cuando hace referencia a que el Fondo participará también, hasta un 5% de su dotación anual, en la financiación de acciones de orientación y de asesoramiento para la reinserción de los parados de larga duración; y en el Art. 3 se expone que solamente podrán concederse ayudas del Fondo para cubrir gastos de preparación, funcionamiento, gestión y evaluación de acciones de formación profesional, incluida la orientación laboral, además de los gastos de formación del personal docente.

**Cuadro 4.4. Acontecimientos relacionados con la orientación laboral y la formación profesional del Plan FIP.**

Año	Acontecimiento	Característica relacionada con al orientación laboral
1985	OM de 31 de julio de 1985. BOE de 7 de agosto de 1985. Se desarrolla el plan FIP (Plan de Formación e Inserción Laboral), para trabajadores y desempleados.	Se contempla la orientación laboral como instrumento para el desarrollo de la persona
1990	RD 1618/90 de 14 de diciembre. BOE 19 de diciembre de 1990) Se hace permanente el Plan FIP, se incorpora la normativa europea y se incorpora el módulo de orientación laboral en los cursos.	Se financiarán las acciones de orientación laboral. Se incorpora el módulo de orientación laboral en los cursos del FIP
1993	RD 631/1993 de 3 de mayo. BOE de 4 de mayo de 1993. Regula el plan FIP solo para desempleados.	Habla de los promotores de orientación e inserción laboral
1997	RD 7646/1997 de 17 de octubre. BOE 14 de noviembre de 1997. Se incorpora la orientación profesional en el currículo del formador ocupacional.	Integración de la orientación en el proceso de aprendizaje
2002	Ley Orgánica de las cualificaciones y la formación profesional	Entre los fines está proporcionar a los interesados información y orientación
2006	Acuerdo de Formación Profesional para el Empleo.	Orientación laboral como complemento de la formación

Bajo el mismo decreto comentado anteriormente, se recoge en su Art. 24.7 la introducción del módulo de orientación laboral en los cursos de formación ocupacional, lo que supone un importante paso en la consolidación de la orientación laboral en la formación y que da lugar a la propuesta de intervención descrita por Montané (1993) y Pérez Escoda (1996) que comentábamos en el capítulo anterior y que se refería a la introducción de la orientación laboral en la formación.

...los alumnos participantes en los cursos previstos en este Real Decreto tendrán derecho a recibir información y **orientación profesional** en los términos que se determinen por las normas de desarrollo. Al respecto, el INEM adoptará las medidas oportunas para desarrollar este tipo de acciones, preferentemente utilizando fórmulas de evaluación y asesoramiento individual a demandantes de primer empleo, parados de larga duración y colectivos con especiales dificultades en el acceso a la formación profesional y al empleo. Dichas acciones podrán realizarse con carácter previo al inicio del curso o durante su desarrollo, como medida de acompañamiento y apoyo a la acción formativa. El INEM podrá suscribir conciertos con las organizaciones empresariales y sindicales, teniendo en cuenta su capacidad y representatividad, así como con instituciones públicas o privadas sin fines de lucro para que puedan colaborar en la realización de estas acciones....

En 1993, se publica el RD 631/1993, de 3 de mayo (BOE 4 de mayo de 1993) por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción profesional, pasando a centrarse sólo en aquellas personas que están desempleadas (ya no a los trabajadores en activo que pasarán a estar gestionados por la FORCEM) e introduciendo la figura de los “Promotores de orientación e inserción laboral”, cuyos cometidos ya fueron descritos en el capítulo tercero de este trabajo.

Un hecho destacable en el año 1997 es la incorporación de contenidos relacionados con la orientación laboral en el certificado de profesionalidad (RD 1646/1997, de 31 de octubre) y en el currículo del formador ocupacional (RD 7646/1997 de 17 de octubre) con el objetivo de integrar orientaciones con

carácter laboral en el desarrollo del proceso de aprendizaje para que contribuyan al mejor desempeño de las actividades y competencias laborales necesarias para la búsqueda, mantenimiento y promoción en el puesto de trabajo. De esta manera se materializa el aspecto comentado en el capítulo dos en el que referíamos que Montané (1993) y Pérez Escoda (1996) ya mencionaban la necesidad de integrar la orientación laboral en la formación profesional.

Como puede observarse en el cuadro 4.5, entre las realizaciones profesionales se contempla la función orientadora y se propone un módulo específico denominado “estrategias de orientación”. De esta manera, el nuevo marco legal que regula los certificados de profesionalidad se hace eco de los postulados teóricos que abogan por la vinculación de la orientación laboral a la formación (Arza, 2000).

**Cuadro 4.5. La orientación laboral en el certificado de profesionalidad del formador ocupacional. RD 7646/1997 del 17 de octubre. (Arza, 2000).**

Realización laboral (2.4)
<ul style="list-style-type: none"><li>- “Asesorar a los participantes a través de actividades de orientación ocupacional integradas en el proceso formativo, que contribuyan al mejor desempeño de la ocupación, para facilitar el desarrollo de todas las actitudes y competencias laborales necesarias para la búsqueda, mantenimiento y promoción en el puesto de trabajo”</li><li>- “Incorporar la orientación ocupacional como actividad integrada en los procesos de enseñanza aprendizaje”</li></ul>
Módulo 5. Estrategias de orientación. Objetivo: Integrar orientaciones de carácter laboral en el desarrollo del proceso de aprendizaje

Por último, encontramos la Ley Orgánica de las cualificaciones y la formación profesional del año 2002 y el Acuerdo de Formación Profesional para el Empleo del año 2006, que ya fueron descritos en el apartado anterior y que



tuvieron su aportación al desarrollo de la orientación laboral dentro de la formación profesional.

### ***b) La orientación laboral en las Casas de oficios, Escuelas Taller y Talleres de Empleo***

Las escuelas taller y las casas de oficio (Orden de 29 de marzo de 1988. BOE de 30 de marzo de 1988) son programas públicos de empleo-formación que tienen como finalidad la inserción laboral de la juventud, desempleados y menores de 25 años, mediante su cualificación en alternancia con la práctica laboral en ocupaciones o actividades de utilidad pública o interés social. Las Escuelas Taller tienen una duración de uno o dos años mientras que las Casas de Oficios no son superiores a un año.

Durante el proceso formativo el alumnado recibirá orientación, asesoramiento y formación empresarial, y al finalizar el programa, asistencia técnica de la entidad promotora tanto para el autoempleo como para la búsqueda de empleo por cuenta ajena.

En cuanto a los Talleres de empleo, son un programa mixto que combina formación y empleo para desempleados a partir de 25 años con especiales dificultades de inserción (parados de larga duración, mayores de 45 años, mujeres y personas con discapacidad). Tiene una duración máxima de 1 año. Están promovidos por entidades públicas o privadas y el objetivo es mejorar la ocupabilidad de los desempleados. Las acciones de orientación laboral se desarrollan durante todo el proceso formativo ofreciendo al alumnado orientación, información laboral, formación empresarial y asistencia técnica para la búsqueda de empleo por cuenta ajena y/o para el establecimiento por cuenta propia.

### ***c) La orientación laboral en la formación para los trabajadores***

Con la nueva delimitación que se produjo en el año 1993 sobre el colectivo al que se dirigía el Plan de Formación e Inserción Laboral (solamente desempleados), se crea una nueva figura de gestión de la formación destinada a los trabajadores en activo, la Fundación para la Formación Continua (FORCEM), que más tarde sería sustituida a raíz del III Acuerdo Tripartito de Formación Continua por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. A través de este organismos también se apuntó la necesidad de una orientación a lo largo de toda la vida, pero la falta de una normativa reguladora dentro de este Acuerdo facilitó una mayor dispersión a la hora de desarrollar estas actividades.

La actuación más destacada es el proyecto EURO-RUTA: Red de Información y Orientación profesional para trabajadores, encuadrado en la Iniciativa comunitaria ADAPT del Fondo Social Europeo, que propuso potenciar una red de centros de información y orientación para ayudar a los trabajadores a aumentar su conocimiento sobre las características y posibilidades de su entorno y sobre sus propias capacidades, para hacer frente a los cambios organizativos del mundo laboral de una manera eficaz.

En el desarrollo de este proyecto colaboraron la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), ALEPH IA (empresa privada dedicada al desarrollo y producción de software educativo), Comisión Obrera Nacional de Cataluña (CONC), Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera (FOREM), entidad esta última promotora del proyecto.

Las organizaciones europeas que participaron en el proyecto como socios transnacionales fueron: el Instituto Sindical de Estudios y de Investigación Económicas y Sociales (ISERES) de Francia; el Instituto de Investigación

Económica y Social (IRIS) de Italia; y el Instituto de Estudios, de Investigaciones y de Formación (IWERF) de Bélgica.

#### ***4.1.2.2. La orientación laboral en la Formación Profesional Inicial***

Como veíamos en el primer capítulo de este trabajo, la orientación laboral que actúa en el contexto educativo es la que está más desarrollada y la que tiene más tradición, actuando en los procesos de elección académica y profesional y en la transición de la escuela al trabajo.

Dentro de la Formación profesional Reglada Inicial las acciones de orientación laboral se desarrollan a través del módulo obligatorio de Formación y Orientación Laboral (FOL), que forma parte del currículo formal y se lleva a cabo en el contexto académico, pero responde al objetivo común de la orientación profesional: la ayuda a la inserción laboral y a la transición de la escuela al trabajo.

Esta estructura, se desarrolla en los ciclos medio y superior de la formación profesional y además, en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (Orden ECI/2755/2007, de 31 de julio (BOE de 26 de septiembre de 2007) - antiguos Programas de Iniciación profesional (Real Decreto 831/2003 de 27 de junio) y Programas de garantía social (Orden de 12 de mayo de 1993, BOE de 19 de enero)- que están dirigidos a jóvenes de 16-21 años sin titulación académica en la que se combina la formación básica con la laboral. Tienen un enfoque compensatorio, con una duración de uno o dos cursos académicos y facilitan la obtención del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Excepcionalmente podrán incorporarse alumnos con 15 años.

Existen varias modalidades, las establecidas por el MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) son: Aula profesional para quienes deseen insertarse profesionalmente, Taller profesional para jóvenes con dificultades de

adaptación, y Taller específico para jóvenes con necesidades educativas especiales. Las demás comunidades pueden adoptar estas u otras modalidades, como es el caso de Galicia que comentaremos más adelante.

#### ***4.1.2.3. La orientación laboral en la formación universitaria***

En lo que se refiere a la orientación laboral en la universidad, y aunque este sistema educativo no está encuadrado dentro de los tres subsistemas de formación profesional por las características propias que tiene, hemos decidido mencionarlo ya que dentro de él se han venido desarrollando acciones de orientación laboral, en muchos casos, en estrecha relación con las autoridades laborales competentes, como será el caso de Galicia y que comentaremos en el siguiente apartado.

Nos tenemos que remontar a la Ley General de Educación (L.G.E.) de 1970 para encontrar alguna referencia a la orientación en la universidad, en concreto, en los Art. 125 y 127 se recoge el derecho de los alumnos a la orientación educativa y profesional (Rodicio García et al., 2001). La concreción de esta normativa difusa vino con la creación en Madrid del Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE), en 1973 y vinculado a la Fundación Universidad-Empresa, cuya función era la de ayudar al alumnado que terminaba sus estudios universitarios a incorporarse al mercado laboral.

A partir de la mitad de la década de los años 70 se inicia el proceso de implantación y extensión de los COIEs en las universidades españolas. Estos centros funcionaban como oficinas delegadas del INEM para el tratamiento del primer empleo universitario. Los COIEs se configuraban como servicios especializados cuya misión es orientar, informar y agilizar la inserción en el mercado de trabajo de los graduados universitarios. La ayuda a los estudiantes universitarios se concreta en las cuatro funciones (Benavent, 1993) presentadas en el cuadro 4.6.

**Cuadro 4.6. Funciones de los servicios de orientación laboral en la universidad (Benavent, 1993).**

<b>Orientar:</b> Se presta atención individualizada a aquellos que lo solicitan, se les ofrece la posibilidad de consultar documentación de carácter informativo que puede ser de su interés y se les asesora sobre las técnicas y métodos de búsqueda de empleo.
<b>Informar:</b> La información tiene varios destinatarios: universitarios, estudiantes de enseñanzas medias y empresas. A los universitarios se les aporta información sobre las características de los diferentes puestos de trabajo, empresas y organismos relacionados con su titulación, puestos de trabajo en el extranjero, etc. A las empresas se les informa sobre especialidades y formación universitaria. A los estudiantes que van a continuar estudios universitarios se les proporciona información relativa a los estudios universitarios.
<b>Investigar</b> en el mercado a través de las relaciones con representantes empresariales y organismo públicos y privados ofertantes de empleo y recogiendo datos relativos a la demanda de preparación laboral exigidos por las empresas y programas de colocación, a corto, medio y largo plazo.
<b>Ayuda a la colocación.</b> Activando como oficina delegada del INEM con gestión de empleo propia, realizando actividades de intermediación laboral.

Con posterioridad, la Ley de Reforma Universitaria del año 1983 y la Ley Orgánica de Universidades del 2001 no abordan de una manera explícita y decidida la orientación. Desde el punto de vista legislativo, no puede hablarse de un proceso generalizado de institucionalización. No obstante, este vacío legal es subsanado por la mención de las funciones informativas y orientadoras en los Estatutos de las respectivas Universidades, generalizándose diferentes iniciativas.

En la década de los noventa se crean servicios de orientación en muchas universidades, en Galicia se denominaron Oficina de Servicios Integrados para a Xuventude (OSIX), que se suman a los tradicionales COIEs. Estos nuevos servicios no presentan homogeneidad en las funciones que desarrollan y suscitan dudas sobre su carácter orientador (Pérez Boullosa, 1998), y en general, no se puede hablar de un proceso generalizado de institucionalización ni de logros uniformes en la enseñanza universitaria, ya que presenta un menor nivel de implantación de la orientación laboral.

En cambio, en esta década se comienza a subvencionar a las universidades a través de las mismas convocatorias que afectan a los centros que desean colaborar con la administración laboral en temas de orientación laboral, trasladándose de esta manera una forma de operar en el contexto laboral, al contexto educativo.

Actualmente, podemos decir siguiendo el estudio descriptivo que Sánchez García et al. (2008) hicieron sobre la situación actual de los servicios de orientación universitaria en España que destaca una gran heterogeneidad entre los centros estudiados, tanto en la denominación de los servicios, su composición, sus canales de colaboración con otros elementos del sistema universitario y la dedicación del servicio a otras áreas de la orientación (como la académica y la personal) además de la importancia otorgada a la orientación profesional. Concluye esta investigación con la necesidad de enriquecer el ámbito de la acción orientadora en los centros universitarios, así como de un impulso que conduzca a la plena institucionalización del profesional de la orientación.

Por último, el actual proceso de Convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior, en el que se demanda una revalorización de la orientación y la tutoría, se conforma un nuevo escenario en el que entre otras actuaciones se está impulsando la implantación de planes de acción tutorial que contemple entre sus intervenciones la orientación laboral.

## ***4.2. La orientación laboral en Galicia***

Podemos decir que la orientación laboral en Galicia también se desarrolla básicamente bajo las mismas coordenadas que en el resto del Estado (soporte organizativo de los servicios de orientación de carácter mixto, es decir, con la participación de entidades públicas y privadas; integración de la orientación en las acciones formativas para el empleo, extensión de la orientación laboral a nuevos beneficiarios; escaso desarrollo de la orientación con los trabajadores, etc.).

Desde la asunción de competencias en materia de políticas activas de empleo, la actuación de la Administración laboral se centró en la creación de una red de servicios de orientación laboral a través de la estructura organizativa y territorial del Servicio Galego de Colocación. Más tarde, el Plan Galego de Formación profesional (Xunta, 2001) estableció algunas directrices para el desarrollo de la orientación laboral en los tres subsistemas de formación profesional.

En la implantación institucional de la orientación laboral en Galicia encontramos tres hitos significativos que son los que van a configurar el sistema que existe actualmente y que presentamos en el cuadro 4.7.

**Cuadro 4.7. Hitos en la institucionalización de la orientación laboral en Galicia.**

<b>Año</b>	<b>Acontecimiento</b>
RD 146/1993	Traspaso de la formación ocupacional
RD 735/1995	Se regulan las agencias de colocación. Se crea el Servicio Galego de Colocación como agencia autónoma de colocación.
RD 1375/1997	Traspaso a Galicia de las funciones en materia de trabajo, empleo y formación. Se crea el Servicio Público de Empleo en Galicia. Incluye transferencia de escuelas taller y casas de oficios.

En primer lugar, se produjeron las transferencias en materia de formación ocupacional (RD 146/1993, de 29 de enero) a la que estaba ligado la incorporación del módulo de orientación y búsqueda de empleo en las acciones formativas.

En segundo lugar, con la regulación normativa para la creación de las agencias de colocación sin ánimo de lucro (RD 735/1995, de 5 de mayo) se decidió crear el Servicio Galego de Colocación como una agencia pública de colocación de ámbito autonómico.

Por último, cobra un nuevo impulso tras las transferencias de las competencias del INEM relativas a las políticas activas de empleo (Real Decreto 1375/1997 de 29 de agosto), que entró en vigor el 1 de enero de 1998 y por el que se traspasan a la comunidad autónoma las funciones de gestión en materia de trabajo, empleo y formación que venía realizando el Instituto Nacional de Empleo (INEM).

A partir de este traspaso de funciones se configura el Servicio Público de Empleo en Galicia, coordinado en aquella época por la Consellería de Familia, Promoción do Emprego, Familia e Xuventude, que aglutinará las acciones en materia de formación ocupacional, intermediación en el mercado laboral, colocación y orientación laboral, y que se desarrollan de cara al público bajo la denominación de Servicio Galego de Colocación.

El Servicio Galego de Colocación se sustenta en el diseño de unidades territoriales, llamadas “área funcional”, que toma como referente las cuencas de empleo diseñadas en su día por el INEM y adaptadas a la distribución comarcal gallega (Consellería de Traballo, 2006).

Cada área funcional actúa como aglutinante de los programas y actuaciones que en materia de empleo se desarrollan en la comunidad autónoma, actuando



como cabecera de cada zona la oficina de empleo situada en cada una de ellas.

Las oficinas de empleo son los ejes sobre los que giran las demás entidades e instituciones que, asentadas en un área funcional concreta, desarrollan programas de formación, orientación, colocación y promoción de empleo; así, y en lo que se refiere a la estructura del Servicio Gallego de Colocación, en cada área funcional prestan servicios, centros colaboradores del Servicio Galego de Colocación en las áreas de intermediación laboral, información, orientación y busca de empleo.

En la red de centros en los que se ofrece orientación laboral, los demandantes de empleo, una vez introducido su currículum en la red del Servicio Público de Empleo, reciben ayuda para configurar su itinerario personal de inserción. Así, todos los demandantes son llamados para realizar una acción de orientación. Igualmente, a través de los centros específicos que forman parte de la red, todos los demandantes de empleo discapacitados reciben la oferta de los servicios de orientación.

Si retomamos el análisis realizado en el apartado 4.1.1 de este capítulo, dedicado a la orientación laboral en otras comunidades y las acciones que se desarrollaban en ellas, y el ofrecido en el capítulo dos sobre las funciones que debían de desarrollar los/as orientadores/as laborales desde el punto de vista de la administración, encontramos que el modo de operar en la comunidad gallega no está tan estructurado como en otras comunidades autónomas en las que se desarrollan acciones complementarias y grupales y en las que existe una mayor flexibilidad para trabajar con el usuario.

También hay que decir que actualmente la Consellería encargada de gestionar el programa de orientación laboral es la Consellería de Trabajo, y que el Servicio Galego de Colocación dejó de existir como tal marca en el año 2007, pasando a estar integrado dentro del Servicio Público de Empleo en Galicia.

Otro aspecto a destacar es que en esta fecha se empieza a mencionar en la normativa la realización de los itinerarios profesionales de inserción.

Otros cambios que se fueron produciendo paulatinamente desde la transferencia de las competencias en materia de orientación laboral fue el aumento constante del número de centros colaboradores con el Servicio Público de Empleo en Galicia en cuanto a las acciones de orientación laboral, pero se redujo el número de meses en los que éstas se desarrollaban, con la consiguiente pérdida de continuidad de un servicio demandado por la población al reducirse el tiempo contratado por parte de los/as orientadores/as.

Una de las consecuencias de este hecho es la paralización de los itinerarios de inserción que estaban en marcha. Hay que decir que este corte en la continuidad del servicio no afecta a todas las entidades por igual, ya que los agentes sociales son los que menos la sufren al recibir financiación durante un período mayor.

Un ejemplo de la desigual distribución de fondos lo podemos encontrar si analizamos los presupuestos de la comunidad autónoma gallega para los años 2004 y 2007. En el primer año, las entidades locales recibieron 301.701€ para la gestión de las acciones de orientación laboral, mientras que los agentes sociales 885.429€. Para el año 2007, los primeros recibieron 1.083.400€ y los segundos 8.256.662€. Podemos comprobar el importante incremento de presupuesto para desarrollar estas acciones pero al mismo tiempo se produce un reparto desigual, recibiendo la mayor cantidad de subvención los agentes sociales y entidades sin fines de lucro.

Por último, debemos comentar también que en el año 2005 la Consellería de Trabajo, asumió el traspaso de la gestión de los programas experimentales en materia de empleo. Estos programas, tienen por objeto la puesta en marcha de actuaciones combinadas de información y orientación, formación, práctica laboral y movilidad geográfica, dirigidas a la colocación en el mercado de

trabajo de las personas desempleadas, mediante el ensayo de fórmulas experimentales de actuación y tratamiento integrado de la inserción laboral.

Las acciones van orientadas, con carácter general, a la mejora de la ocupabilidad e integración de desempleados señalados como prioritarios en la definición anual del Plan de Acción para el Empleo, entre los que se encuentran los discapacitados, inmigrantes, mujeres con problemas de integración laboral y trabajadores desempleados con riesgo de exclusión social, así como los perceptores de subsidios y prestaciones por desempleo y de la Renta Activa de Inserción, y los perceptores de la Renta de Integración Social de Galicia, siempre que figuren inscritos como demandantes de empleo.

#### ***4.2.1. La orientación laboral en la formación***

La relación entre la orientación laboral y la formación profesional en Galicia sigue las mismas pautas que se dan a nivel estatal tal como comentamos en la introducción de este apartado, salvo en algunas particularidades que pasamos a describir brevemente

##### ***a) La orientación laboral en la formación profesional***

En cuanto a la orientación laboral que se venía desarrollando en los cursos de formación profesional y cuyo traspaso de competencias a la Comunidad Autónoma de Galicia se produjo por RD 46/1993, esta continuó presentándose de forma obligatoria en todas las acciones de esta modalidad formativa hasta el año 2004. En la Orden de la convocatoria para el ejercicio 2005, de 16 de diciembre, se da un giro en este aspecto al introducir como módulo transversal obligatorio el de Igualdad de oportunidades (en el que no se desarrollan aspectos de orientación laboral), además de otro más, que queda a la decisión de la entidad que imparte la formación y que se debe de elegir entre los siguientes: creación de empresas (20 horas); sensibilización ambiental (9 horas); alfabetización informática: internet (10 horas); alfabetización informática: informática e internet (25 horas); manipulador de alimentos (10

horas); inserción laboral: técnicas de búsqueda de empleo (15 horas); medio ambiente en agricultura (25 horas). De esta forma, un elemento tan importante en las acciones formativas como es la orientación laboral que se venía desarrollando en ellas pierde el carácter de obligatoriedad y se divide en dos módulos diferenciados: inserción laboral y creación de empresas.

Centrándonos en las Casas de oficios, Escuelas taller y Talleres de empleo, por el RD 1375/1997, de 29 de agosto (BOE nº 235 de 01/10/07) se realiza la transferencia de gestión a Galicia y en ella se continuó plasmando la necesidad de ofrecer al alumnado durante todo el proceso formativo orientación, asesoramiento, información laboral y formación empresarial, tal como se viene desarrollando en el resto del estado.

### ***b) La orientación laboral en la Formación Profesional Inicial***

En lo que se refiere a la orientación laboral en la formación reglada, ya comentamos en la sección dedicada al ámbito estatal, los Programas de Cualificación Profesional Inicial y las modalidades que se desarrollan en el territorio MEC.

En Galicia, la normativa por la que se regulan estos programas (Orden de 13 de mayo de 2008, DOG nº 99, de 23 de mayo de 2008) no menciona modalidades como en las otras comunidades sino que se presenta una estructura de módulos. Así tenemos unos módulos obligatorios que se dividen en específicos y otros de carácter general. Un tercer módulo es voluntario y conduce a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. La duración de este programa será de dos cursos académicos y el alumnado tendrá entre 16 y 19 años. Excepcionalmente se podrá admitir alumnado con 15 años.

### ***c) La orientación laboral en la formación universitaria***

En cuanto a la orientación laboral en las universidades gallegas, ésta comenzó también con la puesta en marcha del COIE (Centro de orientación e información de empleo) de la Universidad de Santiago de Compostela, la única existente en Galicia por aquel entonces (Rodicio García, 2001).

Más tarde, en virtud de la Ley 11/1989 de 20 de julio (DOG de 16 de agosto), de Ordenación del Sistema Universitario de Galicia, se pasa a tener en Galicia tres universidades bien diferenciadas: la de Santiago de Compostela, con campus en Santiago y Lugo; la de La Coruña, con campus en A Coruña y Ferrol; y la de Vigo, con campus en Vigo, Pontevedra y Ourense. Las dos nuevas universidades crearían sus propios servicios de orientación. Así, el COIE continuó funcionando en la Universidad de Santiago, en la Universidad de La Coruña se creó el Servicio de Atención y Promoción del Estudiante (SAPE), con sede en la ciudad de A Coruña y una delegación del mismo en Ferrol, y en la Universidad de Vigo se creó el Servicios de Información, Orientación y Promoción del Estudiante (SIOPE).

Estos servicios de carácter externo se crean para asesorar a los alumnos en todo lo relativo a su vida universitaria, de ahí que entre sus funciones se encuentren aspectos tan dispares que van desde la tramitación de becas de colaboración con los departamentos hasta la tramitación del bono-bus universitario.

Para aunar la colaboración entre la universidad y los empresarios y canalizar mejor los recursos humanos que las primeras forman y los segundos demandan, en el año 2000 se firmó un convenio entre las tres universidades gallegas para la creación de la Oficina de Servicios Integrados para a Xuventude, en virtud de un convenio firmado entre la Consellería de Familia, Promoción do Emprego, Muller e Xuventude de la Xunta de Galicia.

Concretamente, en esta oficina se prestan los siguientes servicios: Orientación laboral, Autoempleo e Información Juvenil.

El objetivo fundamental del servicio de orientación está en desarrollar acciones que favorezcan el acceso de los universitarios al mercado laboral. Para ello se llevan a cabo actividades colectivas, de divulgación, así como acciones más personalizadas actuando como asesor en la elaboración del currículum vitae y en la preparación de las entrevistas de trabajo. Esta oficina colabora con la Administración laboral participando de las subvenciones por las que se rigen los centros colaboradores en materia de información y orientación laboral.

Actualmente, las tres universidades gallegas firmaron en el año 2006 un convenio con la Consellería de Traballo de la Xunta de Galicia para crear los Servicios de Apoio ao Emprendemento e ao Emprego (SAEE), que cuenta con tres áreas: Autoempleo, Orientación laboral e Información Juvenil.

Se podría decir que aunque aparentemente existe una homogeneización en la labor desarrollada por las tres universidades gallegas tras este último acuerdo, la realidad es que todavía falta camino por recorrer para alcanzar una verdadera implantación de la orientación laboral en la universidad.

#### ***d) El Plan Galego de formación profesional***

Debemos de hacer mención también a los dos Planes Galegos de Formación Profesional. El primero concretaba para Galicia el II Plan Nacional de Formación profesional, referente institucional para el desarrollo de los tres subsistemas de formación y orientación profesional en el período 2001-2006. El segundo Plan (para el período 2008-2011), reflexiona sobre el primero la conveniencia de hacer un nuevo plan más fácil de manejar y evaluar, al mismo tiempo que establece la necesidad de alcanzar una mayor flexibilidad y adaptación que permitan introducir a lo largo del tiempo programas no previstos al principio o nuevas actuaciones.

En ellos podemos resaltar los siguientes aspectos relacionados con la orientación profesional y que son extraíbles a la orientación laboral:

- Las carencias que presenta la implantación de la información y la orientación profesional en los tres subsistemas de formación laboral es una de las ideas que se desprenden del primer plan: su escaso desarrollo en la formación reglada y continua, el desajuste de recursos en el sistema de orientación profesional, la poca motivación de los desempleados para acudir a dichos servicios y la falta de coordinación entre los profesionales del ámbito educativo y laboral. En el segundo plan, se recalca la necesidad de continuar con la implantación del aprendizaje permanente y presenta la orientación profesional como elemento que incide en la calidad del sistema de formación profesional en su conjunto, pero no se apunta ningún tipo de análisis de la situación actual de este servicio.
- El primer Plan Galego de Formación Profesional propone actuaciones dentro del Programa de Información y Orientación profesional y se definen los aspectos que van a ser desarrollados en este ámbito: a) la creación de una red integrada de información sobre formación profesional; b) el diseño y aplicación de un plan de formación de orientadores/as; c) el desarrollo de un plan específico de información, orientación y cualificaciones profesional para la población demandante de empleo. Los apartados a y b no se llegaron a desarrollar en la práctica y vuelven a estar reflejados en el segundo plan, donde se plasman otra vez. De hecho, relacionado con la formación de los/as orientadores/as, aparece reflejada la necesidad de elabora (en términos de unidades de competencia) el perfil “orientador profesional” y la formación asociada.
- La actuación específica de información y orientación profesional para la población demandante de empleo delimitando algunas de las características de la acción orientadora (vinculándola a los servicios de orientación profesional y centrándose en una intervención individualizada) es otra de las características del primer plan, pero se olvida de la integración en las

acciones de formación. Para este nuevo período, se corrige en parte esta situación al incidir en que los centros formativos deben contribuir al desarrollo de los servicios de información y orientación profesional, abriendo de esta manera una vía para el desarrollo de la orientación laboral dentro de la formación.

- En los dos planes se relacionan las funciones de la orientación profesional (tanto con los desempleados como con los trabajadores) con la evaluación y desarrollo de las competencias laborales, además de la función socioeconómica de ajustar las elecciones individuales a las ofertas formativas demandadas en el mercado laboral.
- A pesar de que el primer plan se refiere a los tres subsistemas de formación profesional, prioriza la orientación con el colectivo de desempleados, En este sentido no se hacen propuestas para su desarrollo en la formación continua, que es la que necesita de un mayor impulso. En el segundo plan, se pretende extender el servicio de información y orientación a la población ocupada, pero no se concretan las actuaciones a llevar a cabo.
- Los dos planes analizados no perfilan ni las características generales ni las líneas directrices del sistema integrado de información y orientación profesional. No concretan ninguna línea de actuación con los trabajadores, no contempla la coordinación entre las acciones orientadoras que se destinan a los desempleados.



### ***4.3. La orientación laboral en Europa***

Desde sus inicios, pero de manera más relevante durante la última década, la Unión Europea ha apoyado la orientación laboral mediante la aprobación y puesta en marcha de una serie de medidas. Siguiendo los comentarios de Rus (1994a), a nivel comunitario este impulso se vincula a las medidas de actuación desarrolladas en las dos políticas comunitarias que determinan su función, sus destinatarios, su relevancia y sus contextos de intervención. Estas dos políticas son la política social y la política educativa:

- La política social, y específicamente la política de empleo, que determinará o influirá en el desarrollo de la orientación laboral en las funciones de inserción y reinserción laboral
- La política educativa o política de formación profesional que determina el papel de la orientación tanto en la formación profesional inicial como en la continua destinada al reciclaje, reconversión, promoción de los trabajadores desempleados.

El trabajo de Rus (1994a,b) incluye un exhaustivo análisis de la presencia de la orientación laboral en la política social y educativa desde el nacimiento de la Comunidad Europea hasta 1994. Periodiza su análisis en cuatro etapas. La dirección de la evolución es hacia la plena integración de la orientación laboral en las políticas de formación y empleo. Basándonos en su estudio, extraemos las siguientes conclusiones:

- La orientación laboral se ha considerado desde el nacimiento de la comunidad como un elemento esencial de la política común en materia social y de formación, pero su principal desarrollo y promoción se produce a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta y, principalmente, en la de los noventa. Este desarrollo se traduce en la incorporación de la orientación a los programas e iniciativas

comunitarias del campo de la formación y el empleo. A medida que la crisis del empleo se agrava, la orientación laboral se convierte en un instrumento fundamental de engranaje y de integración de las medidas puestas en marcha en el campo de la formación y el empleo.

- En lo que respecta a las funciones y a los destinatarios, se observa un interés creciente por reforzar la orientación en la formación profesional inicial y extenderla a los trabajadores, tanto a los desempleados como a los empleados, reforzando así sus funciones en la inserción y reinserción laboral de estudiantes y trabajadores.

En este proceso de consolidación se diferencian cuatro períodos en los que ésta se asocia con diferentes funciones y en los que va ganando importancia, pasando de aparecer sólo en la formación a estar presente en todas las acciones de empleo y formación.

En el período de pleno empleo (1957-1971), la orientación laboral aparece como un instrumento de las políticas de formación dirigidas a conseguir la fuerza de trabajo cualificada y recualificada que demandaba el sistema productivo. La orientación laboral aparece como una intervención ligada a una nueva concepción de la formación profesional a lo largo de la vida.

Entre 1971-1985, con la crisis de empleo como fondo, el acento se pone en la formación, que se contempla como la medida fundamental de la lucha contra el desempleo. El papel asignado a la orientación laboral se caracteriza por tener un fuerte peso informativo y de distribución de desempleados en la formación específica organizada para este colectivo.

En la etapa de 1985-1991, en un marco de notable empuje de la política social comunitaria y de agravamiento del problema del desempleo, se impulsan una serie de medidas para reforzar los sistemas de información y orientación laboral, dirigidos a los jóvenes y grupos desfavorecidos (mujeres, minusválidos, parados de larga duración y colectivos de difícil inserción), siendo los

programas ERGO e IRIS los que prestan una mayor atención a la orientación laboral. El primero promovió experiencias de orientación para los desempleados de larga duración y en su informe final enfatizó la importancia de diseñar estrategias de orientación que acompañasen a las acciones de formación. En cuanto al programa IRIS, incorporó acciones destinadas a la superación de los estereotipos sexistas en las elecciones académicas con el objetivo de introducir la igualdad de oportunidades en todas las ramas de la formación profesional.

A partir de la década de los noventa, con la Cumbre Extraordinaria de Luxemburgo, celebrada en 1997, fue la primera vez que un Consejo Europeo se consagró exclusivamente al problema del empleo, y en el se aplicaron por consenso los principios previstos en el Tratado de Ámsterdam, en el que, además de la introducción de un título específico sobre “Empleo”, supuso un esfuerzo relevante en el terreno de la coordinación de las políticas nacionales, al tiempo que se instauraba un complejo sistema de control recíproco de los respectivos Estados miembros de acuerdo a unas directrices comunes.

Desde la Cumbre de Luxemburgo, se lanzó la Estrategia Europea de Empleo (EEE), que se fue renovando a través de los diferentes Consejos Europeos, y que señala dentro de las políticas activas de empleo, la importancia de impulsar actuaciones de carácter preventivo de situaciones prolongadas de desempleo y, en especial, desarrollar un sistema eficaz de orientación laboral y de mejora de la capacidad de inserción laboral que actúe primordialmente sobre aquellos colectivos con mayores dificultades para acceder o reingresar en el mercado laboral.

Estos acuerdo se basan en el reconocimiento de que el empleo es crucial para la cohesión social y económica de la Unión Europea, por tanto, la lucha contra el desempleo debe comprender la transversalidad de todas las políticas (social, de empleo, etc.) y de todos los agentes implicados (Administración Pública, sector privado, etc.) en sus diferentes administraciones (europea, nacional y

autonómicas) a través de los cuatro pilares propuestos como estrategias comunitarias en el Libro Blanco de 1993 (Guillamón, 2002) y que presentamos en la tabla 4.9.

**Cuadro 4.9. Pilares de la estrategia europea.**

<b>Pilar</b>	<b>Estrategia</b>
I	Mejorar la capacidad de inserción laboral
II	Desarrollar el espíritu de empresa
III	Fomentar la capacidad de adaptación de las empresas y trabajadores
IV	Reforzar las políticas de igualdad hombre-mujer en todos los ámbitos.

Los pilares I y IV son los que pueden comportar acciones más afines a la orientación laboral. El primero de ellos, se encamina a mejorar la capacidad de inserción laboral a través de:

- a) combatir el desempleo juvenil y prevenir del desempleo de larga duración
- b) adoptar un planteamiento más favorable al empleo mediante sistemas de protección social, regímenes fiscales y sistemas de formación que permitan a las personas sin empleo reincorporarse a la vida laboral
- c) organizar la prolongación de la vida activa, mejorando la capacidad de los trabajadores de más edad mediante un sistema de formación eficaz
- d) desarrollar las competencias destinadas al nuevo mercado de trabajo en el marco de la educación y la formación permanentes
- e) combatir las discriminaciones en el acceso al empleo
- f) intensificar las actuaciones de formación y orientación
- g) priorizar el empleo y la formación de los discapacitados y promocionar la inserción laboral de los colectivos desfavorecidos.

Por su parte, el pilar IV pretende reforzar las políticas de igualdad entre el hombre y la mujer procurando una mayor representación de esta última en todos los sectores de actividad y profesiones, incluida la igualdad de

remuneración por un mismo trabajo, y priorizando la formación y el empleo de las mujeres a través de incentivos económicos adicionales, así como la formación y el asesoramiento a las mujeres desempleadas.

La nueva generación de Directrices de Empleo considera necesaria una reestructuración que abandone las directrices específicas agrupadas en torno a los “cuatro pilares”, con objeto de reflejar los nuevos desafíos de la Unión Europea de cara al horizonte del año 2010. Siguiendo la Estrategia de Lisboa de 2000, se plantean los siguientes objetivos generales siguiendo la idea de que una economía más fuerte conducirá a la creación de empleo, y junto a una política social y ambiental se llegaría al desarrollo sostenible y a la inclusión social.

- fomentar el conocimiento y la innovación
- traer más inversiones y facilitar el trabajo
- crear más empleo y de mejor calidad.

Asumiendo que el objetivo de pleno empleo, mediante el incremento de las tasas de empleo hasta alcanzar los objetivos de Lisboa y Estocolmo, es crucial para el crecimiento económico de la Unión Europea y para la sostenibilidad de los sistemas de protección social, se considera que una de las prioridades más importantes es la puesta en práctica de medidas activas y preventivas para los desempleados y las personas inactivas. En este sentido la Comisión apoya las acciones de los Estado miembros relativas al capital humano, la educación y la formación profesional, a través de programas como pueden ser el Pacto europeo para la Juventud o el Programa de aprendizaje permanente.

Este acercamiento se debe consolidar con el objetivo de minimizar la entrada en el desempleo de larga duración. Tal aproximación se sustentaría en una identificación adelantada de las necesidades de cada demandante, y en el diseño en fase temprana de un plan de acción personalizado, con vista a una integración sostenible en el mercado de trabajo.

La apertura de servicios y medidas activas a todas las personas desempleadas que desean reintegrarse al mercado laboral –sean o no parados registrados– debería convertirse en una alta prioridad, a la vista de la necesidad de incrementar la participación de la mano de obra. Más atención podría darse también a las personas actualmente empleadas en riesgo del desempleo.

Para dar adecuada respuesta a estos objetivos descritos y ofrecer alguno de estos servicios o una combinación de ellos, se están diseñado itinerarios personales de inserción con objeto de encadenar servicios complementarios, que recibidos por un mismo individuo, disminuyen las deficiencias personales y profesionales que impiden su inserción en el mercado de trabajo. De esta manera se materializa en la entrevista de orientación las directrices de la Comisión Europea.

En cuanto a las iniciativas comunitarias por las que se invitan a los Estados miembros a presentar propuestas que apoyen la puesta en marcha de la Estrategia Europea para el Empleo con acciones de carácter innovador, comentamos en el cuadro 4.10 las iniciativas recogidas por Arza (2000) para el período 1990-1999, ampliado por nosotros hasta el 2013.

**Cuadro 4.10. Iniciativas comunitarias.**

Iniciativa	Descripción
PETRA II (1992-1994)	Dirigido al desarrollo de estrategias de orientación, fomento de la investigación en el desarrollo de la orientación y creación de una red europea de Centros de Recursos de Orientación Laboral.
INICIATIVA DE EMPLEO (1994-1999)	Con los siguientes programas dirigidos la creación de servicios de información, orientación y asesoramiento a colectivos específicos: NOW: dirigido a mujeres HORIZON: dirigido a personas con minusvalía física, psíquica y sensorial y otros grupos desfavorecidos YOUTHSTART: dirigido a jóvenes menores de 20 años sin cualificación
INICIATIVA ADAPT (1994-1999)	Con el objetivo de desarrollar y reforzar los servicios de orientación y consejo entre los trabajadores en activo.
LEONARDO DA VINCI (1995-1999)(2000-2006)	Con el objetivo de desarrollar la dimensión europea y los dispositivos de orientación laboral, con vistas a ofrecer a todos, a lo largo de su vida, una orientación laboral de calidad.
EQUAL (2000-2006)	Heredera de la INICIATIVA DE EMPLEO y está dirigida a colectivos más marginados social y laboralmente (toxicómanos, emigrantes, grupos étnicos, mujeres, delincuentes juveniles, personas discapacitadas y en general, personas que presentan un nulo o bajo nivel de cualificación laboral).
PROGRESS 2007-2013	Deja abierta la posibilidad de actuación a través de programas de orientación en sus cinco ámbitos de acción: empleo, protección social, condiciones de trabajo, no discriminación y diversidad e igualdad de género.
APRENDIZAJE PERMANENTE 2007-2013.	Este programa reemplaza al Leonardo da Vinci que acabó en el 2006 pero continúa en su línea, otorgando a la orientación laboral la importancia necesaria para potenciar el aprendizaje permanente.
EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2010	Proporciona recomendaciones sobre los principios y objetivos de la orientación, su calidad y sus instrumentos.

Podemos decir que la incorporación de la orientación laboral en estos programas e iniciativas la dota de nuevos significados que, en muchos casos, ya se había apuntado en algunas de las recomendaciones y dictámenes de los

organismos comunitarios en las décadas anteriores, así como en los estudios realizados sobre los servicios de orientación laboral (Arza, 2000). Estos nuevos significados aluden a las tres dimensiones siguientes:

- La vinculación de la orientación laboral a la formación profesional inicial y continua.
- La extensión de la orientación laboral al colectivo de trabajadores en activo, de desempleados y dentro de estos a los colectivos más desfavorecidos. La inclusión de los trabajadores revaloriza la función preventiva de la orientación laboral, al no quedar esta reducida a una intervención puntual a favor de aquellos que están en situación de desempleo.
- El impulso de las funciones de la orientación en los procesos de inserción, reinserción laboral, reconversión y adaptación laboral. En esta línea, los estudios realizados en el marco del programa Euroconsul, resaltan la necesidad de los servicios de orientación para fomentar el proceso de aprendizaje continuo que demanda la renovación y actualización de las competencias profesionales, así como para facilitar numerosas transiciones que previsiblemente van a ocurrir a lo largo de la vida laboral, incluidas la transición del período formativo al laboral, la transición del trabajo-trabajo y trabajo-jubilación.

Para finalizar este apartado, queremos presentar algunas notas del 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 Europa (9286/04 EDUC 109 SOC 234, de 18 de mayo de 2004) en las que se hace mención a la necesidad de consolidar la orientación en nuestro espacio europeo<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> En este documento se utiliza el término “orientación” para evitar ambigüedades, porque tal como aclaran a pie de página, en los Estados miembros se usa un gran número de expresiones para describir los servicios que participan de actividades que incluyen información y asesoramiento, consejo, evaluación de la competencias, tutoría, recomendaciones, enseñanza de la toma de decisiones y las capacidades de



- El informe sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos y de formación, refrendado por el Consejo Europeo de Estocolmo en 2001, define el acceso a los servicios de orientación, la garantía de calidad de los servicios, el papel de la orientación en el desarrollo de los recursos humanos y la orientación para facilitar la movilidad, el aprendizaje y el empleo en Europa, como áreas prioritarias de desarrollo a la hora de aplicar el programa de trabajo de Educación y Formación 2010.
- En la Comunicación de la Comisión sobre aprendizaje permanente (noviembre 2001), "Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente", se destacó la orientación como un tema transversal para el desarrollo y aplicación de estrategias de aprendizaje permanente a nivel nacional y como área prioritaria de actuación, tanto a nivel europeo como nacional.
- En el Libro Blanco "Un nuevo impulso para la juventud europea" (2001) se hace referencia a la necesidad de los jóvenes de contar con un sistema flexible de orientación y asesoramiento que complemente el acceso actual al aprendizaje durante toda la vida y en todos sus aspectos.
- En la Resolución del Consejo sobre la educación permanente, de 27 de junio de 2002, se recomendó que los Estados miembros y la Comisión dieran prioridad a los servicios de información, orientación y asesoramiento de buena calidad y al acceso a los mismos, en relación con las oportunidades de educación y formación en Europa, destinados especialmente a distintos grupos.
- En la Comunicación de la Comisión "Plan de acción sobre las capacidades y la movilidad" (2002) se observó que se puede mejorar la movilidad geográfica y del empleo en Europa y la capacitación de la mano de obra proporcionando un mejor acceso de los trabajadores y los empresarios a la información, la orientación y el asesoramiento.

---

gestión de carrera. Entre estos servicios se encuentran los educativos, de formación profesional, de orientación profesional, de orientación y consejo, de orientación y consejo ocupacional, etc.

- La Directiva 2002/73/CE, que modifica la Directiva 76/207/CEE relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales y a las condiciones de trabajo, incluye el requisito del acceso a todos los tipos y todos los niveles de orientación profesional.
- En la Resolución del Consejo relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales de 19 de diciembre de 2002 se reconoció que es preciso dar prioridad al fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas relativos a la información, orientación y asesoramiento en los Estados miembros para apoyar la movilidad geográfica y profesional de los ciudadanos europeos.
- En la comunicación de la Comisión "Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa" (2003) se observó que debe considerarse la inversión en servicios de orientación como la realización de estrategias de prevención precoz que puedan reducir de manera significativa la falta de adecuación entre la educación y la formación y las necesidades del mercado de trabajo, aumentando la proporción de personas que completan la educación secundaria y superior y facilitando la transición al trabajo y el retorno a los estudios.
- En las Directrices europeas para el empleo (2003) se recomendó como prioridad facilitar orientación y asesoramiento en fases tempranas para prevenir las incorporaciones al desempleo y en particular al desempleo de larga duración.
- Por último, el informe intermedio conjunto (2004) del Consejo y la Comisión sobre la aplicación de la Estrategia de Lisboa, Educación y Formación 2010: Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa, definió la orientación como una de las cuatro acciones claves para crear entornos de aprendizaje abiertos, atractivos y accesibles, con vistas a "... apoyar el aprendizaje a todas las edades y en diversas estructuras, facilitar a los ciudadanos los medios de gestionar su aprendizaje y su trabajo, en particular allanando su acceso a una

extensa gama de posibilidades de aprendizaje y de carreras profesionales y su progresión en dichas formaciones y carreras".

#### ***4.4. Resumen de las ideas principales de este capítulo***

- En su evolución institucional la orientación laboral ha ido adquiriendo más importancia, siendo en la década de los 90 cuando se produce el mayor progreso, con su extensión a las personas desempleadas, se generaliza en la educación secundaria y universitaria, y se inicia tímidamente con trabajadores.
- En relación con los destinatarios, el mayor progreso se produce en el mundo de la enseñanza y con personas desempleadas (Arza, 2000). Para los desempleados, la oferta orientadora tiene un carácter más estable y permanente aunque está sujeta a la estacionalidad de las convocatorias que la subvencionan.
- La progresiva expansión de la orientación laboral, sobre todo en lo que respecta a las funciones más relacionadas con el empleo, se explica por las condiciones presentes en el mercado laboral (desempleo, cambios en los perfiles laborales y en el mapa ocupacional, etc.), por las respuestas que desde las distintas administraciones (comunitaria, estatal y autonómica) se articulan para que las personas puedan enfrentarse con mejores garantías a un mercado laboral cada vez más flexible e inestable tanto en el empleo como en las competencias y cualificaciones que requiere.
- Los servicios de orientación específicos que atienden a las personas sin empleo adoptan un modelo descentralizado de gestión mixta. Descentralizado en lo que respecta a la dependencia administrativa, ya que se está produciendo el traspaso de competencias, y mixto porque en el desarrollo de las actividades de orientación intervienen tanto entidades públicas como privadas, éstas últimas con subvenciones públicas.
- El proceso de orientación laboral en los servicios de orientación para desempleados se basa en una serie de acciones estructuradas, de carácter

individual y grupal. Esta es la propuesta del INEM y la mayoría de las comunidades, aunque en Galicia se está actuando de manera individual.

- Siguiendo las conclusiones a las que llega Arza (2000), existe desconexión entre el subsistema de orientación que aborda la intervención con los desempleados y el que se ocupa de los empleados, así como entre éstos y el que aborda la orientación laboral en las instituciones educativas. En este sentido se postula la creación de un Sistema Integrado de Información y Orientación Laboral en el que participen los tres subsistemas de formación. Esta es la idea que está presente en el II Programa Nacional de Formación Profesional. Esta incardinación tiene que extenderse a dos niveles complementarios entre sí: integración entre políticas activas de empleo (orientación y formación) y conexión entre los servicios de orientación que han de apoyar los subsistemas de formación profesional (reglada, ocupacional y continua).
- En Galicia, en el ámbito laboral, los esfuerzos de la Administración se concentraron en el incremento del número de servicios de orientación destinados a las personas desempleadas. Las intervenciones que se desarrollan son individuales y se vinculan a la entrevista con diferentes propósitos de diagnóstico, informativa y de seguimiento. La orientación de las personas con trabajo, al igual que en el resto del Estado no se ha atendido.
- De cara al futuro, es preciso que en la comunidad autónoma gallega se produzca una mayor diversificación de las actuaciones que se desarrollan en los servicios de orientación laboral que deben de incorporar acciones de carácter grupal. Del mismo modo, se debe promover la orientación al colectivo de trabajadores, la coordinación entre los diferentes subsistemas y agentes de la orientación y la evaluación de los servicios de orientación. El Plan Galego de Formación profesional solo ofrece algunas pautas para caminar en este sentido.
- Esta vez en el marco de la Estrategia Europea para el Empleo, la orientación laboral es objeto de especial atención, obligando a los estados miembros a coordinar las actuaciones en las políticas destinadas al fomento

del empleo. Con esta finalidad, el Consejo Europeo, a propuesta de la Comisión, elabora anualmente unas directrices que los respectivos estados están obligados a concretar en Planes Nacionales de Acción para el Empleo (actuales Programas Nacionales de Reforma), y que ya se comentaron en la sección dedicada a la institucionalización de la orientación laboral en España.

- Las políticas de empleo y las iniciativas y programas relacionados con el desarrollo de la formación profesional han potenciado la orientación laboral como respuesta estratégica y, junto con la formación, facilita la inserción / reinserción laboral, el mantenimiento y promoción en el empleo y promueve una mayor igualdad en el empleo (acceso y mantenimiento), sobre todo en aquellos colectivos menos empleables. Orientación y formación profesional caminan juntas en la mejora del mercado laboral y en el desarrollo laboral de las personas. La estrategia europea para el empleo, los planes nacionales y comunitarios, relacionados con al formación laboral, etc., son claros ejemplos de integración de la formación y orientación laboral. La idea del aprendizaje permanente, que ya orienta las políticas de empleo y formación comunitarias, amplía la conexión de la orientación laboral a otras modalidades formativas no relacionadas con la empleabilidad y desarrolladas a lo largo de la vida (Arza, 2000).
- La relación con la formación añade un nuevo foco de atención a la orientación laboral. El acceso, el mantenimiento y promoción en el empleo se asocia a las competencias profesionales, a su adecuación con los perfiles profesional demandados en el mercado laboral. Su evaluación y desarrollo se convierte en referentes esenciales para la intervención con trabajadores empleados o desempleados (Arza, 2000).



***II. ESTUDIO SOBRE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE  
LOS/AS ORIENTADORES/AS LABORALES***

---





## ***INTRODUCCIÓN***

En esta sección nos centraremos en un primer momento en algunos estudios de necesidades de formación, pasando a continuación a explicar los objetivos y la metodología de nuestro trabajo así como los resultados.

Comenzaremos por el capítulo cinco, en el que analizaremos qué se entiende por necesidad en el campo de la formación desde el punto de vista de diferentes autores. También trataremos el análisis de necesidades, los instrumentos para llevarlo a cabo y sus ventajas e inconvenientes. Finalizaremos con una revisión de los estudios precedentes relacionados con orientación laboral.

En el capítulo sexto explicaremos los objetivos de nuestro estudio y la metodología que hemos seguido para su desarrollo, describiendo la población con la que trabajamos, los instrumentos utilizados de recogida de datos y el plan de análisis que seguimos.

En el capítulo séptimo describiremos la muestra que ocupa este trabajo, los condicionantes que influyeron en ella (la propia muestra, el método de recogida de datos y el período temporal), las variables de referencia que son las que nos ayudarán a descubrir diferencias significativas (género, titulación, experiencia y empresa). A continuación pasamos a analizar los datos laborales de los encuestados y la valoración que hacen de diferentes situaciones de trabajo, como las relaciones laborales, los recursos disponibles, la valoración de sus aportaciones y la satisfacción general que muestran.

En el último capítulo, el octavo, analizaremos diferentes aspectos relacionados con la formación del orientador y el rol que desempeñan, centrándonos en las

actividades formativas realizadas y la fuente de financiación, las dificultades y oportunidades para formarse, las modalidades formativas que prefieren y la valoración que hacen de la formación recibida.

## **Capítulo 5**

### ***El estudio de necesidades sobre formación***

#### ***Introducción***

Cuando hablamos de necesidades de formación nos enfrentamos a problemas conceptuales y metodológicos que tienen su reflejo en planteamientos ideológicos y teóricos diferentes, lo que nos obliga a realizar un estudio inicial en el que clarifiquemos y definamos a qué nos vamos a referir en este trabajo y el planteamiento metodológico en el que nos basaremos. En este sentido, nos parecieron interesantes las advertencias realizadas por Siegel et al. (1978) cuando señalan que:

- 1- Las necesidades son relativas a la forma de ser percibidas y están asociadas a los valores, cultura, pasado histórico y experiencias de una sociedad determinada.
- 2- Las necesidades sentidas respecto a los distintos servicios sociales no son específicas de ningún campo ni de ningún colectivo por lo que su diferenciación es compleja.
- 3- Las comunidades y sus necesidades son dinámicas, estando en permanente estado de evolución.
- 4- Los procesos para satisfacer necesidades están condicionados por las características de los hallazgos y por los recursos humanos, tecnológicos y financieros posibles.

Con estas aportaciones, nos iremos aproximando al concepto de necesidad, teniendo en cuenta las ventajas e inconvenientes así como la metodología que

se suele emplear. Finalizaremos con una breve descripción de los estudios precedentes sobre necesidades de formación de los/as orientadores/as laborales.

### ***5.1. Qué entendemos por necesidades de formación***

La recopilación de las diferentes conceptualizaciones del término “necesidad” ya fue llevada a cabo hace más de veinte años por Witkin (1984) y Stufflebeam et al. (1984), quienes destacaban determinados aspectos que evidencian la amplitud y polisemia del término: diferencia respecto a algo, déficit no deseado, ausencia de algo, deseo, etc.. También se identifica necesidad con deseo, motivación, opiniones, problemas, etc., términos que son utilizados indistintamente.

Una década más tarde, Gairín (1995; 1996) intenta hacer una serie de precisiones sobre estos aspectos:

- 1- La **motivación** hace referencia al conjunto de circunstancias y elementos (motivos, objetos de interés, etc.) que llevan a la persona a actuar. Aunque las necesidades pueden generar procesos motivacionales, también pueden existir necesidades que la persona no satisface por no estar motivado para ello.
- 2- Las **opiniones** hacen referencia a las manifestaciones de las personas, pero no siempre lo que opinan o dicen éstas es expresión de necesidades que tengan o sientan. En este sentido, el trasladar el foco de atención de las opiniones a las necesidades sería el elemento que permitiría rentabilizar la formación, evitando la pérdida de recursos y esfuerzos que trae como consecuencia el fundamentar la formación en las opiniones, puesto que éstas son volubles y permeables al constante cambio de circunstancias.
- 3- El **deseo** es algo por lo que las personas están dispuestas a pagar algo (tiempo, dinero, comodidad, etc.), manifestándose a menudo en

demandas. Aunque los deseos y las demandas se fundamentan muchas veces en las necesidades de las personas, puede suceder que lo solicitado no venga a resolver problemas existentes.

- 4- Los **problemas** suelen confundirse a menudo con las necesidades, pero se debe tener en cuenta que no todos los problemas tienen como causa una necesidad, ni todas las necesidades generan problemas o situaciones problemáticas. En esto mismo vuelve a incidir Gairín al señalar que el hecho de hablar de necesidades de formación y no de problemas, opiniones y otros conceptos asume implícitamente la consideración de un cambio de enfoque en la delimitación de las finalidades a que ha de responder la formación.

Este mismo autor recopiló una pequeña relación de definiciones de necesidad de las cuales presentamos algunas en el cuadro 5.1 como ejemplo de la falta de consenso entre los autores. Por un lado tenemos planteamientos en los que se identifica necesidad con la relación que se establece entre dos situaciones en las que el criterio de referencia de la necesidad no es tanto interior (autopercepción), sino más bien exterior y basado en las metas que identifica el sistema.

**Cuadro 5.1. Definiciones de necesidad. Gairín (1995).**

Autor y año	Definición
Beatty (1981)	" la discrepancia existente entre el estado presente de los acontecimientos y el estado deseado de los mismo"
Blair y Lange (1990)	Una necesidad "se define por la discrepancia entre lo que es (práctica habitual) y lo que debería ser (práctica deseada). Por tanto las necesidades deben tenerse en cuenta en función de metas especificadas"
Alvira Martín (1991)	"normalmente se define la necesidad como la diferencial/desfase entre lo que es y lo que debería ser"
Sarramona, Vázquez y Ucar (1991)	"las necesidades pretenden ser un concepto objetivo que se ha vinculado tradicionalmente con los déficits existentes entre la realidad y lo deseable y que son salvables mediante acciones de formación"

Por otro lado, hay otros autores que consideran el concepto “necesidad” como más polivalente, como es el caso de Tejedor (1990), quien entiende la necesidad tanto en términos relacionales (respecto a un referente concreto) como en términos de deseo (experiencia no vivida, deterioro de la autoimagen) y la vincula, como veremos, tanto a un estado referencial (interno o externo) como a un estado de conciencia o percepción de algo.

Incluso hay autores, como Blake y Mouton (1986), que ofrecen una definición de “necesidad” directamente relacionada con el concepto de carencia diciendo que se está frente a una necesidad de capacitación cuando una función o tarea requerida por la organización no se desempeña o no se podría desempeñar con la calidad adecuada por carecer quienes deberían hacerlo de los conocimientos, habilidades o actitudes requeridas para su ejecución en dicho nivel. En esta definición vemos claramente la alusión a las competencias profesionales de las que hablábamos en el capítulo tercero.

Con estos breves ejemplos comprobamos que la necesidad puede ser vista como la relación que se establece entre dos situaciones, o como carencia de algo, o como una mezcla de ideas en las que se engloban las dos anteriores. Hay muchas más definiciones que proliferaron con el establecimiento por parte de los autores de distintos tipos de necesidades, destacando por tener un carácter más conceptual la que nos aporta Witkin y Altschuld (1995), Kaufman (1992) y Scriven (1999), para quienes la necesidad como nombre se refiere a la discrepancia o hueco entre el estado presente “que es” y el deseo “que debería ser” (Witkin y Altschuld, 1995) o entre el actual y el ideal (Kaufman, 1992). Por otro lado, la necesidad como verbo se refiere a lo que es requerido o deseado (Witkin y Altschuld, 1995) o lo que es necesario (Scriven, 1995, en Stufflebeam, 1995) para llenar la discrepancia. Más concretamente, este último autor define una necesidad como cualquier cosa que sea esencial para un modo satisfactorio de existencia, cualquier cosa sin la cual este modo de existencia o nivel de trabajo no puede alcanzar un grupo satisfactorio.

Centrándonos en un aspecto más práctico para las necesidades de formación, fue Bradshaw (1972) quién estableció la clasificación de las necesidades que sentaría las bases de posteriores trabajos realizados en este campo. Para él, éstas podrían ser:

- 1- **Normativas:** basadas en el establecimiento, por parte de un experto o grupo de expertos, de unos niveles teóricamente deseables de satisfacción de cada necesidad. Se identifican a menudo con las necesidades del sistema.
- 2- **Expresadas:** son las que coinciden con lo manifestado y se identifican en gran parte con las demandas.
- 3- **Percibidas o experimentadas:** son las basadas en la percepción de cada persona o grupo de personas sobre determinada carencia. Son, por lo tanto, una apreciación subjetiva, condicionada por factores psicológicos y psicosociales particulares.
- 4- **Comparativas:** son el resultado de la comparación entre diferentes situaciones o grupos.

Otros ejemplos de clasificaciones que recogemos son las de Stufflebeam et al. (1984) y Suárez Yáñez (1990). El primer autor, recoge cuatro perspectivas que muestran de nuevo la diversidad existente en la clasificación de este término, y que coinciden con algunas de las ya señaladas:

- 1- **Perspectiva basada en la discrepancia:** necesidad sería la diferencia existente entre los resultados deseados y los observados.
- 2- **Perspectiva democrática:** necesidad sería el cambio deseado por la mayoría del grupo de referencia.
- 3- **Perspectiva analítica:** necesidad es la dirección en que puede producirse una mejora sobre la base de la información disponible.
- 4- **Perspectiva diagnóstica:** necesidad es aquello cuya ausencia o deficiencia es perjudicial.

Por su parte, Suárez Yáñez (1990) recoge otras tres formas de entender las necesidades, que a su vez también son recogidas por otros autores:

- 1- **La necesidad entendida como discrepancia:** cuando existen diferencias entre la situación actual y la situación deseada. Este es el sentido recogido en los trabajos de Beatty (1981), Stufflebeam et al. (1984), Zabalza (1987), Tejedor (1990) Blair y Lange (1990) y Alvira Martín (1991) entre otros. Estos últimos explican que una necesidad se define por la discrepancia entre lo que es (práctica habitual) y lo que debería ser (práctica deseada), considerando entonces, como punto de referencia, las metas especificadas.
- 2- **La necesidad entendida como preferencia o deseo:** se incide especialmente en la percepción de los propios sujetos, En este caso, las opiniones pueden utilizarse como base para establecer las metas o la política a seguir. También recogido por Bradshaw (1972) y Sarramona, Vázquez y Ucar (1991).
- 3- **La necesidad como deficiencia o ausencia:** La necesidad como sinónimo de carencia, problema o deficiencia, y es ésta, posiblemente, la acepción más frecuente en los trabajos sobre formación del profesorado y que nosotros podemos exportar a nuestro campo de la orientación laboral. También recogidas por Blake y Mouton (1986).

Centrándonos en las necesidades de formación, recogemos las aportaciones de Gairín (1995b; 1996b) quién también identifica tres tipos que pueden surgir como consecuencia de las exigencias de capacitación en el campo de la formación. Así, siguiendo a este autor, podemos hablar de:

- 1- **Necesidades de capacitación por discrepancia:** serían el resultado de necesidades existentes que se manifestarían como consecuencia de un desempeño satisfactorio. El mayor problema que existe en este tipo es el reconocimiento del déficit por parte de los afectados, ya que resulta contrario a la autoimagen el ser consciente de que se está trabajando



por debajo de las expectativas y de que no se poseen suficientes conocimientos o habilidades en la profesión. Por otra parte, la persona que no perciba las consecuencias negativas de una discrepancia, raramente la admitirá y seguramente no entenderá por qué debe aprender algo que cree que hace correctamente.

- 2- **Necesidad de capacitación por cambio:** aparecen como consecuencia de la modificación que se introduce en la forma de hacer las cosas. Aunque las problemáticas que se dan en esta situación provienen básicamente de las diferencias de percepción y en las resistencias al cambio que produce la modificación de la situación, el mayor problema puede venir dado por la necesidad de producir un desaprendizaje antes de proceder al nuevo aprendizaje. En este caso habrá que actuar teniendo en cuenta los factores que inciden en el olvido y potenciar la máxima participación de los implicados en el proceso de elaboración de los cambios.
- 3- **Necesidad de capacitación por incorporación:** surgen como consecuencia de que el proyecto de cambio contempla la realización de tareas que actualmente no se están haciendo, precisándose por tanto, un aprendizaje para un nuevo requerimiento. Además de la problemática señalada anteriormente, surgiría aquí la propia de la incorporación de nuevos conocimientos y que suele producir una polarización en las organizaciones: los que están a favor del cambio y los que la consideran inviable, poco necesario o poco positivo.

Este mismo autor, Gairín (1995b), define la necesidad de formación de un individuo, grupo o sistema como la existencia de una condición no satisfecha e imprescindible para permitirle funcionar en condiciones normales y realizar o alcanzar su objetivo. Tendría diferentes terminologías según hagan referencia al sistema (normativas), a la demanda (expresadas), a las percepciones de las personas (percibidas), o a los resultados de comparar diferentes situaciones o grupos (comparativas). Esta última clasificación de Bradshaw (1972). También

establece unas matizaciones a la definición de Blake y Mouton (1986) y aunque están referidas a la formación de directivos, podemos extraerlas al campo de la formación de los/as orientadores/as laborales.

- 1- Las necesidades de formación hacen referencia a un concepto más amplio que las directamente relacionadas con la instrucción. Por lo tanto podríamos decir que el desarrollo de las competencias profesionales se incluirían dentro del estudio de las necesidades de formación.
- 2- No siempre la causa de los problemas es la falta de formación, también lo puede ser la falta de recursos, problemas de infraestructura u otros. Por lo tanto la experiencia laboral y el contexto en el que se desenvuelve son elementos que pueden influir en la percepción de necesidades de formación. Recordamos que estos dos elementos, junto con la formación, sirven para delimitar las competencias profesionales.
- 3- El mal desempeño puede deberse a factores personales de carácter interno. Así, una persona que dispone de conocimientos y habilidades para desempeñar adecuadamente una tarea no lo hace por falta de motivación, debido a factores tales como la disconformidad con la situación en la que está involucrado, la insatisfacción laboral, etc. Estaríamos hablando de falta de competencias personales para el desempeño.
- 4- Los indicadores de un mal desempeño son situaciones insatisfactorias que, además de orientarnos sobre posibles problemas de formación, también nos ayudan a conocer otros problemas de la organización.
- 5- Decisiones que no están en el campo de la formación suelen impulsar procesos de formación, y a su vez, el desarrollo de ésta puede ser una vía para conocer necesidades que superan el ámbito de la propia formación.
- 6- Las necesidades de formación integran varios elementos: habilidades vinculadas a las tareas; conocimientos vinculados a las tareas; aptitudes y actitudes vinculadas a la relación social y al desarrollo personal (Sarramona, Vázquez y Úcar, 1991). Estos elementos hacen referencia

a los cuatro componentes que veíamos en el capítulo tercero cuando hablábamos de las competencias de acción profesional: técnica, metodológica, participativa y personal (Echeverría, 2005).

- 7- A través de la evaluación de necesidades de capacitación se intentan definir las problemáticas reales que hay detrás de una situación determinada, identificar otras causas del problema que acompañan a las necesidades de capacitación y revisar si es posible intervenir, de tal forma que la permanencia de esos otros factores no anule los posibles beneficios del aprendizaje.
- 8- La detección, análisis y evaluación de necesidades implica a toda la organización.
- 9- Es importante una detección, análisis y evaluación de necesidades que tenga un carácter metódico, puesto que cuando no es así se ocasiona pérdida de tiempo y esfuerzo intentando resolver necesidades que no son tales, ignorando algunas importantes o simplemente no estableciendo prioridad entre las detectadas.
- 10- La detección de necesidades es un proceso continuo, siempre existirán nuevas necesidades.
- 11- La detección de necesidades será diferente si corresponde a situaciones no deseadas o problemas declarados (detección correctiva), o, si por el contrario, se actúa de forma anticipada (detección preventiva). Lo mismo sucederá si la necesidad procede de un proceso de cambio que se realiza o si corresponde a déficits existentes. Podríamos decir entonces que la detección de necesidades participa de los principios de prevención, desarrollo e intervención social que comentábamos en el capítulo dos de este trabajo.
- 12- Deberá prestarse especial atención a las pseudonecesidades de formación que a veces se plantean, en el sentido de evitar el carácter instrumental para fines ajenos a los propios de la formación con que a veces se acompaña ésta.

Estas puntualizaciones presentadas nos van a ayudar en la confección de nuestro cuestionario, sobre todo la parte correspondiente al contexto en el que se desarrolla el trabajo del orientador laboral.

## ***5.2. El análisis de necesidades***

El análisis de necesidades es, según Witkin y Altschuld (1995), un conjunto sistemático de procedimientos emprendidos con el propósito de establecer las prioridades y tomar decisiones acerca del programa o la mejora de la organización y la asignación de recursos. Las prioridades se basan en las necesidades identificadas.

Por su parte, Upcraft y Schuh (1996) concretan algunos de los elementos que intervienen en el caso que nos ocupa, que aunque refiriéndose a los estudiantes, nos sirven para nuestro caso. Para estos autores el análisis de necesidades es el proceso de determinación de la presencia o ausencia de los factores y las condiciones, los recursos, los servicios y las oportunidades de aprendizaje para cumplir con las metas y objetivos en el contexto de la misión de una institución. Estos elementos son también aplicables al campo del análisis de las necesidades de formación.

Gairín (1995b), define el análisis de necesidades como una dimensión de la evaluación dirigida a emitir juicios de valor sobre los déficits que se dan en una determinada situación. Kaufman (1982) por su parte, considera que el análisis de necesidades constituye un análisis formal que muestra o documenta las lagunas o espacios existentes entre los resultados que se desean alcanzar, ordena esas lagunas (necesidades) en un orden prioritario y selecciona las necesidades que se van a satisfacer en el programa.

En el contexto español, la recomendación de la conveniencia del diagnóstico de necesidades previo a la planificación de la formación en ejercicio, se ha convertido en los últimos años en un punto de obligada referencia para el posterior diseño de los correspondientes planes y programas de actuación. Se

entiende como una de las cuatro dimensiones fundamentales a evaluar en un programa, siendo las otras el diseño, el proceso y el producto (Caride, 1999).

Pérez-Campanero (2000), conceptualiza este constructo como un estudio sistemático de un problema, que se realiza incorporando informaciones y opiniones de diversas fuentes, para tomar decisiones sobre lo que hay que hacer a continuación.

Por su parte, Alvira Martín (1991) señala que la evaluación o diagnóstico de necesidades es el primer paso racional en el desarrollo de un programa o intervención, teniendo como objetivo analizar el volumen y características esenciales del problema que la intervención quiere solucionar. Hay que entender las necesidades, por lo tanto, como parte esencial del ciclo continuo de planificación, desarrollo, evaluación e innovación de programas.

En esto mismo incide Tejedor (1990) cuando afirma que la evaluación de necesidades debe entenderse como una parte esencial de un ciclo continuo de planificación, implementación y evaluación de programas, siendo un proceso que implica tomar decisiones acerca de unas prioridades y que debe ser analizado en su contexto y entendiendo que no hay una única solución para el conjunto de problemas, lo que no quiere decir que todos los métodos de búsqueda de soluciones sean igualmente válidos (...). La evaluación de necesidades constituirá el punto de partida para identificar situaciones deficitarias o insatisfactorias que reclaman solución.

Como notas características de estas definiciones sobre evaluación de necesidades, cabría señalar las presentadas en el cuadro 5.2.

**Cuadro 5.2. Características encontradas en las definiciones de diferentes autores sobre evaluación de necesidades.**

Es un estudio sistemático antes de intervenir
Es un esfuerzo sistemático para identificar y comprender el problema
Es un análisis de discrepancias entre “dónde estamos actualmente” y “donde deberíamos estar”
Utiliza datos representativos de la realidad y de las personas implicadas
Es provisional; nunca es definitivo y completo
Las discrepancias se identifican en términos de resultados, no de procesos.
Proporciona datos importantes para la generación de soluciones y toma de decisiones

Parece que no cabe duda de la importancia que se le atribuye a la evaluación de necesidades como elemento desde el que organizar la formación, al mismo tiempo que adquiere importancia si éstas se corresponden con situaciones no deseadas o problemas declarados por la práctica profesional, o si surgen de los deseos e inquietudes internas de desarrollo profesional y personal. Además, queda claro que el análisis de necesidades forma parte de un proceso más extenso con diferentes fases. A continuación presentamos como ejemplo las apreciaciones de Imbernón (1994) y Tejedor (1990) sobre este aspecto.

Imbernón (1994) considera que todo proceso de formación comprende tres fases, situando el análisis de necesidades en la primera:

- 1- **Pre-activa**, que comprende el análisis de necesidades, el diseño, la planificación logística y la planificación operativa. Sarramona, Vázquez y Ucar (1991) señalan a este respecto que las necesidades constituyen la base justificativa de las metas y objetivos de los programas de formación.
- 2- **Inter-activa**, que incluye ejecución, motivación, comunicación y seguimiento.
- 3- **Evaluación**, que debe atender a los momentos y a los resultados.

Por su parte, Tejedor (1990) identifica, dentro de un programa, tres tipos de análisis de necesidades según los sistemas de referencia o clasificación utilizados:

- 1- **Preparatoria**, si se realiza con la preparación del programa, o **Retrospectiva** si se realiza con el programa ya desarrollado.
- 2- **Interna**, si no hay contraste ajeno al propio proceso, o **Externa** si existe dicho contraste
- 3- **Individual** o **Colectiva**

Teniendo en cuenta estos dos ejemplos, aunque hay muchos más, podemos decir que dentro del análisis de necesidades no hay un modelo que haya sido universalmente aceptado, aunque sí existen algunas evidencias de las ventajas de uno con respecto a otros. Cuando utilizamos el término “modelo” estamos expresando un marco conceptual de planificación y realización del proceso de evaluación de necesidades, incluyendo en algunos casos estrategias para reunir datos, analizarlos y establecer prioridades (Tejedor, 1990).

Podemos mencionar la existencia de varios modelos entre los que se encuentran: **Modelos de aproximación**, que parten del esquema de análisis de la situación, búsqueda de causas y sugerencias para la toma de decisiones; los Modelos **de elementos organizacionales**, que muestran la diferencia que se establece entre referencias evaluadoras externas e internas, diferencia entre esfuerzos, resultados e impacto, o la distinción entre medios y objetivos; el **Modelo ecológico**, que conlleva diferentes niveles de interacción entre los distintos sistemas referenciales (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) y que puede evitar caer en los modelos explicativos lineales de relación causa-efecto; el **Modelo de A. Rossett**, que busca llegar a rendimientos satisfactorios y deseados partiendo de la información que se busca; el **Modelo de F.M. Cox**, que aplica el análisis de necesidades a la problemática comunitaria y elabora una guía para la resolución de problemas; etc.

Nosotros hemos decidido basarnos en un modelo básico que consideramos válido para nuestro propósito de estudio y que consta de los siguientes pasos.

- 1- Preparar la realización de la evaluación, lo que conllevaría la delimitación del grupo social de referencia, el establecimiento de objetivos y el establecimiento del diseño o plan de actuación.
- 2- Reunir información sobre la evaluación a realizar
- 3- Analizar la información recogida
- 4- Informar sobre los datos recogidos y su interpretación
- 5- Usar y aplicar la información obtenida

Para completar este modelo y sacarle más partido en nuestro estudio, debemos de tener en cuenta una serie de aspectos que establece Gairín (1995b) en la relación que se produce entre formación y análisis de necesidades y que son los siguientes:

- 1- La detección de necesidades de formación participa del valor que se da a la formación. Cuanto mayor sea ésta, cuanto más claro sepan los responsables y protagonistas qué se quiere de la formación, cuanto más sensible sea al valor de la formación a emprender y su implicación en los rendimientos, mayor será la sensibilidad hacia la detección de necesidades.
- 2- La detección de necesidades no puede sustituir la falta de claridad que a veces tiene los programas de innovación y de formación. Si no somos claros con lo que queremos o si no destinamos el tiempo suficiente para clarificarlo, es posible que la detección sea un tiempo perdido. A menudo las personas no están conformes con lo que tienen y no saben lo que quieren.
- 3- La detección de necesidades debe incidir en la elaboración de programas. Los responsables de éstos realizan a veces los programas que les gustan pero, tal vez, no sean necesarios.



- 4- La realización de un programa de capacitación es el resultado de aproximaciones sucesivas, de una sucesión de propuestas y de aceptaciones y rechazos parciales donde la detección de necesidades siempre está presente.
- 5- La detección de necesidades siempre precisa de un tiempo con el que se debe de contar. Sería peligroso iniciar un programa sin saber lo que se quiere satisfacer, entre otras razones, porque los programas son irreversibles y porque sus efectos producen mecanismos de rechazo generalizado hacia la formación por parte de los que han tenido experiencias negativas.
- 6- Los métodos de detección no se deben limitar a describir el comportamiento indeseado, también deben describir el requerido. Igualmente, deben centrarse en señalar los resultados esperados.
- 7- La detección de necesidades debe respetar la naturaleza de los contextos donde se realiza y a quien va dirigida. En este sentido, es importante identificar los modelos internos que rigen en las instituciones, considerar la cultura de la organización en la que se quiere incidir, clarificar adecuadamente los intereses y expectativas de los involucrados, los límites de acción (qué se desea y qué no se desea), las exigencias que la operatividad exige (espacios, tiempos, grupos de trabajo, etc.) y los indicadores de satisfacción (dónde se necesitan los logros principales, qué conductas mínimas debe satisfacer el proyecto).

Con estas recomendaciones, diremos que el centrarse en las necesidades, en vez de en otros ámbitos de intervención, permitirá incidir en la causa de los problemas y fundamentar, en consecuencia, acciones más coherentes y más ajustadas a la realidad. De todas formas, y tal y como señala DeKetele y otros (1988; cit. Gairín 1995b) las necesidades no siempre aparecen directa e inmediatamente sino que a menudo deben ser decodificadas a partir de las demandas y expectativas, buscando los móviles que las soportan, por lo que resulta importante tomar en consideración esos deseos, motivaciones, demandas o problemas que pueden estar en la base de las necesidades.

Esto nos lleva a que hablemos del instrumento que para la recogida de información sobre necesidades de formación hemos visto que más se utiliza, el cuestionario. Pont (1996), dentro del ámbito de la Formación Profesional, señala que esta técnica es especialmente útil cuando se trata de identificar necesidades de formación o de reciclaje para colectivos profesionales en los que sus miembros poseen un alto nivel de autonomía y responsabilidad (...). Permite determinar la necesidad formativa sentida e implica un alto grado de participación de los destinatarios (...). Esta metodología es especialmente aconsejable para procesos de formación continua.

En general, en los trabajos realizados encaminados a detectar necesidades formativas se utiliza el cuestionario como instrumento para la recogida de datos (Gairín, 1995b), pero al ofrecer información genérica, diferentes autores, como Marcelo (1994), están proponiendo que su utilización sea un paso previo para un análisis más profundo. En todo caso, además de estas pruebas, pueden utilizarse otras técnicas como observaciones o entrevistas.

Nosotros nos hemos decantado en un primer momento por iniciar nuestra investigación con la entrevista, de la cual hemos sacado ideas clave que nos ayudarán a construir y utilizar el cuestionario como principal instrumento de recogida de datos, ya que entre las ventajas que nos aporta se encuentra la rapidez en su aplicación, la cantidad, el anonimato del encuestado y el mayor control sobre las preguntas. Para la construcción de esta herramienta, nos hemos basado en Pont (1996), quien propone para la identificación de necesidades usando la técnica del cuestionario una serie de pasos:

- 1- Identificar las fuentes de datos
- 2- Desarrollar un cuestionario para recoger opiniones
- 3- Interrogar a una muestra utilizando el cuestionario con la finalidad de refinarlo
- 4- Pasar el cuestionario

- 5- Organizar las respuestas en categorías
- 6- Priorizar las necesidades formativas
- 7- Presentar las conclusiones en forma de objetivos y contenidos de formación
- 8- Distribuir un extracto de las conclusiones a las personas que han participado en la elección

### ***5.2.1. Ventajas e inconvenientes del análisis de necesidades***

Entre las ventajas que se le pueden atribuir al análisis de necesidades, González Sanmamed (1995) señala que puede convertirse en un mecanismo propiciador de la reflexión profesional en la medida en que el participante se sienta implicado en dicho proceso y tome conciencia de los aspectos sobre los que se dirige la indagación. Pero por otra parte, también puede resultar amenazador, si al detectar lagunas, carencias..., se ve afectada su autoestima y de alguna manera, puede llegar a provocar un deterioro de su imagen. En esta misma línea se sitúa Montero (1986) quien ofrece una serie de posibilidades que se le otorgan al análisis de necesidades como: mayor implicación de los encuestados, un mayor aprovechamiento de los recursos, la necesidad de efectuar cambios en la formación en ejercicio, la posibilidad de mayor ajuste de las ofertas a las demandas de los profesores, las mayores posibilidades de desarrollo profesional, etc.

Por su parte, Pérez Campanero (2000) señala una amplia serie de ventajas que implica el análisis de necesidades en la planificación de programas en el ámbito de la intervención socioeducativa, pero que pueden ser aplicables al campo de los/as orientadores/as laborales:

- 1- Consigue el compromiso de todos los implicados en el proceso
- 2- Genera el apoyo de las instituciones
- 3- Involucra a todas las fuentes antes de ejecutar cualquier solución

- 4- Ofrece información para realizar evaluaciones de la intervención socioeducativa
- 5- Ahorra tiempo y esfuerzo en la fase de diseño y planificación en los programas de intervención
- 6- Conlleva ahorro económico porque ayuda a utilizar correctamente los recursos a través de una gestión más eficaz.
- 7- Reconoce otras formas de abordar los problemas, además, o en lugar de la intervención socioeducativa
- 8- Ofrece a las personas encargadas de tomar decisiones, alternativas basadas en datos reales y no en imposiciones, tradiciones, sentimiento, caprichos, etc.
- 9- Permite orientar los esfuerzos hacia las prioridades
- 10- Da al programa de intervención una fundamentación y credibilidad consiguiendo la adhesión necesaria para su aplicación.
- 11- Las necesidades son siempre deducidas a partir de la sistematicidad de las herramientas y de los métodos empleados, y no sólo de la intuición.
- 12- Proporciona una información útil, organizada y sistemática a todos los que intervienen en el proceso, incluyendo a los que tienen que tomar decisiones y comunicarlas a otros.
- 13- Ayuda a implicar en mayor medida a los diversos elementos involucrados en el proceso.

Pero no todo son ventajas, Pont (1996) hacen mención a problemas o dificultades, sobre todo cuando se basa en la recogida de opiniones. Así, señala que la técnica de detección de necesidades formativas tiene algunas dificultades intrínsecas. De hecho se trata de trabajar con opiniones y de las opiniones resulta difícil extraer conclusiones que supongan un cambio real en el ejercicio de la profesión. Por otro lado, resulta complejo establecer prioridades. En general, con esta técnica, se obtienen datos muy dispersos y generales con los que únicamente se pueden detectar tendencias.

También resulta significativa la afirmación realizada por Gairín (1995b) cuando señala que resulta evidente que la articulación de buenos programas de formación no sólo depende de una adecuada detección de necesidades sino también de una clara definición política de lo que se desea y de la asignación de medio que se requieran. Pese a esto, la realización de análisis de necesidades aumenta la credibilidad de los planes de formación, además de ahorrar tiempo y recursos para el diseño de estos planes. Posibilita además, tomar decisiones alternativas basadas en datos reales y no, exclusivamente, en la tradición o en los sentimientos y opiniones de aquellos que ostentan el poder jerárquico.

### ***5.3. Estudios precedentes sobre necesidades de formación en la orientación laboral***

Desde una visión histórica de las líneas de investigación, éstas se pueden agrupar en tres categorías: investigaciones técnicas o instrumentales, investigaciones teóricas o de prueba e investigaciones aplicadas o evaluativas (siguiendo la clasificación de Crites, 1981; y analizada en nuestro contexto por Rivas, 1995 y Álvarez González (1995a)).

- a) Investigación técnica: Su objetivo es la elaboración y validación de instrumentos de diagnóstico de ciertos aspectos de la conducta vocacional y personal del individuo, siendo las aptitudes, intereses, valores y el constructo de madurez vocacional las temáticas más atendidas.
- b) Investigación teórica. Su finalidad es poner a prueba las hipótesis de los diferentes enfoques teóricos. Este tipo de estudios, que se inician en la década de los 50 con los trabajos de Ginzberg y Super, es bastante endeble debido a varias razones, entre ellas: la proliferación de enfoques que ha llevado a que los estudios fuesen muy dispersos; la no-comprobación de toda la teoría o enfoque, sino sólo aquellos supuestos de más fácil confirmación; la proliferación de investigaciones de tipo

descriptivo y correlacional, basados en estudios transversales y apenas en trabajos de tipo longitudinales, muestras no representativas, dificultades de replicación, etc. (Crites, 1974; Rivas, 1988; Alvarez González, 1995a).

- c) Investigación evaluativa: Su utilización es más reciente que las anteriores y su presencia se incrementa día a día, impulsada por la necesidad de probar la eficacia de las intervenciones orientadoras y de promover su optimización. Su mayor desarrollo se produce en la década de los noventa, coincidiendo con el de la orientación laboral tal como vimos en el capítulo uno, en la que la expansión de la intervención por programas se manifiesta en un continuado y creciente interés por la investigación dirigida a su diseño y evaluación.

La investigación evaluativa es fundamental en una disciplina dirigida a la acción, a la aplicación de los conocimientos teóricos para resolver problemas prácticos. La investigación evaluativa, se convierte en una herramienta imprescindible para tomar decisiones sobre la acción. En lo que atañe a la metodología utilizada, la investigación evaluativa se beneficia tanto de las estrategias cuantitativas como cualitativas.

Por lo tanto, nuestro estudio se encuadraría dentro de la investigación evaluativa, ya que se va a centrar en el estudio de las necesidades de formación de los/as orientadores/as laborales en Galicia, los cuales se encuentran dentro del programa de orientación laboral del Servizo Galego de Colocación.

A la hora de buscar trabajos relacionados con nuestra temática, comenzamos nuestra búsqueda por la consulta de las actas de los congresos de AEOP y de AIDIPE, además de las revistas RIE y REOP, y de apoyarnos en los trabajos de Blasco (1995), Alvarez Rojo y otros (1995) y Alvarez Rojo y Hernández (1998). Las tendencias encontradas son estas:

- El *diseño y evaluación de programas* es la temática que más atención recibe, extendiéndose en los distintos contextos y destinatarios de la orientación profesional. La enseñanza secundaria es la que concentra el mayor número de trabajos, mientras que en la enseñanza universitaria el número de trabajos es inferior. Algunos trabajos destacados dentro del mundo de la enseñanza secundaria son los de Alvarez (1991), Santana y Alvarez (1996), Coromitas, Alvarez y Bisquerra (1999), Romero (2000 a y b), Repetto y Gil (2000), Benavent y otros (2001). En cuanto al mundo universitario, podemos mencionar como ejemplos a Sebastián (1990), Lobato (1995) y Cáceres y Rodríguez (2001). En el ámbito laboral, su desarrollo se limita a los desempleados y se concentra en su mayoría en la formación ocupacional: Marsol y Montané (1991), Montané y otros (1992), Amador (1993), Pérez Escoda (1998), Filella (2000), Andrea (2000), Gomariz y Sánchez (2005). Por lo tanto, los estudios con trabajadores desempleados es la más desatendida.
- La *evaluación de necesidades* es otro de los contenidos de las investigaciones, siendo la enseñanza universitaria el nivel educativo en el que más se ha desarrollado este tipo de estudios, aunque con frecuencia se limitan a una facultad o universidad y, generalmente, la orientación profesional se estudia junto con otras áreas de la orientación. Algunos trabajos son los de Castellano (1995), Sebastián y otros (1999), Sánchez García (1999), Hernández e Ibáñez (2001), Pérez Cuervo (2000). En la enseñanza no universitaria destacan los trabajos de Pereira (1995) y de Isús (1995). En el ámbito laboral esta temática tiene un escaso desarrollo, aunque se puede destacar el estudio promovido por IDFO (2001) que estudia las necesidades de orientación profesional de los trabajadores en Cataluña

Estudios centrados en las necesidades de formación de los/as orientadores/as laborales no hemos encontrado en España, sólo alguna investigación relacionada con el desarrollo profesional de los/as orientadores/as (Sobrado, 1997; Repetto et al., 1999; Repetto, et al., 2000; Vélaz de Medrano et al., 2001;

Forem, 2000a; Hernández Fernández, 2004a,b; Azpillaga y Berenziartua, 2005) por lo que tuvimos que consultar diferentes trabajos que toman como referencia el análisis de necesidades en otros campos, de los que por afinidad, se pueden desprender ideas.

Dentro del ámbito de la formación profesional, destacamos el trabajo de González Tirados (1990) llevado a cabo en el marco del programa Petra sobre el Análisis de necesidades de formación de formadores del área técnico-práctica y modalidades de formación. Dentro del subsistema de Formación Ocupacional encontramos los trabajos de Ferrández y Tejada (1997) encaminados a la detección de necesidades formativas derivadas del estudio del perfil de Formador de Formación Profesional y Ocupacional. En esta investigación, los ámbitos analizados hacían referencia a la planificación, docencia, coordinación y gestión, y nivel de conocimientos psicopedagógicos y profesionales, y de los resultados obtenidos se desprenden una serie de necesidades detectadas en relación con el trabajo en equipo y colaborativo; la evaluación en todas sus dimensiones; la atención a la diversidad; las estrategias de innovación; la adecuación teoría-práctica en la docencia; la variedad metodológica; el conocimiento del contexto laboral, etc.

Ya fuera del campo de la formación, encontramos los trabajos de Forem (1996) sobre el Diagnóstico de necesidades de formación intersectoriales, centrado en al formación continua de los trabajadores, Forem (2001) sobre la Evolución de las actividades y sistemas de organización de las empresas de inserción laboral, y Forem (2000a) sobre las Necesidades y nuevos escenarios de formación continua para los/as orientadores/as de trabajadores ocupados. Este último es el trabajo que más se acerca en cuanto a contenido a nuestro estudio de necesidades de formación de los/as orientadores/as laborales.

Para finalizar este capítulo haremos un resumen de las principales ideas que debemos recoger. Por un lado trabajaremos con el concepto de necesidad entendido como la percepción del individuo sobre la deficiencia o ausencia de



formación que tiene. Para estudiar esta percepción nos basaremos en el uso del cuestionario como instrumento de recogida de datos por las ventajas que nos aporta. Por otro lado, debemos de tener siempre presente que no hemos encontrado investigaciones en España sobre nuestro campo de estudio, por lo que nos apoyaremos de las realizadas en otros campos.



## **Capítulo 6**

### ***Objetivos y metodología de la investigación***

#### ***Introducción***

En el ámbito de los estudios de necesidades, éstas pueden valorarse desde diferentes perspectivas, por lo que en este sexto capítulo delimitaremos aún más esta área de estudio hasta llegar al planteamiento de nuestro trabajo como estudio de las necesidades de formación de los orientadores laborales en Galicia, así como los objetivos que pretendemos contestar finalizado el proyecto.

En la segunda parte de este capítulo, presentaremos diferentes aspectos relacionados con la metodología utilizada en la elaboración de la parte empírica en cuanto a las etapas desarrolladas para construir el conjunto, la población con la que trabajamos, los instrumentos de recogida de datos (en este caso la entrevista y el cuestionario), todo el proceso de recopilación de la información y por último, el plan de análisis que se aplicará.

#### ***6.1. Objetivos***

La proyección de la orientación laboral está adquiriendo desde hace algún tiempo un desarrollo insospechado. La complejidad de los sistemas educativos, la proliferación y diversificación de las salidas profesionales, de opciones ocupacionales y de una toma de decisiones cada vez más activa y autónoma por parte de las personas orientadas, así como la obligada inmersión en la era

de la información y la tecnología, nos sitúan, según Benavent (1999) en una escena de intervención crítica.

Podemos decir que nos hallamos ante una nueva perspectiva orientadora que viene siendo considerada por los enfoques teóricos más avanzados (Lovén, 2003, citado por Corpas Reina et al., 2004) en cuanto que perciben a la persona en su globalidad e intuyen como un aspecto infragmentable la construcción de su proyecto profesional respecto de su proyecto vital (Rodríguez Moreno, 1993). Una sociedad con nuevos significados de la educación, del trabajo, del ocio y de la presión tecnológica, nos conducen ante nuevas demandas que suponen para los/as profesionales de la orientación laboral una permanente formación y adaptación a dichos cambios, pero ¿es posible esta rápida adaptación? viviendo como lo hacemos en una sociedad de la información dónde cada vez disponemos de más información y múltiples medios, ¿se podría considerar que esto garantiza la labor orientadora más óptima?, ¿realmente le llega al orientador/a esta información?, ¿es consciente de que existe?

Tal como analizamos en el capítulo anterior, el estudio de necesidades se puede valorar desde múltiples ángulos como puede ser a nivel de recursos, infraestructura, comunicación, desarrollo profesional, evaluación de resultados, etc., convirtiéndose en un campo muy amplio de trabajo. Esto nos obliga a delimitar un poco más el área de investigación teniendo en cuenta que el diagnóstico de necesidades se ha ido haciendo un punto de obligada referencia en los últimos años como primer paso para desarrollar un programa de intervención. Hemos llegando a la conclusión de que dada nuestra experiencia laboral como orientador y conociendo de primera mano las necesidades que tiene el colectivo al que pertenezco, debemos centrarnos en el estudio de las necesidades de formación e información con las que se encuentra el colectivo de orientadores/as laborales del Servizo Galego de Colocación a la hora de desarrollar su labor diaria.

Aún así, este campo es amplio ya que se puede abordar desde diferentes ángulos como el análisis de la demanda de formación proveniente del sistema productivo en el que trabaja el/la orientador/a, análisis de la oferta formativa con la que dispone en este momento, análisis de los resultados de la formación que reciben, el análisis de las necesidades de formación e información, etc.

Además, hay que tener en cuenta que el puesto de orientador/a laboral, se ve rápidamente erosionado por el constante cambio del mercado laboral, en el que influyen principalmente tres factores en este momento:

- los cambios que tienen que ver con la globalización
- los cambios que tienen que ver con las nuevas tecnologías
- los cambios que tienen que ver con las tendencias socio-económicas

Esta evolución constante requiere una adaptación permanente de los profesionales de la orientación que se verán sometidos durante toda su vida laboral al requisito de la formación continua y a la adaptación a cambios organizativos y del puesto de trabajo que desempeñan.

Esta necesidad de formación se incrementa cuando el/la orientador/a laboral se ve obligado, no sólo a estar al día en lo que atañe a su ocupación, sino también las otras ocupaciones que forman parte del mercado laboral, ya que de este conocimiento dependerá el mayor o menor éxito de las intervenciones que lleva a cabo desempeñando su labor. Nos estamos refiriendo a las competencias profesionales de las que hablamos en el capítulo tres, en el que se recogía la importancia del saber necesario para afrontar determinadas situaciones y el ser capaz de enfrentarse a las mismas.

Teniendo en cuenta estas razones, hemos decidido plantearnos los siguientes objetivos generales:

- Desarrollar un estudio de necesidades de formación de los/as orientadores/as laborales de Galicia.
- Conseguir un avance en el estudio teórico sobre las necesidades de formación de los/as orientadores/as laborales y las condiciones en que se desarrolla.

Estos objetivos generales se concretan en los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una aproximación teórica y conceptual a la orientación laboral
- Conocer la perspectiva institucional sobre la que se asienta la orientación laboral
- Describir la muestra con la que queremos trabajar recogiendo una radiografía profesional de los/as orientadores/as participantes en el estudio.
- Analizar la situación laboral en la que desempeñan su trabajo los/as orientadores/as laborales
- Analizar el interés del orientador/a por estar actualizado/a, la asistencia a acciones formativas y las modalidades por las que tiene preferencia.
- Analizar las dificultades y oportunidades para formarse.
- Analizar el nivel de identificación del orientador/a con diversos roles que se pueden simultanear en el puesto de trabajo de orientador/a laboral
- Recoger y analizar las variables implicadas en el desarrollo del ejercicio profesional diario de un/a orientador/a para evaluar la formación recibida y la formación necesaria de cara a la organización de la formación en ejercicio. Las dimensiones evaluadas son: la entrevista, la información para el empleo, el desarrollo de aspectos personales para la ocupación; la búsqueda activa de empleo, la gestión de la orientación y los aspectos teóricos de la orientación.

- Extraer conclusiones sobre posibles líneas futuras de investigación relacionadas con la orientación laboral.

Descritos los objetivos que guiarán nuestro estudio, pasamos a comentar la metodología de investigación que utilizaremos.

## ***6.2. Metodología***

En este apartado presentaremos aspectos relacionados con la metodología utilizada en este trabajo en cuanto a la población con la que se trabajó, los instrumentos aplicados, la recogida de datos y el plan de análisis. Además, y aunque el proceso metodológico seguido se detalla en cada una de las partes del trabajo, presentamos rápidamente las etapas por las que hemos pasado para construir el conjunto.

- Detectar una idea, un área problemática en nuestro campo de estudio. En este caso, como nuestro trabajo diario es el de la orientación laboral, tema que dominamos, creímos como más conveniente continuar por esta línea.
- Realizar una selección y análisis de las fuentes de información documental sobre este tema. Para ello realizamos una búsqueda bibliográfica sobre las materias “orientación”, “orientación laboral”, “orientación profesional”, “formación”, “necesidades”, “necesidades de formación”, “evaluación”, “evaluación de la formación”, “evaluación de las necesidades de formación”, y todas las posibles combinaciones de estas palabras que encontramos. Esta búsqueda se realizó en los catálogos de la biblioteca de la Universidade da Coruña y la Universidad de Santiago, así como en las bases bibliográficas TESEO (Tesis doctorales leídas en España desde 1976); Tesis Doctorales: Archivo Institucional “E-Prints Complutense”; DIALNET; ULPGC; Tesis Doctorales en Red; Base Bibliográfica Nacional Española; Base de datos del

CSIC; [EDUC@MENT](#); EDUCATION\_LINE; ERIC; REDINET y REDUC. También consultamos las actas de los congresos de AEOP y de AIDIPE, además de las revistas RIE y REOP.

- Estimar las posibilidades de realización y el interés del estudio planteado.
- Definir el tema concreto a tratar y realizar un estudio conceptual. Estos aspectos ya fueron desarrollados cuando planteamos los objetivos de estudio en este capítulo y el análisis conceptual en la parte teórica de esta tesis.
- Concretar la información que se debe obtener para llevar a cabo el estudio. Para ello, seguimos a Lazarsfeld (1971) y partiendo del mayor nivel de abstracción que son los conceptos, llegamos a la mayor concreción posible con la pregunta evaluativa, habiendo pasado antes por las dimensiones y las categorías.
- Elegir los métodos y técnicas necesarias para recoger y analizar la información necesaria. En este caso, a nivel instrumental hemos decidido usar el cuestionario, del que hablaremos más extensamente en el apartado de instrumentación.
- Obtener la información mediante las técnicas de recogida de datos.
- Analizar la información y sintetizar las conclusiones. Para ello nos ayudamos del programa SPSS 15.0
- Realizar un informe, en este caso la Tesis, que se estructura de la siguiente manera:
  - Una primera parte en la que introducimos una aproximación teórica e institucional de la orientación laboral
  - Una segunda parte en la que se analizan los estudios de necesidades de formación de los orientadores laborales, se plantean los objetivos y metodología de investigación, se describe la muestra y las preferencias por diferentes modalidades formativas y el rol de los orientadores



- Una tercera parte centrada en el análisis de la formación recibida y las necesidades de formación de los orientadores laborales
- Conclusiones, bibliografía y anexos

### ***6.2.1. Población y muestra***

Se entiende por población o universo el conjunto de sujetos con características comunes que constituyen el objeto de análisis y estudio (Matas et al., 2000, León y Moreno 1999), siendo la muestra un subconjunto representativo de una población, seleccionada definiendo dos aspectos básicos, su tamaño y su representatividad. En nuestro caso, hemos trabajado con toda la población de orientadores/as laborales de Galicia, ya que su número nos lo permitía.

### ***6.2.2. Instrumentación***

El instrumento de recogida de datos es uno de los principales elementos que permiten la consecución de un trabajo de investigación, por lo que su elección debe de ser meditada y ajustada a los intereses del estudio. En este caso nos hemos decantado por la entrevista y el cuestionario.

La entrevista nos servirá para entrar en contacto con alguna de las personas implicadas en el estudio y conocer en profundidad otros aspectos sobre su trabajo.

Por otro lado, las razones que nos han llevado a la elección del cuestionario como principal instrumento de recogida de datos son las ventajas que nos aporta, entre las que se encuentran la rapidez en la recogida de datos, la cantidad, el anonimato del encuestado, el mayor control sobre las preguntas, etc.

### **6.2.2.1. La entrevista**

Las entrevistas que realizamos tuvieron como objetivo captar las opiniones de los/as orientadores/as laborales sobre la situación de la profesión y las necesidades y problemas que observaban. Al mismo tiempo interrogábamos sobre las variables que nos interesaban estudiar para ver las respuestas que ofrecían al tema.

Para elaborar el protocolo de la entrevista se tuvo en cuenta:

- los datos que se pretendían recoger con la misma
- formular preguntas-clave de tipo abierto sobre aspectos concretos de especial interés para nuestra investigación
- prestar atención a datos complementarios de interés durante el desarrollo de la entrevista

Las entrevistas se hicieron de forma abierta y semiestructurada, ya que lo que pretendíamos era obtener una impresión general de los/as orientadores/as laborales sobre el tema desde su propia perspectiva. Para esto, se dirigieron las entrevistas con la técnica no directiva, facilitando el discurso de una forma no estructurada. Se entrevistaron a 5 orientadores/as de la provincia de La Coruña que trabajaban en distintos contextos: Servicio Público de Empleo; Ayuntamiento (2); Sindicato y Academia. Las temáticas tratadas versaban sobre las funciones de los/as orientadores/as, sus competencias, formación recibida y necesidades de formación, situación laboral, expectativas y reflexiones. Posteriormente se realizó un análisis del discurso de las entrevistas que nos ayudaría en la construcción del cuestionario.

### ***6.2.2.2. El cuestionario***

Dentro de nuestro tema de estudio, al pretender trabajar con un elevado número de sujetos como es en este caso toda la población de orientadores/as laborales de Galicia, decidimos utilizar la técnica del cuestionario como instrumento de recogida de datos. Este procedimiento ha sido utilizado con frecuencia en este tipo de investigaciones dirigidas a indagar tanto sobre la formación en ejercicio como sobre las necesidades de formación (Sobrado, 1981; Montero, 1985; Montero et al., 1990; Gairín, 1995b), aunque debemos de decir que no encontramos ningún trabajo específico sobre las necesidades de formación de los/as orientadores/as laborales en España, por lo que estos trabajos previos nos han servido para obtener ideas de los aspectos que podríamos tener en cuenta al construir nuestro cuestionario. Nos vimos obligados a realizar un análisis introspectivo como orientador para analizar las variables con las que trabajamos en el día a día y así poder ir dándole forma al instrumento. Este primer borrador se fue corrigiendo a través de las aportaciones de los directores del estudio, más análisis introspectivo y la colaboración de colegas dedicados al mundo de la orientación laboral.

El resultado de este trabajo fue aplicado a 5 orientadores/as para valorar sobre todo la comprensión e interpretación de las preguntas. También se consultaron expertos con la finalidad fundamental de comprobar la estructura y variables del cuestionario. De esta manera recurríamos a la validez del contenido para validar el cuestionario y comprobar si los ítems recogidos en el instrumento son reflejo de las conductas o fenómenos de la población de la que forman parte, garantizando así la suficiencia de las conductas y la representatividad de los ítems seleccionados.

En este sentido debemos de agradecer a diferentes profesores de la Universidade da Coruña su inestimable contribución al poner de relieve que el instrumento de recogida de datos reúne los requisitos técnicos exigibles a los

mismos, además de ofrecer una serie de sugerencias interesantes que contribuyeron positivamente a la mejora del cuestionario.

A partir de estas aportaciones formulamos la propuesta definitiva de cuestionario (presentado en el anexo 1) en el que diferenciamos dos tipos de preguntas. Unas nos permitirán la identificación de los sujetos desde diversas variables relevantes para el trabajo y que hacen alusión a situaciones individuales o contextuales. Otras referidas a las opiniones, hechos o actitudes de las personas ante diferentes propuestas presentadas.

El cuestionario se configura en base a los siguientes apartados:

1. Datos personales y profesionales
2. Datos laborales
3. Formación recibida y necesidades de formación
4. Actividades formativas
5. Dificultades y oportunidades para la formación
6. Modalidades formativas
7. Valoración de la formación
8. Identificación de rol.

La versión definitiva quedó constituida por un total de 117 ítems organizados en estos 8 apartados, en los que se combinan preguntas abiertas y cerradas, y que corresponden a las variables a estudiar.

En la valoración de los diferentes ítems hemos preferido la escala numérica, ya que refleja bastante bien la opinión personal de cada encuestado y es una medida bastante precisa de las opiniones y las valoraciones de los sujetos.

1. El primero de los apartados hace referencia a los **datos personales y profesionales**, y en él consideramos oportuno hacer referencia a 6 aspectos: sexo, edad, provincia del centro de trabajo, titulación académica,

años de experiencia como orientador/a laboral y experiencia en otros campos distintos al de la orientación laboral. A través de estas cuestiones intentamos recoger el perfil profesional de los/as orientadores/as participantes en el estudio, que nos permitirá una contextualización más específica y, al mismo tiempo, extraer información que pudiésemos contrastar con la obtenida en los otros apartados.

2. El segundo punto tratado se centra en los **datos laborales** de los/as orientadores/as, con los que pretendemos conocer la situación laboral en el que desempeñan su trabajo a través de 12 ítems relacionados con la temática y que nos va a servir de complemento a la contextualización del primer apartado. De acuerdo con esto optamos por preguntarles por el tipo de contrato que tienen, la jornada laboral, horario, tipo de empresa en la que trabaja, número de orientadores/as laborales que trabajan en su centro, trabajo en equipo con el superior inmediato, trabajo en equipo con otros/as orientadores/as laborales, apoyo y valoración del trabajo realizado como orientadores/as por parte de su empresa, disponibilidad de los recursos necesarios para desarrollar sus funciones como orientador/a, presentación de iniciativas en el puesto de trabajo, valoración de las aportaciones que realiza cuando se trata de solucionar problemas y/o realizar diferentes acciones, satisfacción con su trabajo como orientador/a laboral.
3. El tercer bloque se centra en la **formación recibida** y en **las necesidades de formación**. En el queremos recoger información sobre las variables implicadas en el desarrollo del ejercicio profesional diario para evaluar la formación necesaria de cara a la organización de la formación en ejercicio y que se encuentran relacionadas con las áreas de intervención que comentábamos en el capítulo dos y con las funciones y competencias a las que hacíamos referencia en el capítulo tres. En los 59 ítems de que consta este apartado se proponen preguntas dobles, cerradas y con escala de valoración. Cuando hablamos de preguntas dobles nos referimos a que cada variable es utilizada para evaluar la formación recibida, por un lado, y las necesidades de formación por otro. Cada una de ellas con su propia

escala de medición. Más concretamente, los aspectos valorados se refieren a 6 dimensiones que consideramos son la base del trabajo del orientador/a.

3.1. La primera dimensión se refiere a la **Entrevista de orientación (EO)**, y en ella preguntamos por diez aspectos: la entrevista de orientación laboral; las técnicas e instrumentos para el diagnóstico en orientación laboral, evaluación del perfil curricular del demandante; identificación de las actitudes y expectativas laborales de los/as usuarios/as; estudio de la adecuación del currículum del usuario/a a las ocupaciones a las que opta; establecimiento de objetivos profesionales a corto, medio y largo plazo (planificación del proyecto profesional); actuaciones con determinadas tipologías de usuarios/as (colectivos de difícil inserción...); empatía y comprensión de las necesidades y opiniones de los/as usuarios/as por parte del orientador/a; habilidades para presentar una visión realista de algunas características del propio orientado/a y desarrollo de un clima de aprendizaje en la entrevista laboral.

3.2. La segunda dimensión hace referencia a la **Información para el empleo (IA)** que se ofrece durante la entrevista de orientación y los diecisiete ítems presentados son: contexto socioeconómico local, nacional e internacional; situación y tendencias del mercado laboral (salidas profesionales, expectativas de empleo, oferta y demanda, vías de acceso...); técnicas e instrumentos para el estudio del mercado laboral local; yacimientos de empleo; competencias, actitudes, etc., que se buscan en el mercado laboral; perfiles ocupacionales: itinerarios formativos y ocupacionales; motivación para la iniciativa profesional; autoempleo: subvenciones, elaboración de proyectos, etc.; recursos de formación ocupacional, reglada y continua; fuentes de información laboral, salud laboral/seguridad e higiene en el trabajo; nóminas, seguridad social y fiscalidad; normativa laboral/formación sindical; cultura empresarial; clima laboral; diseño y elaboración de materiales informativos; utilización de internet en la orientación laboral.

3.3. La tercera dimensión se refiere al **Desarrollo de los aspectos personales para la ocupación (DAPO)**, preguntándose a lo largo de

nueve ítems por: fomento del valor del trabajo; desarrollo de la motivación del orientado/a para la búsqueda de empleo; desarrollo del autoconocimiento y técnicas de reflexión sobre las condiciones personales y profesionales; desarrollo de la autoestima; desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los/as usuarios/as (motivación académica, estrategia de estudio, etc.); técnicas de resolución de problemas; técnicas de toma de decisiones; técnicas de adaptación a los cambios; promoción de la igualdad de oportunidades entre el hombre y la mujer desde la orientación laboral.

- 3.4. **La búsqueda activa de empleo (BAE)** y sus seis ítems forman la cuarta dimensión con la que trabajamos, que consta de las variables: herramientas en la búsqueda de empleo: currículum y carta de presentación; herramientas en la búsqueda de empleo: la entrevista de selección y la llamada de teléfono; pruebas psicotécnicas; dinámicas de grupo: búsqueda grupal de trabajo; planificación en la búsqueda de empleo; habilidades sociales para la búsqueda de empleo.
- 3.5. Como quinta dimensión tenemos la **Gestión de la orientación (GO)** y en nueve ítems analizamos: técnicas e instrumentos para el seguimiento de los/as usuarios/as; habilidades en el manejo y uso de las TICs (internet, correo electrónico...); programas ofimáticos (procesador de textos, hoja de cálculo, base de datos...); gestión y evaluación de la calidad del servicio de orientación; gestión del tiempo disponible para realizar el trabajo de orientación laboral; dirección y animación de reuniones; gestión de personas y grupos; idiomas; formación en ética profesional.
- 3.6. La última dimensión se refiere a los **Aspectos teóricos de la orientación (ATO)**, consta de siete ítems cerrados y uno abierto en el que se le pide que indique otras temáticas en las que le gustaría recibir formación. Las preguntas cerradas están formadas por: organización de la orientación en otras comunidades y/o países; modelos de intervención en orientación laboral; organización y planificación de los servicios de orientación; diseño, análisis y evaluación de programas;

factores que inciden en la inserción laboral (control percibido, atribución causal, orientación al logro...); motivación, implicación y formación en orientación de otros profesionales; trabajo en equipo con otros profesionales de la comunidad: trabajador/a social, psicólogo/a, médico/a, técnico/a de empleo, etc.

4. El cuarto apartado, **actividades formativas**, consta de tres preguntas sobre: el tiempo transcurrido desde la realización de la última actividad formativa, número de actividades formativas relacionadas con la orientación laboral en las que tenga participado en los últimos 4 años; y la fuente de financiación de las actividades formativas realizadas hasta el momento. A través de estos ítems pretendemos conocer el interés del orientador/a por estar actualizado en cuanto a la asistencia a actividades formativas, ya que puede estar al día utilizando otros medios que no sean los presenciales.
5. En el quinto grupo de preguntas analizamos **las dificultades y oportunidades de los/as orientadores/as laborales para formarse** a través de dos apartados con preguntas de escalas.
  - 5.1. El primero se centra en las **circunstancias que dificultan la realización de actividades formativas**, analizando a través de ocho ítems: la falta de centros de formación en la localidad en la que residen; la disposición de conexión a internet en su domicilio; el coste de los cursos; la falta de tiempo para hacerlos; el desplazamiento geográfico que puede suponer; la carencia de facilidades por parte de la empresa para asistir a acciones formativas; la ausencia de formación que le puedan interesar; y un último ítem abierto y de escala para que la persona que conteste el cuestionario pueda incluir otras causas que dificultan la realización de acciones formativas y la puntúen.
  - 5.2. El segundo apartado consta de cuatro preguntas y se centra en las **razones para participar en actividades de formación**: si aumentasen y/o actualizarasen sus conocimientos teóricos sobre la orientación laboral; si favoreciesen el intercambio con otros profesionales; si mejorasen la práctica diaria como orientador/a laboral; y un último ítem abierto para



cubrir con otras razones para participar en actividades de formación y valorarla.

6. Por las **preferencias en las modalidades formativas** se les pregunta en el sexto apartado de este cuestionario, que consta de ocho ítems de escala: cursos presenciales de corta duración; cursos presenciales de larga duración; congresos, simposios, jornadas y encuentros; realización de visitas a otras instituciones con el objetivo de conocer sobre el terreno como dan solución a problemas similares; actividades autoformativas; cursos a distancia (correo); cursos on line; licencia de estudio.
7. En el séptimo bloque nos centramos en la **valoración de la formación** a través de ocho ítems de escala: si la formación que poseían en el momento de empezar a trabajar como orientadores/as laborales era suficiente; si su formación actual es adecuada para trabajar como orientadores/as laborales; si el ejercicio profesional del orientador/a exige una permanente actualización de los conocimientos profesionales; si la formación continua de los/as orientadores/as es una medida necesaria para mejorar la orientación en Galicia; si le produce satisfacción la adquisición de nuevos conocimientos profesionales; si la oferta formativa para los/as orientadores/as es óptima; si el no prepararse continuamente aumentando los conocimientos pone en peligro el puesto de trabajo; si los cursos solo tienen interés si su finalidad es promocionarse en el puesto de trabajo y aumentar el sueldo.
8. El último apartado, se centra en valorar a través de una escala el nivel de **identificación del orientador/a** con diversos roles que se pueden dar en el puesto de trabajo y que ya desarrollamos en el capítulo tres cuando hablamos de las funciones y roles de los/as orientadores/as laborales, en concreto son nueve: rol de orientador/a; rol de informador/a; rol de formador/a; rol de consejero-terapeuta; rol de trabajador social; rol de gestor/a de empleo; rol de diseñador/a y evaluador/a de programas; rol de coordinador/a de centro; rol de orientador/a con trabajadores a cargo.

Al finalizar el cuestionario, creamos un noveno apartado para que el/la orientador/a pudiese plasmar las observaciones que quisiese hacer.

### ***6.2.3. Aplicación del instrumento y recogida de datos***

En un primer momento decidimos utilizar el correo electrónico como método de recogida de datos ya que consideramos que era la forma más rápida de distribuir el cuestionario, contestarlo y reenviarlo. Al mismo tiempo nos iba a servir para evaluar las habilidades de nuestro colectivo en el manejo de este medio de comunicación a la hora de tener que devolverlo cumplimentado.

Pero una vez proporcionada por la Consellería de Trabajo una relación de las oficinas de empleo (55) y los centros asociados al Servicio Galego de Colocación (155) en los que se desarrollan actividades de información y orientación laboral, nos encontramos con tres problemas.

En primer lugar, los/as orientadores/as laborales del Servicio Público de Empleo no disponen de correo electrónico. En segundo lugar, teníamos los correos electrónicos de todos los centros asociados al Servicio Gallego de Colocación pero un 15% de los centros, 24 en total, no utilizan el nombre de su entidad en su dirección, por lo que no podíamos identificar al encuestado. Por último, también encontramos que otro 17% de los centros(27 en total) no disponen de un correo electrónico directo por cada centro de trabajo en el que hay orientadores/as, sino que poseen uno general para la entidad y a partir de ahí, la persona que lo reciba, distribuye la información entre los/as trabajadores/as. Esta situación nos hizo pensar que existía la posibilidad de que no llegasen las encuestas a sus destinatarios finales al depender de terceras personas para su entrega.

Por estas tres razones, decidimos utilizar el tradicional correo postal para el envío del cuestionario a estos centros de los que no disponíamos correo electrónico.

El formato postal consistía en un sobre grande, sellado, con la dirección del destinatario y como remitente el Dpto. de Métodos de Investigación en Educación de la Facultad de CC. De la Educación de la Universidade da Coruña. Dentro del sobre iba el cuestionario fotocopiado a doble cara y en tres hojas, más una carta de presentación firmada por el director del departamento, y otro sobre más pequeño, prefranqueado y con la dirección arriba indicada como destinatario para que nos lo pudiesen remitir sin coste alguno.

Una vez preparada toda esta documentación procedimos a su envío el día 10 de marzo de 2006, viernes, para que lo recibiesen el lunes día 13, ya que consideramos que siempre es mejor recibir este tipo de tarea al inicio de semana, cuando los/as orientadores/as aún no están muy cargados de trabajo.

En cuanto a los correos electrónicos, procedimos a su envío el día 11 de marzo de 2006, sábado, para que los recibiesen el lunes día 13 a primera hora de la mañana. El envío se realizó individualmente a sus destinatarios para evitar que otros/as orientadores/as pudiesen conocer la dirección de correo electrónico de sus colegas y así preservar la protección de datos personales a la que hace referencia la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre.

Por supuesto, las instrucciones que se enviaron con la carta de presentación varían según la modalidad elegida, ya que el método de retorno cambia, bien por correo postal, bien por correo electrónico.

También hay que decir que, en el formato electrónico, las instrucciones de devolución fueron escuetas: "...cando termine de contéstalo, reenvíenoslo á dirección [tecgpv00@ucv.udc.es](mailto:tecgpv00@ucv.udc.es) ..." las razones son: por un lado, la comentada anteriormente, pretendíamos conocer las habilidades de los/as orientadores/as en el manejo del correo electrónico: Por otro lado, existen varias formas de reenviar electrónicamente un cuestionario a su destinatario, pero va a depender del tipo de programa que se tenga instalado y de las funciones activadas, lo

que hacía imposible explicar todas las posibilidades por la extensión de texto y la complejidad. Por último, la opción más sencilla y viable, para todo tipo de usuario informático, nos obligaba a escribir un texto muy extenso, lleno de pasos, que podía provocar dos reacciones en el destinatario final: para aquellas personas que se manejasen con soltura a la hora de usar el correo electrónico les podría parecer una ofensa estas instrucciones para algo tan sencillo desde su punto de vista. Para aquellas que no suelen manejarse con soltura en las nuevas tecnologías, les podría parecer tan complejo que decidiesen no contestar el cuestionario.

Por esta razón tomamos la decisión a mayores de que, se contactaría telefónicamente con todos los/as orientadores/as para confirmar la recepción del cuestionario por vía postal o electrónica. Las fechas para esta labor quedaron fijadas para los dos días inmediatamente posteriores a la fecha de la recepción teórica del cuestionario.

#### ***6.2.4. Plan de análisis***

El análisis de los datos configura una de las tareas fundamentales de toda investigación empírica que sirve para constatar las valoraciones e intuiciones presentadas y dar validez científica a nuestras conclusiones.

Nuestra investigación es un estudio descriptivo y analítico con un enfoque predominantemente cuantitativo pero sin olvidarse de aspectos cualitativos.

Dentro del enfoque cuantitativo, una vez recogidos los datos del cuestionario, llevamos a cabo una serie de operaciones que nos han permitido extraer información mediante la depuración y transformación de las respuestas. Para ello utilizamos el programa SPSS.

En concreto, la estructura que seguiremos para el análisis en esta sección será en primer lugar, comentar el análisis de la frecuencia de respuesta múltiple

obtenido para ver a nivel general la distribución que siguen éstas. Continuaremos con la presentación de las características trabajadas, su media, la desviación típica y el rango promedio. Acabaremos con la descripción de cada una de las características y el análisis de las diferencias grupales aplicando las pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis y Mann-Whitney.

En segundo lugar, y en cuanto al análisis de la formación recibida y las necesidades de formación constará de tres apartados:

Los dos primeros apartados (formación recibida y necesidades de formación), están formados por cada uno de ellos de tres subapartados:

- **Descripción:** la cual se comenzará comentando el análisis de la frecuencia de respuesta múltiple obtenido para ver a nivel general la distribución que siguen éstas. Continuaremos con la presentación de las características trabajadas, su media, la desviación típica y el rango promedio. Y acabaremos con la descripción de cada una de las características.
- **Estructura valorativa:** una vez completados el apartado anterior, pasaremos al análisis de la estructura de las variables a través de la técnica de reducción de datos conocida como escalamiento óptimo.
- **Análisis de las diferencias grupales:** para lo cual utilizaremos en un primer momento las pruebas paramétricas t de Student y ANOVA buscando diferencias significativas en los grupos de trabajo. En caso de encontrarlas, aplicaríamos las pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis y Mann-Whitney para buscar en qué grupos se encuentran las diferencias.

En cuanto al tercer apartado (la relación entre la formación recibida y las necesidades de formación), constará de dos subapartados:

- Análisis de la correlación a través de las variables generadas con la estructura valorativa.
- Descripción por características

Debemos de comentar también que, para simplificar el análisis de los datos, recodificamos algunas variables con las que nos interesaba trabajar, de forma que agrupamos las respuestas en nuevas categorías.

Dentro de la variable titulaciones, las opciones de respuesta que presenta el cuestionario son: Psicología; Psicopedagogía; Pedagogía; Sociología; Educación Social (éstas cinco son las titulaciones preferentes recogidas en la orden que regula los centros de orientación laboral); y, otras.

Nos encontramos con que un número importante de orientadores/as tenían otras titulaciones que estaban en mayor o menor medida representadas como son: Relaciones Laborales, Derecho, CC. Empresariales, Trabajo Social, Geografía e Historia, CC. Políticas , CC. Económicas, Filología Inglesa, Biología, Derecho Económico Empresarial, Diplomado en EGB, Filología Clásica, Filología Inglesa, Historia, Historia del arte, Maestra habilitada como Educadora Social y Químico.

Por ello decidimos agrupar las titulaciones por niveles de representación para crear cuatro categorías homogéneas en cuanto al número de personas asignadas a ellas realizando de esta manera un análisis mejor.

- Titulados en Psicología
- Titulados en Ciencias de la Educación: Psicopedagogía; Pedagogía, Educación Social; Sociología; Diplomada en EGB; Maestra habilitada como Educadora social
- Titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas: CC. Políticas y Sociales; cc. Empresariales; Derecho; Derecho Económico Empresarial;

Trabajo Social; Relaciones Laborales; CC. Económicas; Graduado Social

- Otras titulaciones: Historia del arte; Geografía e Historia; Filología Clásica; Filología Inglesa; Filosofía; Química; Biología.

En cuanto a la variable años de experiencia como orientador/a, en el cuestionario ofrecíamos cinco opciones: menos de 12 meses; entre 1 y 3 años; entre 4 y 6 años; entre 7 y 10 años; 11 o más años. Decidimos simplificarlas en tres:

- Menos de 3 años
- Entre 4 y 6 años
- Más de 7 años.

Por último, dada la gran heterogeneidad de empresas en las que trabajan los/as orientadores/as laborales, decidimos también agruparlas para simplificar el análisis. Las opciones presentadas en el cuestionario son: sindicato; ayuntamiento; oficina de empleo; cámara de comercio; academia; confederación de empresarios; ONG; asociación; universidad y otras. Las categorías resultantes fueron:

- Ayuntamientos
- Oficinas de empleo
- Agentes sociales: sindicatos; cámara de comercio; confederación de empresarios; ONGs; universidad; asociaciones (de minusválidos); academias (integradas en fundaciones)
- Otras: asociaciones con ánimo de lucro

Para finalizar este apartado comentamos que para una mayor facilidad a la hora de analizar los datos y ver las relaciones entre aspectos más concretos, hemos decidido cambiar la estructura que tiene el cuestionario, la cual se corresponde con una base teórico de construcción, a una estructura analítica

de valoración de los resultados, de manera que agrupamos las variables de la encuesta en 3 categorías:

- Descripción de la muestra, en donde explicamos la muestra con la que trabajamos, el método de recogida de datos, el período temporal y las variables de cruce que utilizaremos. También comentaremos en este apartado los datos laborales de los/as orientadores/as.
- Valoración de diferentes aspectos de la formación, en donde se describe las actividades formativas realizadas y la fuente de financiación; las dificultades y oportunidades para la formación; las preferencias por las modalidades formativas y la valoración de la formación. También analizaremos la identificación del rol, en el que comentaremos con cuales se identifican los/as orientadores/as laborales.
- Análisis de la formación recibida y las necesidades de formación, en la que describiremos los resultados de las 6 dimensiones que ocupan este apartado y que describimos con anterioridad. Cada dimensión conforma un capítulo.



## **Capítulo 7**

### ***Descripción de la muestra***

#### ***Introducción***

Una descripción de la muestra es necesaria para presentar y ubicar los contenidos de este trabajo, por lo que en este capítulo, comenzaremos describiendo los condicionantes que caracterizan nuestro muestreo. El primero de ellos es la propia muestra escogida, formada por todos los centros de Galicia en los que se realizan acciones de información y orientación laboral subvencionados por la Xunta de Galicia bajo la Orden de 4 de febrero de 2004 por la que se establecen las bases reguladoras y la convocatoria pública para la concesión de subvenciones para la realización de actividades de información, orientación y búsqueda de empleo (DOG nº 30 del 12 de febrero de 2004). En segundo lugar, el método de recogida de los datos, que fue por correo electrónico y correo postal. El tercer condicionante se refiere al período temporal en que se aplicó la encuesta, que fue en el mes en que finalizaban las contrataciones de los/as orientadores/as laborales bajo la subvención comentada anteriormente, ya que este trabajo está sujeto a una estacionalidad que se explicará en este capítulo.

Continuaremos con la descripción de las variables de cruce que vamos a utilizar cuando busquemos diferencias significativas en la muestra. Estas variables son el género del encuestado, la titulación que posee, los años de experiencia laboral como orientador/a laboral y el tipo de empresa en la que trabajan los orientadores/as.

Por último, revisaremos otras características recogidas en el cuestionario y que nos ayudarán a comprender mejor la muestra, como son las condiciones laborales en las que trabajan los/as orientadores/as y la valoración que hacen de diferentes situaciones de trabajo presentadas.

## ***7.1. Condicionantes de la muestra***

Como hemos comentado en la introducción de este capítulo, cuando nos planteamos llevar a cabo esta investigación, nos encontramos con una serie de condicionantes que debíamos de tener en cuenta por su implicación en los datos que obtendríamos.

### ***7.1.1. La propia muestra***

En el momento de aplicación del cuestionario (marzo del 2006) en Galicia existen 55 oficinas de empleo que cuentan con orientador/a laboral y 155 centros asociados al Servicio Galego de Colocación que colabora con las acciones de información y orientación. En total suman 210 centros, que se convierte en una muestra relativamente pequeña y que nos llevó a decidir trabajar con toda la población existente.

### ***7.1.2. Método de recogida de datos***

Decidimos utilizar el correo electrónico como método de recogida de datos ya que consideramos que era la forma más rápida de distribuirlo, contestarlo y reenviarlo. Al mismo tiempo nos iba a servir para evaluar las habilidades de nuestro colectivo de estudio en el manejo de esta herramienta a la hora de tener que devolverlo cumplimentado.

Pero nos encontramos con tres problemas que ya presentamos en el capítulo anterior. En primer lugar, los/as orientadores/as laborales del Servicio Público de Empleo no disponen de correo electrónico. En segundo lugar, disponíamos de los correos electrónicos de todos los centros asociados al Servicio Galego

de Colocación pero un 15% de los centros, 24 en total, no identifican a su entidad en su dirección de correo, por lo que no podíamos identificar al encuestado. Por último, también encontramos que otro 17% de los centros (27 en total) no disponen de un correo electrónico directo por cada centro de trabajo en el que hay orientadores/as, sino que poseen uno general para la entidad para la que trabajan y a partir de ahí, la persona que lo reciba, distribuye la información a los/as orientadores/as. Esta situación nos hizo pensar que existía la posibilidad de que no llegasen los cuestionarios a sus destinatarios finales al depender de terceras personas para su entrega.

Por estas tres razones, decidimos utilizar el tradicional correo postal para el envío del cuestionario a estos centros en los que encontrábamos dificultades para recibirlo. El resultado se presenta en la tabla 7.1, en la que podemos comprobar que de los 155 cuestionarios recibidos, 75 lo devolvieron por correo postal (48,4%) mientras que 80 lo hicieron por correo electrónico (51,6%).

**Tabla 7.1. Cuestionarios enviados y recibidos.**

Tipo de envío	Cuestionarios enviados		Cuestionarios recibidos	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Postal	98	46,70%	75	48,4%
Mail	112	53,30%	80	51,6%
Total	210	100%	155	100%

### ***7.1.2.1. Cuestionarios enviados electrónicamente***

Comenzando el análisis del método de recogida de datos por los correos enviados electrónicamente, de los 112 cuestionarios, recibimos confirmación de su llegada en 42 casos, lo que nos aventuró a concluir que un 62,5% de estos/as orientadores/as no consultaban diariamente su correo electrónico, no confirmaban la llegada de los mensajes, o no los habían recibido por alguna razón.

Por otro lado, recibimos aviso electrónico de que siete correos no habían sido entregados a su destinatario por algún tipo de problema (cuota de capacidad de correo cubierta o no existía esa dirección), lo que representa menos del 1% del total enviado por este procedimiento. Después de habernos puesto en contacto con estos centros, nos comunicaron que estaba teniendo problemas con las cuentas de correo, por lo que nos facilitaron su dirección particular para poder participar en el estudio. Ante la posibilidad de que más destinatarios no hubiesen recibido el cuestionario electrónicamente, decidimos llamar por teléfono a todos los centros de la muestra para confirmar la llegada de la encuesta y pedirles su participación en el estudio.

De los centros contactados, uno comunicó que imprimiría el cuestionario y lo enviaría por correo postal ya que le resultaba más práctico y fácil. En otros comentaron que estaban muy liados de trabajo y que no aseguraban su envío. Y en algunos centros explicaban que deben de seguir un protocolo interno para estos casos y pedir autorización al superior para poder contestarlo. Hubo seis personas de centros diferentes que estaban de baja, vacaciones o no se localizaron.

También podemos decir que recibimos 6 cuestionarios en blanco. Estos fueron enviados por orientadores/as que manifestaron al día siguiente, cuando nos pusimos en contacto telefónico con ellos, que no eran muy hábiles en el uso de las nuevas tecnologías, procediendo a su reenvío correctamente cuando se les explicó otra vez como hacerlo. En un caso, hubo que indicar todos los pasos, uno a uno e ir haciéndolo al mismo tiempo que la orientadora para que pudiese reenviarlo.

Por último, debemos de comentar que nos encontramos con el problema de que el servidor de la universidad estuvo fuera de servicio durante una semana, por lo que tuvimos que volver a contactar vía mail con los/as orientadores/as que aún no nos habían respondido para explicarles lo ocurrido y ampliar el plazo de recepción de los cuestionarios en una semana más.

### ***7.1.2.2. Cuestionarios enviados por vía postal***

De los cuestionarios enviados por vía postal hay que destacar que cuando realizamos las llamadas a los centros para comprobar su recepción, nos encontramos con las siguientes situaciones.

Detectamos que 11 centros no recibieron el cuestionario (2 de los cuales por haber cambiado de dirección), por lo que se les pidió a todos ellos el correo electrónico para remitírselo en esta modalidad.

Había dos centros más en los que el/la orientador/a está de baja laboral sin saberse cuando se incorporarán y en otro estaba de vacaciones.

En una fundación dirigida a la mujer y tres organizaciones más no disponían de número de teléfono, por lo que no pudimos saber si les había llegado la encuesta.

En otro centro, que pertenece a un sindicato y se dedica a trabajar con emigrantes ilegales (cinco centros en toda Galicia), nos comentaron que en esa organización sí recibían fondos de la Xunta de Galicia para realizar acciones de información y orientación laboral, pero el tipo de orientación que desarrollaban no era “para el empleo” sino para “legalizar la situación de los emigrantes en España” y la persona que desarrollaba esta función, normalmente estaba fuera de la oficina todo el día.

Por último, en una organización que es una fundación que promueve a las mujeres emprendedoras, con dos centros de trabajo, y en el único teléfono del que disponíamos para contactar nos comentaron que ellas no tenían orientadores/as y que si queríamos recibir este servicio debíamos acudir a una confederación de empresarios. Esta situación nos hizo pensar que la persona que contestó el teléfono no conocía las actividades que se desarrollan en su

centro. A lo largo de todas las llamadas que hicimos pudimos comprobar en algunos centros este hecho, así como una mala atención telefónica.

Mención especial tiene los comentarios recibidos desde las oficinas de empleo, donde obtuvimos los siguientes datos una vez iniciada la ronda de llamadas.

En dos oficinas de empleo manifestaron que no había orientador/a laboral, lo que nos chocó mucho ya que el Servicio Galego de Colocación debería de conocer este dato cuando nos entregó el listado actualizado de centros. Otra posibilidad es que la persona que nos atendió desconociese ese dato o no lo quisiese reconocer, ya que nos enteremos más tarde que el puesto de trabajo de orientador/a laboral no se recoge como tal en la Relación de Puestos de Trabajo de la Xunta, sino que entran en la categoría de Titulado Superior, y en alguna oficina de empleo no reconocen la labor orientadora que desarrollan estos profesionales.

Por otro lado, cinco personas que trabajan en este servicio estaban de baja laboral y no sabían cuando se iba a incorporar, un orientador/a estaba de vacaciones y a tres oficinas de empleo no les había llegado aún, por lo que los volveríamos a llamar pasada una semana.

En otras cinco oficinas no había llegado aún pero los/as orientadores/as nos facilitaron su correo particular para que se lo remitiésemos electrónicamente. De estos cinco hay que destacar que dos orientadores/as tenían relación con la Universidad de Santiago de Compostela y otra era la Coordinadora Provincial de los/as orientadores/as de esa provincia.

Encontramos también que en una oficina presentaron resistencia a la hora de ponernos en contacto con las orientadoras.

En otra oficina, la orientadora manifestó que debía de entregarle el cuestionario al director de la oficina y éste dar el visto bueno para su cumplimentación, a pesar de los esfuerzos que hicimos para explicarle que el cuestionario era

anónimo y que no nos interesaban ni las personas ni la entidad concreta que lo remitía.

Otros aspectos que detectamos al hablar con las oficinas de empleo es que, además de no disponer de correo electrónico, que ya comentamos anteriormente, muchos/as orientadores/as manifiestan no disponer de conexión a internet para poder realizar consultas y bastantes tienen que ejercer de telefonista y desarrollar otras funciones varias que les puedan asignar. También comentaron que la correspondencia pasa en primer lugar por el director de la oficina, ya que los que aún no lo habían recibido fueron a preguntarle si estaba en su poder.

Como dato anecdótico, decir que una orientadora manifestó la poca utilidad de sus contestaciones en el estudio ya que, a pesar de que estaba trabajando como orientadora en el Servicio Público de Empleo, había entrado en ese puesto a través de unas listas de sustituciones de la administración, y no dominaba el tema, ya que provenía del campo museístico y estaba haciendo lo que podía en su trabajo.

Finalmente, teniendo en cuenta las encuestas enviadas electrónicamente y por vía postal, recibimos contestación de 133 centros, lo que supone un 63,3% del total de centros censados, y en cuanto al número de cuestionarios recibidos, fueron 155 de un total de 347 orientadores/as que trabajaban para el Servicio Galego de Colocación de Galicia en ese año, lo que supone un 44,6% del total de profesionales de este campo (Tabla 7.2.). Datos obtenidos del Informe Comarcal do mercado laboral. 4º trimestre 2005, editado por la Xunta de Galicia y de la relación de centros enviados por correo electrónico por la Consellería de Trabajo<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> XUNTA DE GALICIA. *Informe Comarcal do mercado laboral. 4º trimestre 2005*. Santiago de Compostela: Euro Gráficas Pichel

**Tabla 7.2. Censo de centros y orientadores/as.**

	<b>Centros</b>	<b>Orientadores/as</b>
<b>Censo</b>	210	347
<b>Respuestas</b>	133	155
<b>Porcentaje</b>	63,30%	44,60%

### ***7.1.3. El período temporal***

El tercer condicionante de la muestra es el factor temporal. Debemos de recordar que el puesto de orientador/a laboral está sujeto en la gran mayoría de los casos a una temporalidad que depende de una subvención en la que se financia los gastos de personal, período que finaliza todos los años en el mes de marzo. En el momento de aplicar el cuestionario, la mayoría de los/as orientadores/as estaban a punto de finalizar su contratación. En algún caso esporádico esta situación nos pudo perjudicar porque hubo quien manifestó no disponer de tiempo para contestar el cuestionario debido a la carga de trabajo que tenían para finalizar todas las tareas pendientes. Por otro lado permitió que, como comentaron muchos/as orientadores/as, aumentase la implicación de estos profesionales a la hora de responder el cuestionario con la esperanza de que la investigación sirva para mejorar la situación profesional precaria de este colectivo.

### ***7.2. Descripción de las variables de referencia***

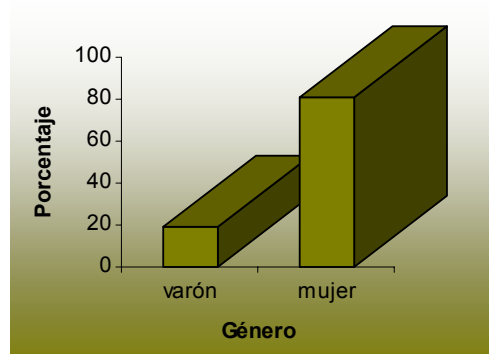
Las variables de cruce son las que utilizaremos para comprobar dónde se encuentran las diferencias significativas cuando se dé esta circunstancia a medida que vamos describiendo los resultados del cuestionario. Si recordamos el análisis realizado en el capítulo tres sobre las competencias profesionales, encontrábamos que éstas se delimitan en función del contexto en el que se desarrollan, la experiencia y la educación formación. Estos tres aspectos forman parte de las variables de referencia que utilizaremos a lo largo de nuestros análisis.



### **7.2.1. Género del orientador/a laboral**

En el estudio de las necesidades de formación de los/as orientadores/as laborales en Galicia participaron un total de 155 personas, de las que un 18,7% son varones, frente al 81,3% de mujeres (Ver gráfico 7.1 y tabla 7.3 del Anexo II). Por lo tanto, podemos decir que ésta es una profesión en la que el hombre está subrepresentado, ya que tradicionalmente estuvo muy relacionada con el sector femenino por las titulaciones que daban acceso a ella, principalmente Pedagogía y Psicología. Un dato similar obtuvo Hernández Hernández (2004b) en su estudio sobre el perfil del orientador laboral en la región de Murcia, en donde también existe un predominio de la mujer con un 80% de presencia.

Gráfico 7.1. Género del orientador/a.

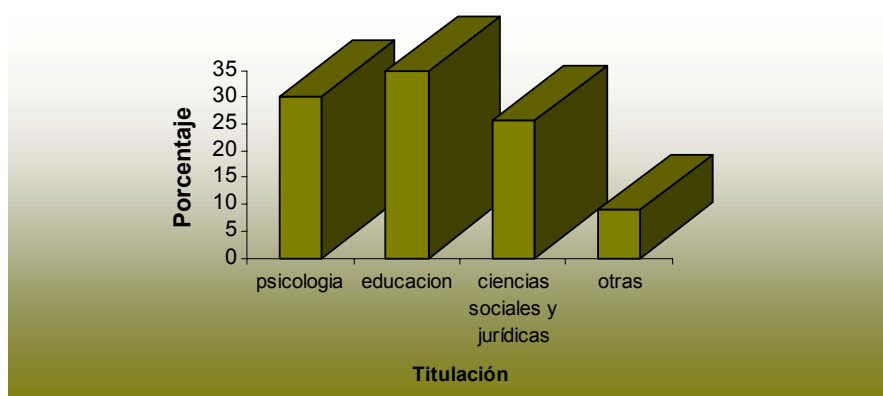


### **7.2.2. Titulación**

En lo que se refiere a las titulaciones que poseen los/as orientadores/as laborales, vemos que sobre un tercio de los/as encuestados/as poseen la titulación de Psicología (30,3%), un poco más de otro tercio tienen alguna titulación relacionada con la educación (34,8%), y poco más de un cuarto pertenecen al área de las Ciencias Sociales y Jurídicas (25,8%). Sólo un 9% tienen otras titulaciones no relacionadas con las anteriores (Ver gráfico 7.2 y tabla 7.4. del Anexo II). La razón que encontramos en este predominio de los psicólogos y los titulados en carreras de educación es que son las titulaciones preferentes que deben de tener los/as orientadores/as y que se recogen en la

Orden que regula estas acciones (Psicología, Psicopedagogía, Pedagogía, Sociología y Educación Social) y en la mayoría de las convocatorias que analizamos en el capítulo tercero para comprobar los requisitos de acceso a esta profesión. Al igual que en la variable anterior, Hernández Hernández (2004b) encontró que dos terceras partes de su muestra procedían de las titulaciones de Psicología (43,1%) y Pedagogía (24,1%).

**Gráfico 7.2. Titulaciones de los orientadores/as.**



### ***7.2.3. Experiencia como orientador/a laboral***

En cuanto a la experiencia laboral en orientación laboral de los/as encuestados/as, encontramos que el mayor número de ellos tiene más de 7 años de experiencia (43,9%), seguido de los que llevan entre 4 y 6 años como orientadores/as (31,6%), y los que no hace más de 3 años que empezaron a trabajar como orientadores/as suponen un 24,5% de la muestra (Ver gráfico 7.3 y tabla 7.5. del Anexo II). De estos datos podemos extraer que hay una continuidad en la profesión de aquellos/as profesionales que empezaron a trabajar en este campo cuando comenzó a funcionar el Servicio Galego de Colocación hace más de 10 años. Por esto seguramente son mayoría los/as encuestados/as que dicen tener más de 7 años de experiencia. Hernández Hernández (2004b) sigue otro intervalo en su estudio pero destaca la escasa

experiencia del 31,9% de los participantes, que es menor a un año y medio. En general, los años de experiencia de sus encuestados oscila entre tres meses y siete años. Si comparamos este dato con la muestra gallega, encontramos que casi la mitad de nuestros orientadores/as tienen más de 7 años de experiencia, con lo cual estamos ante una población más veterana en este campo.

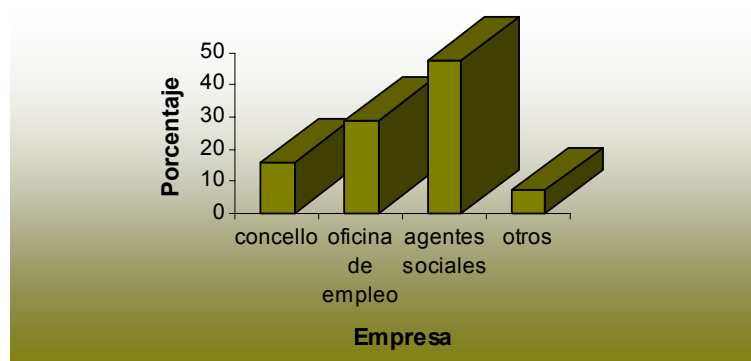
**Gráfico 7.3. Experiencia de los orientadores/as laborales.**



#### ***7.2.4. Tipo de empresa en la que trabaja el/la orientador/a***

Por último, preguntados por el tipo de empresa en la que trabajan. Un 16,1% lo hacen para ayuntamientos y un 29% para las oficinas de empleo. Un 47,7% para los agentes sociales y un 7,1% para otras empresas (Ver Gráfico 7.4 y tabla 7.6. del Anexo II). Vemos que la mayor concentración de profesionales se encuentra entre los agentes sociales, quienes son los que reciben un mayor apoyo económico para llevar a cabo estas acciones, según las partidas que se pueden consultar en los presupuestos de la Xunta de Galicia del año 2004. También creemos que pueden ejercer mayor presión para ello ya que llegan a acuerdos con la Xunta de Galicia, como es el documento sobre el Diálogo Social en Galicia.

**Gráfico 7.4. Empresa en la que trabaja el orientador/a laboral.**



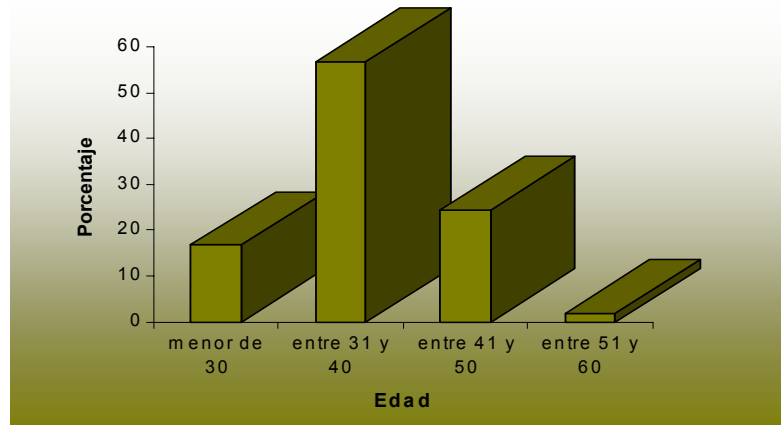
### ***7.3. Otras características***

En el cuestionario recogemos dos variables de cruce más, como son la edad y la provincia en la que trabajan los/as encuestados/as. Finalmente decidimos no utilizarlas porque nos aportan poca información, pero reflejamos a continuación los datos que las representan.

#### ***7.3.1. Edad de los/as orientadores/as laborales***

En cuanto a la edad de los/as orientadores/as, más de la mitad de los/as encuestados/as tienen edades comprendidas entre los 31 y 40 años, suponiendo el 56,8% de la muestra, mientras que un 16,8% son menores de 30 años, hay un 24,5% de orientadores/as entre 41 y 50 años y sólo un 1,9% superan los 51 años (Gráfica 7.5 y tabla 7.7. del Anexo II). Estos datos muestran que estamos ante una población adulta, que sobrepasa la treintena en más de tres cuartos, lo que puede condicionar las respuestas del cuestionario al tener un bagaje de experiencia que puede llevar a tener una visión diferente de su trabajo. Este dato choca con la juventud de la muestra con la que trabaja Hernández Hernández (2004b), en la que la edad media se sitúa en torno a las 32 años, centrándose dos tercios de la muestra (el 67,8%) en el intervalo entre 26 y 33 años.

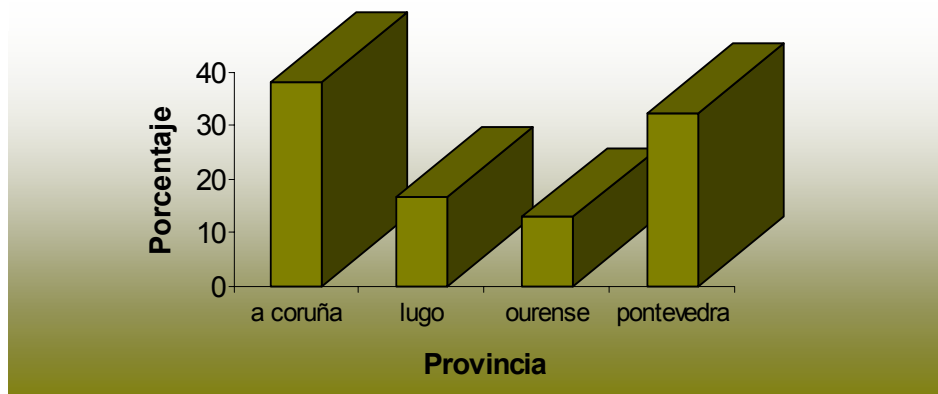
**Gráfico 7.5. Edad de los orientadores/as.**



### ***7.3.2. Provincia del encuestado***

Si ahora nos fijamos en la procedencia de las respuestas según la provincia del encuestado/a encontramos la siguiente distribución. Un 38,1% de los cuestionarios pertenecen a la provincia de A Coruña, seguida de Pontevedra con un 32,3%, en Lugo contestaron un 16,8% y en Ourense un 12,9% (Gráfico 7.6 y tabla 7.8. del Anexo II). Se produce una mayor respuesta de las provincias de A Coruña y Pontevedra porque también es donde hay más orientadores/as censados.

**Gráfico 7.6. Provincia del encuestado.**



Como resumen del apartado de variables de referencia podemos decir que trabajamos con una población feminizada, que tienen una edad media entre los 30 y 40 años, predominando los/as titulados/as en Psicología y los que tienen más de 7 años de experiencia en este campo. El mayor número de orientadores/as se concentra en las provincias de A Coruña y Pontevedra.

#### ***7.4. Datos laborales***

Continuando con las variables contextuales en las que se mueven los/as orientadores/as, en este apartado comentaremos en primer lugar las condiciones laborales, como pueden ser el tipo de contrato, la jornada, horario, número de orientadores/as y si tienen experiencia previa en otros campos. En segundo lugar, analizamos la valoración de diferentes situaciones de trabajo, como son las relaciones con el superior y con otros/as orientadores/as, el apoyo en el trabajo, la disponibilidad de los recursos necesarios, la iniciativa de los/as orientadores/as y la valoración de esta. En último lugar la satisfacción.

Comenzando por las condiciones laborales, obtuvimos que un 65,2% de la población tiene formalizado un contrato temporal, frente al 34,8% que lo tiene indefinido. Esta misma distribución de alrededor de un tercio se encuentra al analizar el tipo de contratación por sexo y por tipo de contrato. Así, entre los varones, un 69% tienen un contrato temporal frente al 31% que lo tienen indefinido. Entre las mujeres, un 64,3% tiene un contrato temporal frente al 35,7% que lo tienen indefinido. Si nos centramos en el tipo de contrato, un 80,2% de las mujeres y un 19,8% de los varones lo tienen temporal. Por otro lado, un 83,3% de las mujeres y un 16,7% de los varones lo tienen indefinido (Ver Anexo II. Tabla 7.9). Se produce por lo tanto un predominio de la temporalidad laboral en un colectivo que tiene que trabajar para mejorar las condiciones laborales de sus usuarios. Esta precariedad se repite a lo largo de todo el estado español según pudimos desprender del estudio de las

convocatorias por las que se rigen los centros colaboradores con el Servicio Público de Empleo en materia de orientación laboral.

En cuanto a la jornada laboral, sólo un 1,3% de los/as orientadores/as que contestaron al cuestionario manifestaron tener una jornada parcial. En lo que respecta al horario, un 54,8% disfrutaban de jornada continuada frente al 41,9% que la tiene partida (Ver Anexo II. Tablas 7.10 y 7.11).

Preguntados si trabajan solos o con otros/as orientadores/as, obtuvimos que más de la mitad, el 59,4%, trabaja sólo, mientras que el 32,3% lo hace con 1 o 2 orientadores/as más y sólo un 8,4% manifestaron trabajar con más de 3 orientadores/as (Anexo II. Tabla 7.12).

Por último, quisimos saber si antes de dedicarse a la orientación laboral desempeñaron otra actividad profesional, y encontramos que más de tres cuartos (79,4%) contestaron afirmativamente a esta pregunta (Anexo 2. Tabla 7.13).

#### ***7.4.1. Valoración de diferentes situaciones de trabajo***

En esta sección preguntamos a los/as orientadores/as laborales por diferentes situaciones laborales para comprobar el grado de trabajo en equipo, la valoración del trabajo del orientador/a por parte de la empresa, la disponibilidad de recursos adecuados para trabajar y la satisfacción en general con el trabajo. En la tabla 7.14 se pueden ver los datos que se describen a continuación.

**Tabla 7.14. Frecuencias y porcentajes. Situaciones de trabajo del orientador/a laboral.**

	Puntuaciones					Total
	1	2	3	4	5	
<b>Equipo superior</b>	51 32,9%	22 14,2%	40 25,8%	25 16,1%	17 11%	155 100%
<b>Equipo orientador/as</b>	27 17,9%	40 26,5%	32 21,1%	35 23,2%	17 11,3%	155 100%
<b>Apoyo trabajo</b>	30 19,4%	42 27,1%	41 26,4%	27 17,4%	15 9,68%	155 100%
<b>Recursos</b>	5 3,2%	22 14,2%	53 34,1%	54 34,8%	21 13,5%	155 100%
<b>Iniciativa</b>	11 7,1%	23 14,8%	51 32,9%	54 34,8%	16 10,3%	155 100%
<b>Valoración aportaciones</b>	18 11,7%	32 20,8%	47 30,5%	41 26,6%	16 10,4%	155 100%
<b>Satisfacción</b>	3 1,9%	21 13,5%	44 28,3%	60 38,7%	27 17,4%	155 100%

- **Trabajo en equipo con el superior inmediato** (Equipo superior):  
 Comenzando por el trabajo en equipo con el superior inmediato, un 47,1% de los/as orientadores/as manifestaron que trabajan poco o muy poco en equipo con su superior inmediato, frente al 27,1% que dicen hacerlo bastante o mucho. Casi un cuarto (25,8%) se posiciona en un lugar intermedio entre poco trabajo en equipo y bastante. Desde nuestra experiencia como orientador/a laboral, sabemos que nuestro trabajo es muy autónomo, y si sólo nos centramos en hacer orientaciones, no es necesario estar en constante contacto con el superior. Pero cuando además de hacer orientaciones, también hay que realizar otro tipo de trabajos (como gestión de cursos, prácticas no laborales, etc.), la relación cambia, siendo necesaria una mayor coordinación. Por otro lado, podríamos considerar el trabajar en equipo con el superior inmediato como una competencia general que no está suficientemente desarrollada en la mayoría de las profesiones, incluida la orientación laboral, y que debería de ser tomada en cuenta a la hora de plantear las acciones formativas para este colectivo. En este sentido, Sánchez García (2004) tampoco la recoge en su clasificación de



competencias genéricas del orientador laboral, la cual consideramos es bastante completa.

- **Trabajo en equipo con otros/as orientadores/as laborales** (Equipo orientadores/as): En cuanto al trabajo en equipo que desarrollan con otros/as orientadores/as, el 44,4% manifiestan que es poco o muy poco, mientras que el 33,6% comentan lo contrario, que trabajan en equipo bastante o mucho. Un 21,2% contestaron con una puntuación que se situaría en un punto intermedio entre poco y bastante trabajo en equipo. Esta es una situación que consideramos problemática, ya que casi no se producen relaciones entre los/as orientadores/as, cada uno trabajamos como en “una caja de huevos”, sin relacionarnos con otros compañeros de otros centros, sin saber a qué problemas se enfrentan y cómo los solucionan, las condiciones laborales que tienen, etc., cuando de la confrontación de opiniones podría mejorarse el trabajo diario. Al igual que comentábamos en el párrafo anterior, esta es una competencia general olvidada por las acciones formativas y que debería de ser considerada como elemento importante en la formación del orientador/a.
- **Apoyo y valoración del trabajo que realiza como orientador/a laboral por parte de la empresa** (Apoyo trabajo): En lo que se refiere al apoyo y valoración del trabajo que realizan los/as orientador/as laborales por parte de su empresa, casi la mitad, un 46,5%, dicen no recibirlo o muy poco, frente al 27,1% que confirman esta pregunta con respuestas del tipo bastante o mucho. Cerca de un cuarto de orientadores/as (26,5%) manifestaron recibir un apoyo que se situaría en un lugar intermedio, en comparación con las respuestas de sus compañeros. La profesión de orientador/a laboral no se valora adecuadamente ya que los resultados no se obtienen inmediatamente, sino que tardan en el tiempo y es necesario un trabajo constante para obtener un resultado mínimo. Por esa razón no se suele apoyar esta labor y podemos creer que en la mayoría de los centros donde existen orientadores/as se crea este puesto de trabajo para recibir la subvención económica que va aparejada a ella.

- **Disponibilidad de los recursos necesarios para desarrollar las funciones como orientador/a laboral** (Recursos): Cuando nos interesamos por si disponen de los recursos necesarios, para desarrollar sus funciones como orientadores/as, por parte de la empresa, casi la mitad (un 48,3%) manifiestan que tienen bastante o mucho de los recursos necesarios para desarrollar sus funciones, mientras que sólo un 17,4% dicen lo contrario, que no se encuentran en esas circunstancias y que tienen pocos o ningún recurso. Un poco más de un tercio de los/as encuestados/as (34,2%) se posicionan entre poco y bastante recursos. Nos llama la atención que haya orientadores/as que dicen tener pocos o ningún recurso ya que junto con la subvención por la que se financian las acciones de información y orientación laboral, existe una partida presupuestaria de un 10% (ampliada a un 15% en el año 2007) a mayores sobre el importe total, para gastos relacionados con esa necesidad de recursos.
- **Presentación de iniciativas en el puesto de trabajo** (Iniciativas): Cuando les preguntamos a los/as orientadores/as laborales si tienen iniciativas en su puesto de trabajo, un 45,1% responde que sí lo hacen, bastante o mucho, mientras que un 21,9% presentan pocas o ninguna iniciativa. Casi un tercio (32,9%) considera que sus aportaciones se encuentran en una puntuación intermedia entre los que ofrecen poco y los que lo hacen bastante. Este punto nos puede indicar que los/as orientadores/as laborales son activos en su puesto de trabajo, en el sentido de implicarse en la organización presentando iniciativas y por lo tanto desarrollan esta competencia general, pero no sabemos de que tipo son ya que no se les preguntó por esta cuestión.
- **Valoración de las aportaciones que realiza el orientador/a cuando se trata de solucionar problemas y/o realizar diferentes acciones** (Valoración aportaciones): Un 36,8% de los/as encuestados/as dicen que su empresa valora bastante o mucho las aportaciones que realizan cuando se trata de solucionar problemas y/o realizar diferentes acciones, mientras que casi otro tercio, un 32,5%, opinan que no se las valoran o lo hacen muy poco. Un 30,5% contestaron que sus contribuciones son valoradas entre

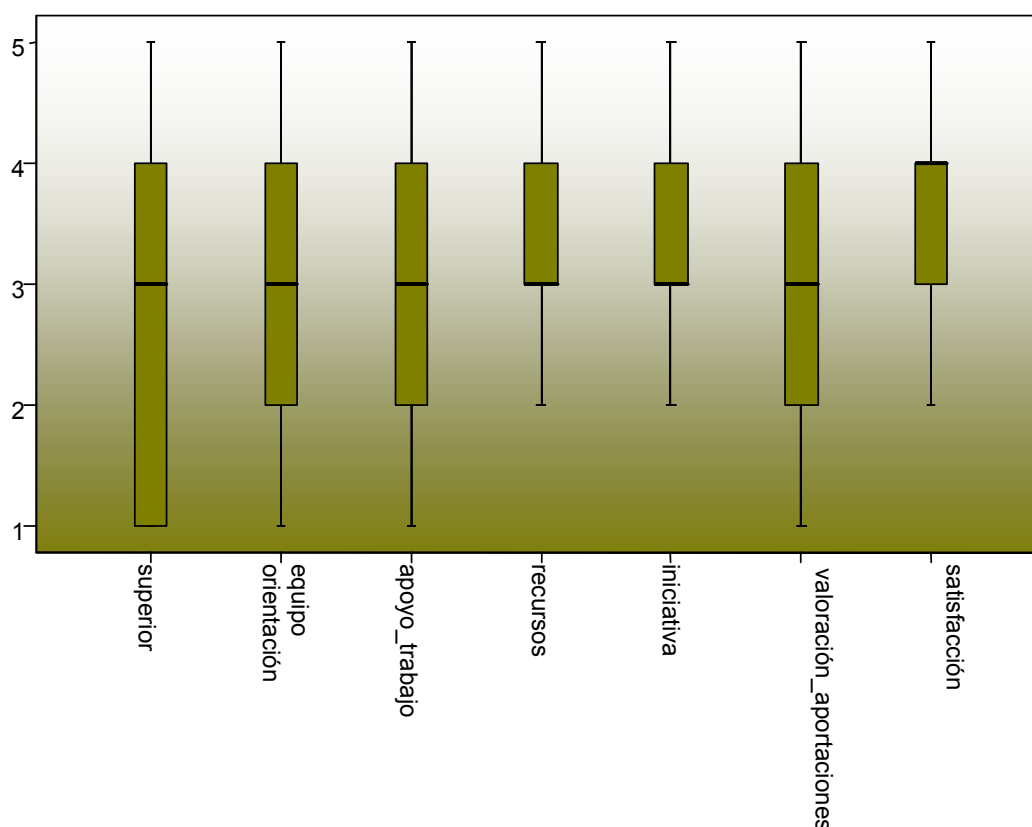
poco y bastante. Este dato contrasta con el anterior en el sentido de que la mitad de los/as orientadores/as dicen presentar iniciativas en el trabajo, pero poco más de un tercio siente que se le valore bastante o mucho esta aportación. Se relaciona también con el hecho de que la profesión tampoco está valorada, por lo que puede influir en la percepción que tienen en su conjunto estos profesionales.

- **Satisfacción con el trabajo de orientador/a laboral** (Satisfacción): Por último, más de la mitad de la población encuestada manifiestan que están bastante o muy satisfechos con su trabajo como orientador/a laboral (56,1%), frente al 15,5% que dicen no estar en esa circunstancia, es decir, que están poco o muy poco satisfechos. Un 28,3% de los/as orientadores/as dicen tener una satisfacción que se situaría entre poca y bastante. Creemos que la razón de este elevado porcentaje es que, a pesar de que nos encontramos con una profesión que no es valorada y está mal retribuida, la mayoría de los/as orientadores/as que trabajan en este campo lo hacen de forma vocacional, lo que compensa los aspectos negativos que pueda tener.

Como resumen de este apartado, en el diagrama de cajas del gráfico 7.7 presentado a continuación podemos ver lo comentado anteriormente. Los/as orientadores/as laborales manifiestan unas puntuaciones medias a la hora de valorar su trabajo en equipo con otros colegas, el apoyo recibido por parte de la empresa por el trabajo realizado y las aportaciones presentadas cuando se trata de solucionar problemas, con una distribución de las respuestas en los cuartiles superior e inferior. En cambio, el trabajo en equipo con el superior inmediato presenta una dispersión de las respuestas por debajo de la mediana, en el cuartil inferior. La mayoría de los/as encuestados/as coinciden en su valoración como bastante adecuado cuando se les pregunta si disponen de los recursos necesarios para desarrollar sus funciones como orientador/a y si presentan iniciativas en su puesto de trabajo, ya que se produce una concentración de las respuestas en los cuartiles superiores de estas dos variables. Por último, la gran mayoría de los/as orientadores/as están bastante

o muy satisfechos con su trabajo como orientadores/as laborales, coincidiendo en sus respuestas, al producirse una concentración de las mismas, y presentando una mediana más elevada que las otras variables.

Gráfico 7.7. Diagrama de cajas. Situaciones de trabajo del orientador/a.



#### ***7.4.1.1. Relación de las diferentes situaciones de trabajo con las variables de referencia***

Consideramos que se pueden producir diferencias significativas entre las variables de cruce (género, titulación, experiencia y empresa) y las condiciones laborales de los/as orientadores/as laborales, por lo que decidimos utilizar pruebas no paramétricas para buscarlas.

Comenzamos aplicando la prueba de Mann-Whitney para ver si se producían estas diferencias según el **género** del orientador/a, con una  $P < 0,05$ , pero el

resultado fue negativo, no encontrando diferencias significativas (Anexo II. Tabla 7.15).

En cuanto a la variación de las condiciones laborales según la **titulación** de los/as encuestados/as, habiendo aplicado la prueba de Kruskal-Wallis, encontramos que se producen diferencias significativas en tres variables: apoyo y valoración del trabajo que realizan los/as orientadores/as por parte de su empresa ( $P=0,014$ ); disponibilidad de recursos necesarios para desarrollar las funciones como orientador/a laboral ( $P=0,010$ ). Estas dos variables con un nivel de confianza del 95%. Y valoración de las aportaciones que realiza el/la orientador/a cuando se trata de solucionar problemas y/o realizar diferentes acciones ( $P=0,096$ ), ésta última con un nivel de confianza del 90%. (Anexo II. Tabla 7.16)

- **Apoyo y valoración del trabajo realizado como orientador/a laboral por parte de la empresa** (Apoyo\_trabajo): En esta variable podemos comprobar como son los profesionales con titulaciones relacionadas con las Ciencias Sociales y Jurídicas los que dicen estar más valorados por su empresa, seguidos de los psicólogos, los/as orientadores/as que tienen otras titulaciones y en último lugar los/as encuestados/as con alguna titulación del campo de la educación. Ante este resultado podemos aventurar dos posibles causas: una es que las titulaciones del campo social y jurídico tradicionalmente fueron mejor consideradas frente a otras, y esa visión positiva se pueda transmitir al trabajo que realiza la persona que la posee; la otra explicación es que los/as orientadores/as que tienen estas titulaciones, realicen otras actividades en la empresa, además de orientar, y se les valore más por esta circunstancia, por lo que al contestar esta pregunta, no hayan sabido diferenciar el conjunto o sólo el trabajo de orientación.
- **Disponibilidad de recursos necesarios para desarrollar sus funciones como orientador/a laboral** (Recursos): En esta variable también encontramos diferencias significativas entre las distintas titulaciones.

Vuelven a ser los profesionales que vienen del mundo de las ciencias jurídicas y sociales los que manifiestan disponer de más recursos, seguidos de los psicólogos, los/as orientadores/as con otras titulaciones y en último lugar los/as encuestados/as que tienen titulaciones relacionadas con el mundo de la educación. Nos cuesta encontrar una explicación a este resultado pero creemos que puede estar relacionado con el tipo de empresa en el que trabajen los/as orientadores/as (que pueden disponer de más recursos) y el número de orientadores/as con estas titulaciones en dichas empresas.

- **Valoración de las aportaciones que realiza el/la orientador/a cuando se trata de solucionar problemas y/o realizar diferentes acciones** (Valoración\_aportaciones): En este caso, también vuelven a ser los/as orientadores/as con titulaciones de la categoría de las Ciencias Sociales y Jurídicas los que dicen recibir más valoración de sus aportaciones, seguido de los profesionales con otras titulaciones, los psicólogos y en último lugar los encuestados con titulaciones del campo de la educación. Como posible explicación a estos datos volvemos a reiterar la visión tradicional que se tiene de las titulaciones y cómo ésta puede influir en la valoración del trabajador. Aunque otra posible explicación es que sea una característica de los titulados del área de la educación el sentir menos valoradas sus aportaciones y trabajo, o el ser más críticos a la hora de sentirse valorados.

Si ahora nos fijamos en las condiciones laborales y la **experiencia laboral** como orientadores/as (en años) encontramos diferencias significativas a la hora de trabajar en equipo con el superior inmediato ( $P=0,036$  para una  $P<0,05$ ), a la hora de recibir apoyo y valorar el trabajo realizado como orientador/a laboral por parte de la empresa ( $P=0,092$  para una  $P<0,1$ ), y la satisfacción con el trabajo de orientador/a laboral ( $P=0,037$  para una  $P<0,05$ ). (Anexo II. Tabla 7.17). Se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis. Pasamos a comentar cada una de estas características.

- **Trabajo en equipo con el superior inmediato (Superior):** En esta variable podemos comprobar como son los/as orientadores/as que llevan entre 4 y 6 años trabajando en este campo los que dicen relacionarse más en equipo con el superior inmediato, seguido de los que llevan menos de 3 años. Los profesionales con más de 7 años de trabajo manifiestan ser los que menos trabajan en equipo con su superior inmediato. Ante esto datos podríamos decir que a mayor experiencia más autonomía en el trabajo y por lo tanto se necesita menor supervisión del superior. En cambio, cuando se está empezando en una profesión, es necesario un mayor tutorización por parte del superior. Otra explicación posible es que a mayor número de años de experiencia, se deterioran más las relaciones de trabajo con el superior y se llega a una relación mínima.
- **Apoyo y valoración del trabajo realizado como orientador/a por parte de la empresa (Apoyo\_trabajo):** En esta característica vemos que son los/las orientadores/as que llevan entre 4 y 6 años trabajando en este área los que dicen que reciben más apoyo y valoración del trabajo realizado, seguido de los que tienen menos de 3 años de experiencia. Los/as orientadores/as que hace más de 7 años que empezaron a trabajar como tales son los que dicen recibir menos apoyo y valoración del trabajo por parte de su empresa. Si relacionamos esta característica con la variable anterior, podemos ver como los/as orientadores/as que llevan menos de 6 años como tales, son los que más trabajan en equipo con su superior inmediato y los que reciben más apoyo y valoración por parte de la empresa, mientras que los profesionales con más de 7 años de experiencia, son los que menos trabajan en equipo con su superior inmediato y los que menos apoyo reciben de su empresas. Ante este dato podemos aventurar dos ideas ya conocidas en el mundo laboral. Una mayor relación con el superior inmediato, que puede venir dada por el trabajo diario en equipo, puede aumentar las posibilidades de que la empresa tenga una buena valoración del trabajo realizado por el trabajador y lo apoye. Mientras que por otro lado, podríamos decir que a más años de experiencia en el puesto,

se puede producir un deterioro de las relaciones con el superior inmediato y una menor valoración y apoyo del trabajo realizado.

- **Satisfacción con el trabajo de orientador/a** (Satisfacción): Los/as orientadores/as con menos de 3 años de experiencia son los que más satisfechos están con su trabajo, seguido de los que llevan entre 4 y 6 años en la profesión, y los que menos contentos dicen estar son los que tienen más de 7 años de experiencia. Ante este dato podríamos concluir que a mayor número de años de experiencia menor satisfacción por el trabajo realizado. Esto puede venir dado por el deterioro de las relaciones con los superiores o la empresa, tal como apuntábamos en el párrafo anterior, o por la rutinización que conlleva la profesión de orientador/a, ya que tal como está planteada, al final acaba siendo “más de lo mismo” en cuanto al trabajo diario que se realiza y los casos que se encuentran en las orientaciones.

Por último, tratamos las condiciones laborales y la **empresa** para la que trabajan los/as orientadores/as, encontrando que existen diferencias significativas en todas las características evaluadas, habiéndose aplicado la prueba de Kruskal-Wallis y con un nivel de confianza del 95% (Anexo II. Tabla 7.18).

- **Trabajo en equipo con el superior inmediato** (Superior)( $P=0,061$  y esta variable con un nivel de confianza del 90%): En esta característica observamos que son los/as orientadores/as que trabajan en otras empresas los que dicen tener una mayor relación de equipo con su superior inmediato, seguido de los que trabajan para los agentes sociales y los ayuntamientos, con una puntuación muy pareja, y en último lugar, los que menos dicen trabajar en equipo con su superior son los que desarrollan su labor en las oficinas de empleo. Este resultado podría venir dado porque cuanto más pequeña sea la empresa, más relación se produce con el superior, mientras que cuanto más jerarquizada es, como el caso de la Administración Pública, menor contacto se produce con el superior (ayuntamientos y oficinas de empleo) donde el trabajo se realiza con cierta independencia.



- **Trabajo en equipo con otros/as orientadores/as laborales** (Equipo\_orientación)( $P=0,015$  para una  $P<0,05$ ): Con casi la misma puntuación, son los/as orientadores/as que trabajan para los agentes sociales y para otras empresas los que dicen relacionarse más en equipo con otros/as colegas, seguido de los que trabajan en los ayuntamientos y en último lugar, los que los hacen para el Servicio Público de Empleo. Como comentábamos en el párrafo anterior, en los ayuntamientos y las oficinas de empleo el trabajo de orientador/a se suele realizar de forma más independiente, sin estar conectado con otros servicios o profesionales, por lo que el trabajo en equipo suele ser mínimo.
- **Apoyo y valoración del trabajo realizado como orientador/a por parte de la empresa** (Apoyo\_trabajo)( $P=0,000$  para una  $P<0,05$ ): Vuelven a ser los profesionales que trabajan para otras empresas los que dicen recibir más apoyo y valoración del trabajo realizado, seguido de los que trabajan para los agentes sociales y los ayuntamientos. Los que sienten que menos se les valora este aspecto en el trabajo son los que desempeñan sus funciones para las oficinas de empleo. La explicación a este dato vuelve a ser que en la Administración Pública no se valora tanto el trabajo como orientador/a laboral. Además, por lo que pudimos comprobar cuando hicimos las llamadas a las oficinas de empleo para confirmar la recepción del cuestionario, los/as orientadores/as que trabajan en ellas se sienten muy desmotivados y poco valorados como trabajadores.
- **Disponibilidad de recursos necesarios para desarrollar las funciones de orientador/a laboral** (Recursos)( $P=0,000$  para una  $P<0,05$ ): En esta variable obtuvimos que son los/as orientadores/as que trabajan en los ayuntamientos los que dicen disponer de más recursos para desarrollar sus funciones, seguido de los que trabajan para los agentes sociales y otras empresas. Los que menos recursos apuntan son los que se encuentran en las oficinas de empleo. Desconocemos cual es la situación financiera de las oficinas de empleo, pero con la subvención por la que se realizan estas acciones de información y orientación, se subvenciona un 10% (15% a partir del año 2007) del total subvencionable para gastos que pueda

necesitar el/la orientador/a, por lo que en principio no deberían de existir problemas relacionados con los recursos.

- **Presentación de iniciativas en el puesto de trabajo** (Iniciativa)( $P=0,001$  para una  $P<0,05$ ): Son los/as orientadores/as que trabajan en otras empresas los que dicen presentar más iniciativa en su puesto de trabajo, seguido de los que trabajan en los ayuntamientos y para los agentes sociales. Los menos activos en esta característica son los profesionales que trabajan para el Servicio Público de Empleo. Relacionando este último dato con las anteriores variables, nos preguntamos: los/as orientadores/as laborales que trabajan en las oficinas de empleo, no presentan iniciativas porque consideran que no son valorados en su trabajo, o realmente es una características de este colectivo el no presentarlas, lo que conlleva a que por esa razón se les apoye poco.
- **Valoración de las aportaciones que realizan cuando se trata de solucionar problemas y/o realizar diferentes acciones** (Valoración\_aportaciones)( $P=0,000$  para una  $P<0,05$ ): Los/as orientadores/as que trabajan para otras empresas son los que dicen ser más valorados por su empresa en las aportaciones que hacen cuando se trata de solucionar problemas y/o realizar diferentes acciones, seguido de los que trabajan en los ayuntamientos y para los agentes sociales. Los/as orientadores/as que trabajan para el Servicio Público de Empleo son los que sienten que menos se les valora las aportaciones que realizan. Recordamos lo comentado en los párrafos anteriores en los que decíamos que este colectivo manifestaban estar muy desmotivado por las condiciones laborales en las que tenían que trabajar.
- **Satisfacción con el trabajo como orientador/a laboral** (Satisfacción) ( $P=0,001$  para una  $P<0,05$ ): Por último, vuelven a ser los/as orientadores/as laborales que trabajan en otras empresas los que dicen estar más satisfechos con su trabajo, seguido de los que están en los ayuntamientos y los que trabajan para los agentes sociales. Los profesionales que menos satisfechos están son los que trabajan para el Servicio Público de Empleo. Estos datos son concordantes con los anteriores en el sentido de que los/as

encuestados/as que trabajan para otras empresas manifestaron a lo largo de las preguntas presentadas con anterioridad un elevado índice de satisfacción, mientras que por el contrario, los/as orientadores/as que trabajan en las oficinas de empleo, ponían de manifiesto ser el colectivo que menos contento estaba con las condiciones laborales en las que tenían que trabajar.

Como conclusión de este apartado, podemos decir que en general, los/as orientadores/as laborales que dicen encontrarse en peores condiciones laborales son los que provienen del campo de la educación, los que tienen más de 7 años de experiencia en la profesión y los que trabajan para el Servicio Público de Empleo.



## **Capítulo 8**

### **Preferencias por las modalidades formativas y rol del orientador/a**

#### **Introducción**

Aunque a lo largo de nuestra investigación no encontramos estudios relacionados con las necesidades de formación de los orientadores laborales en España, sí pudimos consultar trabajos que, dedicados a otros campos, nos sirvieron para comprobar en qué aspectos de la formación se centraban, y nos dieron ideas sobre qué preguntas hacer:

- Actividades formativas realizadas y fuente de financiación: pretendemos con estas variables conocer la frecuencia con la que los orientadores laborales se forman y si la financiación es propia o ajena.
- Dificultades y oportunidades para la formación: con estas preguntas valoraremos las circunstancias que dificultan la realización de actividades formativas y las razones para participar en ellas.
- Modalidades formativas: en los ítems integrados en esta categoría se le presentan a los/as encuestados/as diferentes modalidades formativas para que valoren su conveniencia.
- Valoración de la formación: por último, pedimos una valoración de una serie de afirmaciones relacionadas con la formación del orientador laboral, la formación recibida y la actual, la actitud hacia la formación, la satisfacción por formarse, la oferta formativa y la formación y la permanencia en el puesto de trabajo.

Además, nos pareció interesante comprobar el rol que están desempeñando los/as orientadores/as laborales en este momento, ya que de él dependerá en cierta medida las necesidades de formación que puedan tener.

### **8.1. Actividades formativas**

Iniciamos este apartado preguntando por el tiempo transcurrido desde la realización de la última actividad formativa, el número de ellas relacionadas con la orientación laboral en las que tenga participado en los últimos 4 años, y por el financiamiento de estas acciones.

- El 56,8% de los/as orientadores/as comentan que hace menos de 6 meses que realizaron la última acción formativa, mientras que casi un cuarto (23,9%) dicen que fue entre 6 y 12 meses y un 16,8% entre 1 y 2 años. Destaca que un 1,5% de los/as encuestados/as no realizan ninguna acción formativa desde hace más de 3 años. Por otro lado, más de tres cuartos de los/as orientadores/as (80,7%) se formó en algún aspecto en el último año, lo que indica un alto porcentaje de interés por la formación (Anexo II. Tabla 8.1).
- Por otra parte les preguntamos por el número de acciones formativas relacionadas con la orientación laboral en la que tengan participado en los últimos 4 años. El resultado fue que un 5,9% de los/as encuestados/as dicen no haber recibido ninguna formación en los últimos años, seguido de alrededor de un tercio (34%) que manifiestan haber recibido entre 1 y 3 acciones formativas en ese período. Un poco más de un cuarto de los/as orientadores/as (29,4%) dijeron que tuvieron de 4 a 6 acciones formativas y un 18,4% las eleva a entre 7 y 10 acciones. Hay un 12,4% que dicen haber recibido más de 11 acciones formativas en el período de 4 años (Anexo II. Tabla 8.2). Podemos decir también que es elevado el número de acciones formativas que realizan los/as orientadores/as, lo que indica interés por ellas.

- En último lugar, podemos comentar que de todas las acciones formativas que recibieron los/as orientadores/as, un 45,2% fueron financiadas por la propia empresa, un 63,9% por alguna entidad pública y un 47,1% con medios propios del orientado, teniendo en cuenta que es habitual tener diferentes fuentes de financiación a la hora de formarse (Anexo II. Tablas 8.3.; 8.4.; 8.5).

### **8.1.1. Relación de las actividades formativas con las variables de referencia**

De la misma forma que encontramos diferencias significativas en las condiciones laborales de los/as orientadores/as, creemos que pueden existir en las condiciones de realización de las actividades formativas, por lo que decidimos aplicar pruebas no paramétricas para buscarlas.

- Comprobamos si la valoración de las actividades formativas de los/as orientadores/as variaban según el **género** de esto, para lo que aplicamos la prueba de Mann-Whitney con un nivel de significación del 95%. Encontramos que no se producían diferencias significativas entre los dos sexos (Anexo II. Tabla 8.6).
- En cuanto a la variación de las condiciones laborales según la **titulación** de los/as encuestados/as, habiendo aplicado la prueba de Kruskal-Wallis, con un nivel de significación del 95%, hallamos que tampoco se dan diferencias significativas (Anexo II. Tabla 8.7).
- Si ahora nos fijamos en las actividades formativas y la **experiencia** (en años) de los/as orientadores/as, obtuvimos diferencias significativas para una  $P < 0,1$  en las siguientes variables tras haber aplicado la prueba de Kruskal-Wallis (Anexo II. Tabla 8.8):
  - **Tiempo transcurrido desde la realización de la última actividad formativa** (Forma\_último) ( $P=0,060$ ): Los/as orientadores/as laborales que tienen entre 4 y 6 años de

experiencia son los que han dejado transcurrir más tiempo desde la realización de la última acción formativa, seguido de los/as profesionales/as que tienen más de 7 años en este campo. Los/as profesionales más noveles son los que presentan menor tiempo transcurrido desde que recibieron la última acción formativa. En cierto modo es normal este resultado, ya que cuando se está empezando en una profesión nos preocupamos por recibir más formación y a medida que pasan los años nos damos cuenta de que siempre se presentan los mismos contenidos en las acciones formativas, con lo que dejamos de estar motivados para formarnos y seleccionamos más la acción que vamos a recibir.

- **Número de actividades formativas relacionadas con la orientación laboral en la que tengan participado en los últimos 4 años** (Forma\_número) (P=0,052): En esta variable encontramos resultados semejantes a los de la anterior, siendo los/as orientadores/as que llevan entre 4 y 6 años trabajando en este campo los que dicen haber participado en más acciones formativas relacionadas con la orientación, seguido de los que tienen más de 7 años en el oficio. En último lugar, tenemos a los/as profesionales que llevan menos de 3 años trabajados como orientadores/as que son los que dicen haber participado en el menor número de acciones. Estos resultado no son contradictorios con los anteriores, también es normal que a mayor número de años de ejercicio obtengamos un mayor número de acciones formativas en las que participamos.
- **Actividades formativas financiadas por la propia empresa** (Forma\_financiación\_empresa) (P=0,057): En este aspecto encontramos que a mayor experiencia laboral, mayor financiación por parte de la empresa. De hecho, los/as orientadores/as que dicen financiar su formación con este medio son los que llevan más de 7 años trabajando, seguido de los que tienen entre 4 y 6



años. Los profesionales noveles son los que menos dicen que utilizan la financiación de su empresa para formarse.

Por lo tanto, podríamos decir que con los años de experiencia como orientador/a, aumenta el espacio temporal entre cada acción formativa, sin que esto implique una disminución de las mismas en número, y aumenta al mismo tiempo la financiación que reciben los/as orientadores/as por parte de la empresa para llevar a cabo la formación.

- Por último, en cuanto a las diferencias encontradas en las actividades formativas y la **empresa**, obtuvimos estos resultados tras aplicar la prueba de Kruskal-Wallis (Anexo II. Tabla 8.9):

- **Tiempo transcurrido desde la realización de la última actividad formativa** (Forma\_ultimo) ( $P=0,001$ ): Para una  $P<0,05$ , tenemos que los/as orientadores/as que han dejado transcurrir más tiempo desde la realización de su última acción formativa son los que trabajan para el Servicio Público de Empleo, seguido de los que lo hacen para otras empresas. Para los que menos tiempo transcurrió son los que trabajan en los ayuntamientos y para los agentes sociales.
- **Número de actividades formativas relacionadas con la orientación laboral en los que tenga participado en los últimos 4 años** (Forma\_número) ( $P=0,098$ ): Para una  $P<0,1$ , encontramos que son los/as orientadores/as que trabajan para otras empresas los que dicen haber participado en más acciones formativas en los últimos 4 años, seguido de los que lo hacen para las oficinas de empleo. Los que menos han participado en acciones de formación son los profesionales que trabajan para los agentes sociales y para los ayuntamientos.
- **Actividades formativas financiadas por una entidad pública** (Forma\_financiación\_entidad pública) ( $P=0,081$ ): Para una  $P<0,1$ ,

obtenemos que los profesionales que más financian su formación con medios de una entidad pública son los que trabajan para los ayuntamientos, para otras empresas y para los agentes sociales (por este orden), mientras que los que menos utilizan sus recursos para formarse son los que trabajan para el Servicio Público de Empleo.

Como resumen de este apartado, podríamos decir por lo tanto que los trabajadores de las oficinas de empleo son los que menos utilizan fondos públicos para formarse. Al mismo tiempo, este mismo colectivo es el que ha dejado pasar más tiempo desde la última vez que se formó.

## **8.2. Dificultades y oportunidades para la formación**

En este apartado, los/as orientadores/as podrán valorar las circunstancias que dificultan la realización de actividades formativas y las razones para participar en ellas.

### **8.2.1. Dificultades para la formación**

Comenzando por un análisis de las respuestas en cuanto a las dificultades que tienen los/as orientadores/as laborales para formarse, encontramos que un 40,5% de los/as encuestados/as dicen tener poca o ninguna dificultad, frente a casi el mismo porcentaje (38,5%) que opinan lo contrario, que sí encuentran bastante o mucha dificultad a la hora de recibir acciones formativas. También tenemos que un 21% de los/as orientadores/as creen que las trabas que pueden tener se encuentran en un punto intermedio entre poco y bastante. Si observamos el gráfico 8.1, podemos ver que no sigue una distribución normal, sino que los porcentajes son similares en cada una de las valoraciones, lo que nos puede indicar que no hay una coincidencia de opinión, percibiendo algunos muchas dificultades y otros muy pocas (Tabla 8.10 del Anexo II).

**Gráfico 8.1. Porcentajes. Respuestas generales. Dificultades de formación.**



También nos interesó conocer cuál es la percepción de los/as orientadores/as laborales sobre las circunstancias que más dificultan la realización de actividades formativas. Para ello aplicamos la prueba de Friedman y obtuvimos que las variables implicadas son el desplazamiento geográfico que pueda suponer el recibir la formación (Desplazamiento) y la falta de tiempo para hacer los cursos (Tiempo), seguido de el coste que tienen (Coste) y la carencia de cursos interesantes (Interesantes) (Tabla 8.11).

**Tabla 8.11. Prueba de Friedman. Facilidades y dificultades para formarse.**

Prueba de Friedman N=155 Chi-cuadrado=80,229 Gl=6 P=0,000	Rango promedio
<b>Centros</b>	3,91
<b>Conexión</b>	3,18
<b>Coste</b>	4,34
<b>Tiempo</b>	4,57
<b>Desplazamiento</b>	4,58
<b>Empresa</b>	3,26
<b>Interesantes</b>	4,15

Si ahora continuamos con el análisis de las frecuencias en cada una de las variables de esta dimensión, obtenemos los siguientes resultados (Tabla 8.12):

**Tabla 8.12. Frecuencias y porcentajes. Facilidades y dificultades para formarse.**

	Puntuaciones					Total
	1	2	3	4	5	
<b>Centros</b>	43 27,7%	32 20,6%	17 11,0%	25 16,1%	38 24,5%	155 100%
<b>Conexión</b>	76 49,0%	20 12,9%	17 11,0%	11 7,1%	31 20,0%	155 100%
<b>Coste</b>	24 15,5%	17 11,0%	53 34,2%	33 21,3%	28 18,1%	155 100%
<b>Tiempo</b>	18 11,6%	19 12,3%	39 25,2%	46 29,7%	33 21,3%	155 100%
<b>Desplazamiento</b>	21 13,5%	29 18,7%	27 17,4%	35 22,6%	43 27,7%	155 100%
<b>Empresa</b>	42 27,1%	41 26,5%	41 26,5%	19 12,3%	12 7,7%	155 100%
<b>Interesantes</b>	31 20,0%	26 16,8%	34 21,9%	44 28,4%	20 12,9%	155 100%

- **Falta de centros de formación en la localidad en la que resido** (Centros): Para el 48,4% de los/as orientadores/as de Galicia, la falta de centros de formación en la localidad en la que residen no les supone una dificultad para realizar actividades formativas, mientras que el 40,6% manifiesta que sí resulta bastante o mucho problema. Hay un 11% de encuestados/as que se posicionan en un punto intermedio entre poca y bastante dificultad. Deberíamos analizar las localidades en las que residen los/as orientadores/as para comprobar variables como la distancia, medios de transporte, tiempo de recorrido entre punto y punto, etc., para verificar si es un hecho en sí esta dificultad o es más bien una percepción del orientador/a.
- **No disponer de conexión a internet en el domicilio** (Conexión): También, más de la mitad de los/as orientadores/as (un 61,9%), manifestaron que no disponer de internet en su domicilio no les supone una dificultad añadida para poder recibir formación, y sólo un 27,1% apuntan que este hecho es un problema. Tenemos un 11% que se vuelve a posicionar en un lugar intermedio entre poca y bastante dificultad percibida. Entendemos que para quien no supone un problema el no

tener internet tiene otros medios de acceso a la red, como puede ser en el trabajo o en bibliotecas, o simplemente no utiliza esta vía para formarse.

- **El coste de los cursos (Coste):** Para el 39,3% de los/as orientadores/as el coste de los cursos supone bastante o mucha dificultad para realizarlos, mientras que sólo para el 26,5% es poca o ninguna. Un poco más de un cuarto (34,2%) manifiesta posicionarse en un punto intermedio. Se está detectando un incremento considerable en el coste de la formación, que a veces no se corresponde con los contenidos o el aprovechamiento que pueda tener la acción formativa, por lo que esta percepción puede llevar a que se considere que no merece la pena matricularse.
- **Falta de tiempo para hacer los cursos (Tiempo):** Un 23,9% de los/as orientadores/as dicen que la falta de tiempo le supone poco o ningún problema para poder asistir a cursos, pero para más de la mitad ( 51%) sí dicen que les supone bastante o mucho problema. Alrededor de un cuarto de los/as encuestado/as (25,2%) creen que las dificultades que les puede ocasionar se encuentran en un lugar intermedio entre poco y bastante.
- **El desplazamiento geográfico que les puede suponer (Desplazamiento):** Para el 32,3% de los/as orientadores/as no les supone ninguna dificultad o es muy poco el desplazamiento geográfico que pueda suponer recibir formación, mientras que para más de la mitad (50,3%) sí les ocasiona bastante o mucho trastorno. Hay un 17,4% que considera que esa dificultad se encontraría en un punto intermedio en la escala. Esta variable está relacionada con la primera, la falta de centros de formación en la localidad en la que residen.
- **Carencia de facilidades por parte de la empresa (Empresa):** Preguntados/as por las facilidades que pueda ofrecerles la empresa en la que trabajan para poder asistir a actividades formativas, el 53,5% manifiestan que no sienten como una dificultad la carencia de oportunidades por parte de la empresa o es muy poca esa impresión,

mientras que para un 20% sí es bastante o mucha. Hay un poco más de un cuarto de los/as encuestados/as (26,5%) que creen que esa dificultad se situaría en un punto intermedio entre poco y bastante.

- **Carencia de cursos que le interesen** (Interesantes): Para el 41,3% de los/as orientadores/as sí es bastante o mucha la dificultad para realizar actividades formativas el hecho de que no existan cursos que les interese, mientras que para el 36,8% manifiestan que significa poca o ningún problema. Hay un 21,9% de los/as encuestados/as que responden situarse en un punto intermedio entre poca y bastante dificultad. Estos datos nos indican que la oferta formativa no se ajusta a los intereses de los/as orientadores/as, lo cual es un dato a tener en cuenta por parte de la Administración a la hora de planificarla.

Puesto a buscar diferencias significativas entre las dificultades para la realización de actividades formativas y las cuatro variables de cruce con las que trabajamos, obtenemos los siguientes resultados.

Tras aplicar la prueba de Kruskal-Wallis, no encontramos diferencias significativas en cuanto al **sexo** y la **titulación** de los/as orientadores/as, con una significación del 95% (ver tablas 8.13 y 8.14 del Anexo II), pero sí las tenemos cuando se trata de la **experiencia** y la **empresa** para la que trabajan (ver tablas 8.15 y 8.16 del Anexo II). Describimos estos resultados.

Habiendo utilizado la prueba de Kruskal-Wallis para comprobar si existían diferencias entre los/as orientadores/as según los años que tengan de **experiencia** en orientación, encontramos que éstas se daban en siguientes variables, para un nivel de significación de  $P < 0,05$ :

- **Falta de centros de formación en la localidad en la que residen** (Centros) ( $P=0,035$ ): Los/as orientadores/as que llevan entre 4 y 6 años de experiencia en este campo son los que opinan que tienen más

dificultades para formarse por falta de centros de formación en la localidad en la que residen, seguido de los que tienen menos de 3 años de experiencia. Los profesionales más veteranos son los que menos ven como una dificultad esta circunstancia.

- **No disponer de conexión a internet en el domicilio** (Conexión) (P=0,014): Vuelven a ser los/as encuestados/as con menos de 6 años de experiencia los que consideran este hecho como una dificultad para formarse, mientras que los/as orientadores/as con más de 7 años en la profesión no lo consideran un problema.
- **Carencia de facilidades por parte de la empresa** (Empresa) (P=0,055): Esta circunstancia es una dificultad para formarse entre los/as orientadores/as que tienen entre 4 y 6 años de experiencia laboral, mientras que para los que tienen menos de 3 o más de 7, no la consideran así.

Podemos interpretar estos resultados de esta manera. Por alguna razón, los/as orientadores/as que tienen entre 4 y 6 años de experiencia son los que ven más dificultades para formarse, mientras que los que tienen más de 7 años trabajados en este campo, las minimizan, por lo tanto, a mayor número de años de experiencia, menor percepción de dificultad para formarse.

Si ahora nos fijamos en la **empresa** en la que trabajan los/as encuestados/as, obtenemos que las diferencias significativas se dan en las siguientes variables, para un nivel de significación de  $P < 0,05$  :

- **Falta de centros de formación en la localidad en la que residen** (Centros) (P=0,019): Los/as orientadores/as que trabajan en los ayuntamientos son los que manifiestan tener más dificultades a la hora de formarse por la falta de centros de formación en la localidad en la que residen, seguido de los que lo hacen en las oficinas de empleo. Los que menos ven este hecho como un problema son los profesionales que

trabajan para los agentes sociales y para otras empresas. Tendríamos que comprobar las localidades en las que se encuentran los ayuntamientos y las oficinas de empleo ya que si están en una zona rural o alejada de las grandes ciudades es normal que se produzca esta diferencia.

- **Falta de tiempo para hacer los cursos** (Tiempo) (P=0,056): La falta de tiempo se presenta como una dificultad para los/as orientadores/as que trabajan en otras empresas y para los agentes sociales, mientras que para los que lo hacen en los ayuntamientos o en el servicio público de empleo no se muestra como tal. La explicación que encontramos es que en la Administración Pública suele trabajar sólo de mañana, por lo que el personal dispone de toda la tarde para formarse, mientras que en otras entidades, suele existir turno partido durante todo el día. También habría que tener en cuenta las circunstancias personales y la conciliación de la vida familiar y laboral.
- **El desplazamiento geográfico que puede suponer** (Desplazamiento) (P=0,039): Los/as orientadores/as que más manifiestan sentir esta circunstancia como una dificultad son los que trabajan para otras empresas. También lo ven como un problema aunque no tanto como los primeros, los/as profesionales que trabajan en la Administración Pública (ayuntamientos y Servicio Público de Empleo), y para quienes menos inconveniente supone este hecho es para los que desarrollan su labor para los agentes sociales. Quizá estos últimos no lo perciben así porque en general, los agentes sociales ofertan formación en sus propios centros.
- **Carencia de cursos que el interesen** (Interesantes) (P=0,033): Los profesionales que trabajan para otras empresas son los que creen que una de las mayores dificultades que encuentran para formarse es la carencia de cursos que les interesen. Esta misma opinión la tienen los que trabajan para los agentes sociales. Los que menos están de acuerdo con esta característica son los profesionales que trabajan para los ayuntamientos y las oficinas de empleo. Quizá los/as orientadores/as



que trabajan para otras empresas y los agentes sociales necesitan un tipo de formación específica que no se suele ofertar, y esta necesidad puede venir dada por lo concreto del trabajo que pueden estar desempeñando.

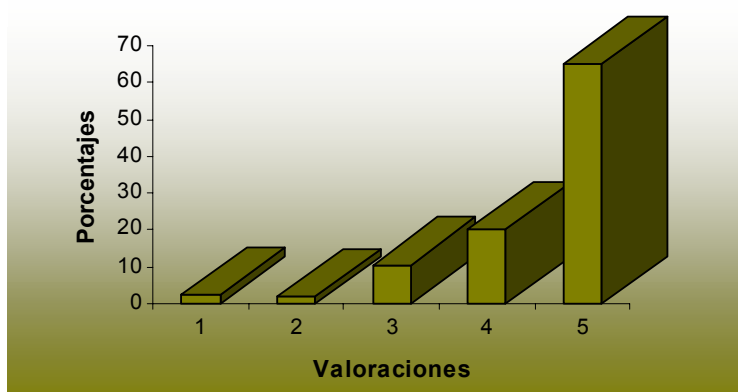
Como conclusión podemos decir que los/as orientadores/as que trabajan para los ayuntamientos y las oficinas de empleo presentan respuestas bastante similares, por lo que podríamos hablar de una mentalidad funcionarial entre este colectivo.

También podemos comentar que la percepción de dificultades no depende tanto del sexo o la titulación de los/as encuestados/as, sino más bien de la experiencia que tengan y la empresa en la que trabajen. Por lo tanto, son factores exógenos a la persona los que influyen en esta percepción, teniendo en cuenta que la experiencia es, en un primer momento, un factor externo que va a depender de las oportunidades laborales para adquirirla, y a medida que se va interiorizando y convirtiéndose en un factor endógeno, deja de influir en la percepción de las dificultades de formación (recordemos que los/as orientadores/as con más años de experiencia son los que menos trabas perciben para formarse).

### **8.2.2. Oportunidades para la formación**

Comenzando por un análisis de las respuestas en cuanto a las oportunidades que tienen los/as orientadores/as laborales para formarse, encontramos que más de tres cuartos de los/as encuestados/as conceden bastante o mucha importancia a las razones presentadas para participar en actividades formativas, mientras que sólo un 4,3% les otorgan poca o ninguna importancia (Gráfico 8.2, y Tabla 8.17 del Anexo II).

**Gráfico 8.2. Porcentajes. Respuestas generales. Oportunidades para la formación.**



Si ahora nos fijamos en las frecuencias obtenidas en estas respuestas (Tabla 8.18), podemos observar que:

**Tabla. 8.18. Frecuencias y porcentajes. Razones para formarse.**

	Puntuaciones					Total
	1	2	3	4	5	
<b>Conocimientos</b>	6 3,9%	8 5,2%	18 11,7%	30 19,5%	92 59,7%	154 100%
<b>Intercambio</b>	2 1,3%	1 0,6%	23 14,9%	39 25,3%	89 57,8%	154 100%
<b>Práctica</b>	3 1,9%	0 0%	8 5,2%	24 15,6%	119 77,3%	154 100,0%

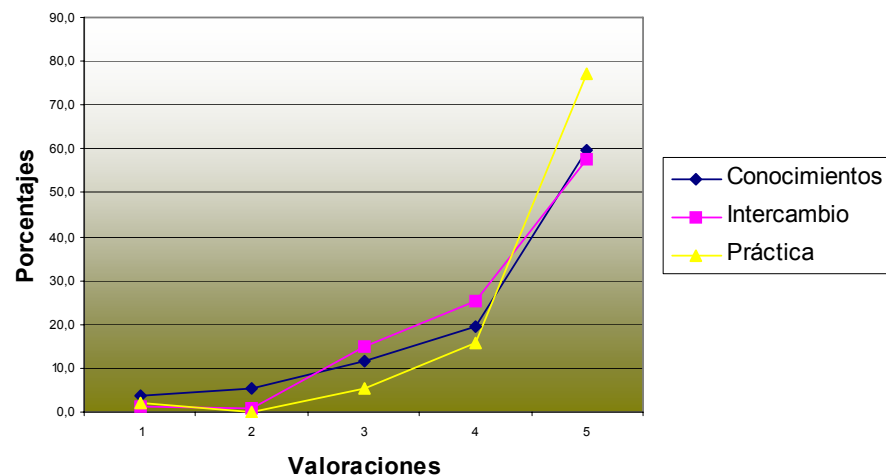
- Preguntados por las razones para participar en actividades de formación, el 79,2% tomaría parte en ellas si aumentasen y/o actualizasen bastante o mucho sus conocimientos teóricos sobre la orientación laboral, mientras que sólo el 9,1% le concede poca o ninguna importancia a este hecho. Tenemos también a un 11,7% de

los/as encuestados/as que se situaría en un punto intermedio entre poca y bastante importancia.

- El porcentaje aumenta a un 83,1% de orientadores/as que valoran bastante o muy positivamente el que las acciones formativas favorezcan el intercambio con otros profesionales, mientras que sólo un 1,9% conceden poca o ninguna importancia a esta circunstancia. Tenemos un 14,9% que se situaría en un punto intermedio otorgándole entre poca y bastante importancia a este aspecto.
- Continua subiendo el porcentaje hasta el 92,9% de orientadores/as quienes valoran bastante o muy positivamente para participar en una acción formativa si mejorase su práctica diaria como orientador laboral. Tenemos también que un 1,9% valora poco o nada esta circunstancia y un 5,2% se posiciona en un lugar intermedio entre poco y bastante.

Si observamos el gráfico 8.13 podemos comprobar cómo, por un lado, la valoración de la formación como oportunidad para aumentar los conocimientos y/o actualizarse en los conocimientos teóricos sobre la orientación laboral, y la valoración de la formación para favorecer el intercambio con otros profesionales, obtienen puntuaciones muy similares, mientras que la mejora de la práctica diaria como orientador/a es la razón para participar en la formación que más valoran los/as orientadores/as.

Gráfico 8.13. Porcentajes. Razones para formarse.



Podemos decir, por lo tanto, que los/as orientadores/as laborales están faltos de formación teórica y práctica para desarrollar su labor, y que valoran muy positivamente el intercambio de experiencias con otros profesionales sobre cómo desarrollan su trabajo. Actualmente, se da la circunstancia de que en los servicios de orientación se está trabajando como en pequeños reinos de taifas, sin conocer lo que hacen otros colegas y sin que por parte de la Administración se fomente esta circunstancia, quedando a la decisión de los propios interesados que tengan esa iniciativa con otros profesionales que sienten las mismas inquietudes.

Puesto a buscar diferencias significativas entre las oportunidades para la realización de actividades formativas y las cuatro variables de cruce con las que trabajamos, obtenemos que habiendo utilizado las pruebas de U de Mann-Whitney y la de Kruskal-Wallis, solo se encontraron diferencias significativas en cuanto al sexo en la característica “Si la formación favoreciese el intercambio con otros profesionales” (Intercambio), con un nivel de significación de  $P < 0,1$ , y en la que la mujer valora más que el hombre esta circunstancia, quizá porque tradicionalmente, el sexo femenino siempre favoreció más las relaciones sociales que el varón (Anexo II. Tabla 8.19 a 8.22).

Como conclusión de este apartado diremos entonces que los/as orientadores/as laborales valoraron muy positivamente a la hora de realizar una acción formativa, el que les sirva para su práctica diaria.

### 8.3. Modalidades formativas

En este apartado presentamos a los/as orientadores/as laborales diferentes modalidades formativas para conocer cuales son sus preferencias.

Iniciamos con las características que componen la dimensión **Modalidades formativas**, junto con la media, la desviación típica y el rango promedio obtenidos tras la aplicación de la prueba de Friedman (Tabla 8.23).

Tabla 8.23. Prueba de Friedman. Modalidades formativas.

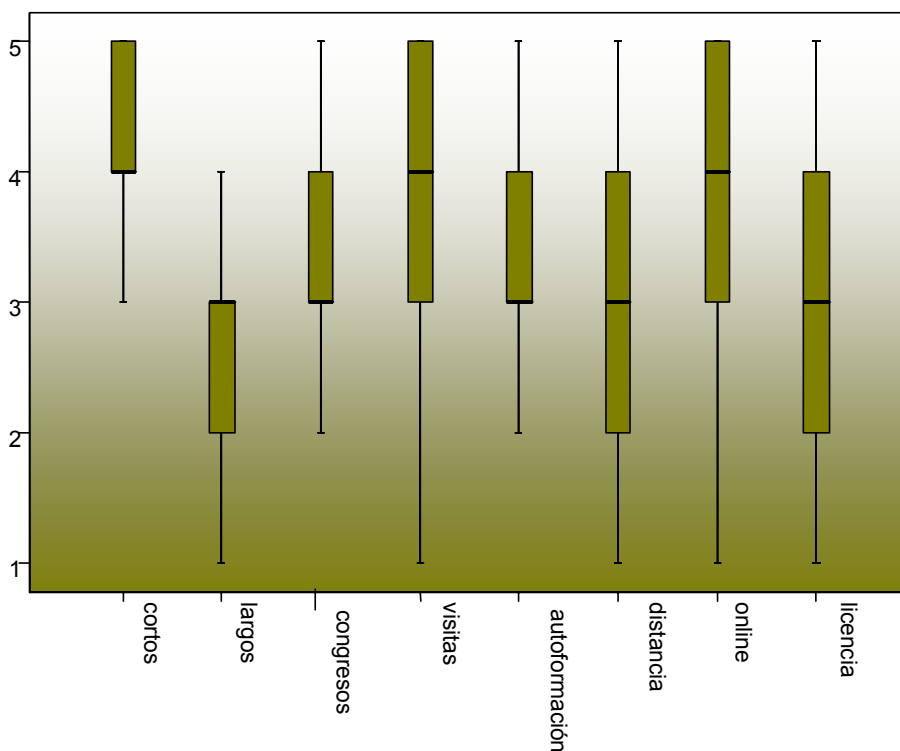
Prueba de Friedman N=138 Chi-cuadrado=174,307 Gl=7 P=0,000	Media	Desv. típ.	Rango promedio
<b>Cortos</b>	4,14	1,051	5,82
<b>Largos</b>	2,61	1,245	3,10
<b>Congresos</b>	3,36	1,200	4,22
<b>Visitas</b>	4,09	,935	5,78
<b>Autoformación</b>	3,51	1,049	4,58
<b>Distancia</b>	3,21	1,289	3,91
<b>Online</b>	3,56	1,212	4,66
<b>Licencia</b>	3,23	1,264	3,93

En estos datos, encontramos que las características que alcanzan una mayor media y un mayor rango promedio son los cursos presenciales de corta duración (Cortos) y la realización de visitas a otras instituciones con el objeto de conocer sobre le terreno como dan solución a problemas similares (Visitas). Le siguen por orden de puntuación los cursos on line (Online), las actividades autoformativas (Autoformación) y los congresos, simposios, jornadas y encuentros (Congresos). Las modalidades formativas que menos puntuación obtuvieron en esta prueba son los cursos presenciales de larga duración (Largos), los cursos a distancia (Por correo)(Distancia) y las licencias de estudios (Licencias).

A la vista de estos datos podemos decir que los/as orientadores/as laborales tienen una tendencia a preferir acciones formativas cortas y concretas (como visitas y congresos), y en las que puedan mantener su autonomía (como formación on line o autoformación).

Si nos fijamos en el diagrama de cajas del gráfico 8.14 podemos observar como las variables que obtienen una mediana más elevada son los cursos presenciales de corta duración (Cortos), la realización de visitas a otras instituciones (Visitas) y los cursos on line (Online). En la característica donde parece que coinciden en la respuesta la mayoría de los/as orientadores/as es a la hora de valorar los cursos presenciales de corta duración como los más convenientes, presentando una concentración de la respuesta elevada, en el cuartil superior. En las otras dos variables que más se valoran como convenientes para recibir formación las respuestas se distribuyen entre los cuartiles superior e inferior.

Grafico 8.14. Diagrama de cajas. Modalidades formativas.

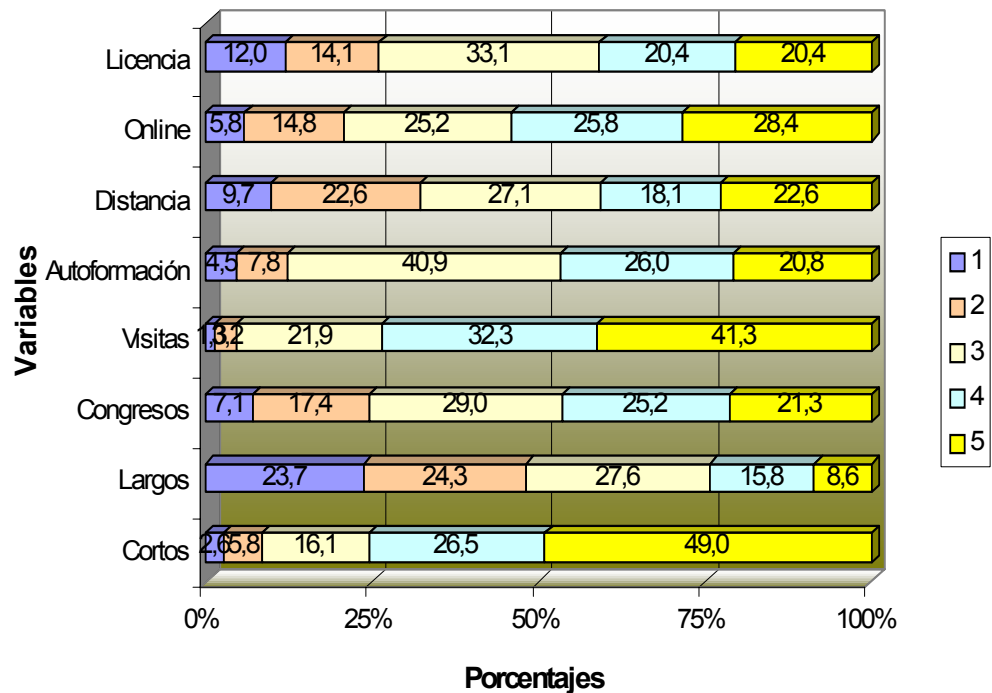


En las modalidades de congresos, simposios, etc., (Congresos) y en la de autoformación (Autoformación), también se produce una concentración de respuesta de los/as orientadores/as, con una tendencia a concentrarse en el cuartil superior. No así, la realización de cursos presenciales de larga duración (Largos), en donde la concentración de las respuestas y por lo tanto la coincidencia de los/as orientadores/as en sus opiniones, es en el cuartil inferior.

Los cursos a distancia (Correo) (Distancia) y la licencia de estudios (Licencia), tienen una mediana que coincide con la media y las respuestas se distribuyen en los cuartiles superior e inferior.

A continuación, describimos las frecuencias obtenidas en cada una de las características de esta dimensión al preguntarles a los/as orientadores/as por la conveniencia de estas modalidades formativas (Ver gráfico 8.15 y tabla 8.24 del Anexo II).

Gráfico 8.15. Porcentajes. Modalidades formativas.



- **Cursos presenciales de corta duración (Cortos):** El 75,5% de los/as encuestados/as consideran que los cursos presenciales de corta duración son bastante o muy convenientes, frente a un 8,4% que los ve como poco o nada adecuados. Hay un 16,1% de los/as orientadores/as que consideran que esta modalidad formativa se situaría en un punto intermedio entre poco y bastante beneficiosa.
- **Cursos presenciales de larga duración (Largos):** En cuanto a los cursos presenciales de larga duración, el 48% de los/as orientadores/as creen que son nada o muy poco productivos, mientras que casi un cuarto de ellos (24,4%) están de acuerdo con esta modalidad formativa como favorable o muy ventajosa. También tenemos un poco más de un cuarto de los/as encuestados/as (27,6%) que manifiestan posicionarse en un lugar intermedio entre poco y bastante a la hora de valorar esta modalidad formativa.
- **Congresos, simposios, jornadas y encuentros (Congresos):** Para el 46,5% de los/as encuestados/as, los congresos, simposiums, jornadas y encuentros son modalidades formativas bastante o muy convenientes, frente a casi un cuarto (24,5%) que los considera poco o nada. Un poco más de otro cuarto de los/as orientadores/as se posicionan en un punto intermedio a la hora de calificar este ítem.
- **Realización de visitas a otras instituciones con el objeto de conocer sobre el terreno como dan solución a problemas similares (Visitas):** Para el 73,6% de los/as orientadores/as, la realización de visitas a otras instituciones con el objeto de conocer sobre el terreno como dan soluciones a problemas similares, es una modalidad formativa bastante o muy adecuada, mientras que para un 4,5% la consideran poco o nada conveniente. Hay un 21,9% que la situaría en un punto entre poco y bastante provechosa.
- **Actividades autoformativas (Autoformativas):** Casi la mitad de los/as encuestados/as (46,8%) opinan que las actividades de autoformación son una modalidad formativa bastante o muy conveniente, frente al 12,3% que las considera poco o nada adecuadas. También tenemos un



porcentaje muy alto de orientadores/as (40,9%) que a la hora de valorar esta modalidad se sitúan en un lugar intermedio entre poco y bastante favorable.

- **Cursos a distancia** (Distancia): En cuanto a los cursos a distancia (por correo), un 40,7% de los/as orientadores/as los consideran bastante o muy conveniente, mientras que casi un tercio (32,3%) opinan que es poco o nada adecuada. Un poco más de un cuarto (27,1%) se sitúa entre poco y bastante conveniente a la hora de valorar esta modalidad.
- **Cursos on line** (Online): Cuando les preguntamos por la formación on line, obtuvimos que más de la mitad (54,2%) ven como bastante o muy conveniente esta modalidad formativa, frente al 20,6% que la considera poco o nada aconsejable. Alrededor de un cuarto (25,2%) consideran esta modalidad entre poco y bastante positiva.
- **Licencia de estudios** (Licencia): Por último, un 40,8% de los/as encuestados/as ven la licencia de estudios como una modalidad formativa bastante o muy adecuada, frente al 26,1% que la considera poco o nada conveniente. Alrededor de un tercio (33,1%) se posicionan en un lugar intermedio entre los primeros y los segundos.

Siguiendo con el comentario que hacíamos en la prueba de Friedman, con estos resultados podemos decir que los/as orientadores/as prefieren los cursos cortos, las visitas y los congresos, situaciones que no ocupan tanto tiempo realizarlos, que pueden llegar a ser más prácticos y que no llegan a cansar al orientador.

### 8.3.1. Relación de las modalidades formativas con las variables de referencia

Puestos a comprobar si existen diferencias significativas entre las modalidades formativas y las variables de cruce, aplicamos las pruebas no paramétricas para analizar los resultados.

- Habiendo utilizado la prueba de Mann-Whitney, encontramos que no se producen diferencias significativas en cuanto a la variable **género** de los/as orientadores/as (Anexo II. Tabla 8.25.).
- Centrándonos en la **titulación** que tienen los/as encuestados/as, y tras aplicar la prueba de Kruskal-Wallis, obtuvimos que existen diferencias significativas en las siguientes variables (Anexo II. Tabla 8.26):
  - o **Realización de visitas a otras instituciones** (Visitas) (P=0,078): Para una  $P < 0,1$ , obtuvimos que los/as orientadores/as laborales que tienen otras titulaciones son los que valoran como más conveniente esta modalidad formativa, seguido de los psicólogos y los profesionales que tienen titulaciones relacionadas con las ciencias sociales. Los que menos estiman esta variable a la hora de formarse son los titulados de las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas.
  - o **Cursos a distancia** (Distancia) (P=0,037): Quienes más puntúan esta alternativa formativa (con una  $P < 0,05$ ) son los titulados en psicología, seguido de los que tienen otras titulaciones y los que se formaron en Ciencias Sociales y Jurídicas. Los titulados en alguna carrera relacionada con la educación son los que menos valoran esta característica.
- A continuación aplicamos la prueba de Kruskal-Wallis para ver si existen diferencias significativas entre la **experiencia** de los/as orientadores/as y

- las modalidades formativas presentadas (Anexo II. Tabla 8.27). Las encontramos en las variable cursos presenciales de larga duración (Largos), en donde con un nivel de significación  $P < 0,05$ , y una  $P = 0,041$ , los/as orientadores/as más jóvenes son los que más puntúan esta variable, seguido de los que tienen entre 4 y 6 años de experiencia. Los/as profesionales con más de 7 años de ejercicio son los que menos estiman esta alternativa en al formación. Podemos concluir entonces que a mayor experiencia como orientador/a laboral, menos se valora la formación presencial de larga duración, quizá porque se dan cuenta de que no se produce una relación que compense los conocimientos adquiridos con el tiempo dedicado.
- Por último, cuando buscamos las diferencias significativas utilizando la variable **empresa** en la que trabaja el/la orientador/a, las hallamos para un nivel de  $P < 0,05$ , en las características actividades autoformativas ( $P = 0,035$ ), cursos a distancia ( $P = 0,000$ ) y cursos on line ( $P = 0,001$ ) (Anexo II. Tabla 8.28).
    - **Actividades autoformativas** (Autoformación): Los/as orientadores/as laborales que trabajan en los ayuntamientos son los que más valoran esta variable, mientras que a bastante distancia se encuentra los que desempeñan su labora en las oficinas de empleo, para los agentes sociales y en otras empresas.
    - **Cursos a distancia** (Distancia): En esta característica también son los/as orientadores/as laborales que trabajan en los ayuntamientos los que más puntúan esta modalidad formativa, seguido de los que se encuentran en las oficinas de empleo y en último lugar, los que están contratados por otras empresas y por los agentes sociales.
    - **Cursos on line** (Online): Vuelven a ser los profesionales que desarrollan su labor en los ayuntamientos los que más valoran esta alternativa en la formación, seguido de los que lo hacen para

los agentes sociales. Los que menos la puntúan son los que trabajan para el Servicio Público de Empleo y para otras empresas.

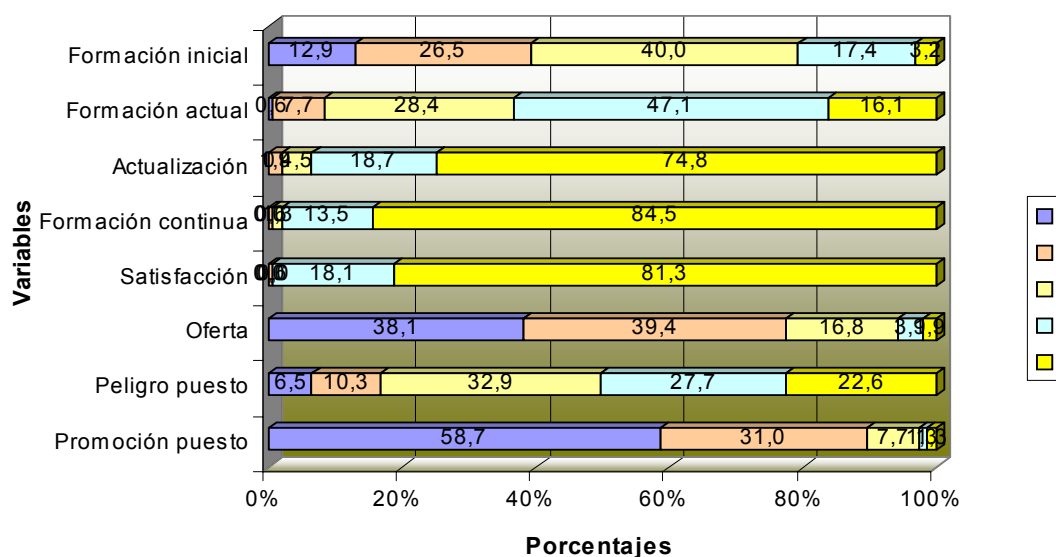
Podemos decir por lo tanto que los/as orientadores/as laborales que trabajan en los ayuntamientos valoran más que sus colegas las modalidades formativas que implican autonomía, independencia y constancia.

### 8.4. Valoración de la formación

En este apartado presentamos a los/as encuestados/as diferentes afirmaciones relacionadas con su formación pidiéndoles que las puntúen. Entre ellas, queremos conocer la valoración pasada, presente y futura de su formación; su satisfacción por aprender, y si ven las acciones formativas como un medio para mantenerse en el puesto de trabajo o promocionarse.

Comenzamos describiendo las frecuencias obtenidas en cada una de las características de esta dimensión (Gráfico 8.16 y Tabla 8.29 del Anexo II).

Tabla 8.16. Porcentajes. Valoración de la formación.



- **La formación que poseía en el momento de empezar a trabajar como orientador/a laboral era suficiente:** Más de un tercio de los/as orientadores/as (39,4%) están bastante o muy en desacuerdo con que su formación en el momento de empezar a trabajar en este campo era suficiente, mientras que un 20,6% dicen estar bastante o muy conformes con la afirmación de que era la justa. Cerca de la mitad de los/as encuestados/as (40%) se sitúa en una posición intermedia entre poco y bastante de acuerdo con la afirmación presentada. Por lo tanto, un elevado número de orientadores/as, cercano a la mitad, manifiestan que empezaron a trabajar en este campo estando poco preparados.
- **Mi formación actual es suficiente para trabajar como orientador/a laboral:** Mas de la mitad de los/as encuestados/as (63,2%) asienten bastante o mucho con la afirmación de que su formación actual es suficiente para trabajar como orientador/a laboral, frente al 8,3% que están poco o nada de acuerdo con la frase presentada. Más de un cuarto de los/as orientadores/as, 28,4% se posicionan en un punto intermedio entre poco y bastante de acuerdo con la idea. Por otro lado, si comparamos estos resultados con los de la anterior variable, podemos intuir que los/as orientadores/as, se preocuparon por formarse o fueron aprendiendo el “oficio” de orientador/a.
- **El ejercicio profesional del orientador/a laboral exige una permanente actualización de los conocimientos profesionales:** Casi tres cuartos de los/as orientadores/as (74,8%) concuerdan completamente con la idea de que el ejercicio profesional del orientador/a laboral exige una permanente actualización de los conocimientos profesionales, y este porcentaje se eleva al 93,5% si tenemos en cuenta a los que dicen estar bastante conformes con esta idea. Un 4,5% de los/as encuestados/as se posicionan en un lugar intermedio entre poco y bastante de acuerdo, y un 1,9% están poco de acuerdo con esta afirmación. Destaca que ningún/a orientador/a mostró su disconformidad con la cuestión planteada. En este resultado hallamos la explicación a los altos porcentajes que tendremos de necesidades de

formación manifestadas por este colectivo, y es que el trabajo de orientador exige estar actualizándose constantemente.

- **La formación continua de los/as orientadores/as es una medida necesaria para mejorar la orientación en Galicia:** Casi el 100% de los/as encuestados/as (98%) concuerdan con que la formación continua de los/as orientadores/as es una medida necesaria para mejorar la orientación en Galicia, mientras que sólo un 1,3% se posiciona en un punto intermedio entre poco y bastante de acuerdo y un 0,6% discrepan con la afirmación. No hubo orientadores/as que manifestasen estar muy disconformes con la idea. De esta manera, los/as orientadores/as están mostrando que necesitan formación a su medida para poder mejorar su trabajo diario.
- **Me produce satisfacción la adquisición de nuevos conocimientos profesionales:** Cuando les preguntamos por la satisfacción que les produce la adquisición de nuevos conocimientos profesionales, encontramos que el 99,4% está bastante o muy de acuerdo con esta afirmación, sólo un 0,6% está bastante discordante. Con lo cual podríamos decir que estamos ante un colectivo receptivo a la formación.
- **La oferta formativa para los/as orientadores/as laborales es suficiente:** Más de tres cuartos de los/as encuestados/as (77,5%) considera estar bastante o muy disconforme con que la oferta formativa para los/as orientadores/as laborales es suficiente, frente al 5,8% que asiente bastante o mucho con esta afirmación. Hay un 16,8% de los/as orientadores/as que se posicionan en un punto intermedio entre poco y bastante de acuerdo con la idea presentada. Por lo tanto, podríamos decir que no se están cumpliendo las expectativas de los/as orientadores/as con la oferta formativa actual.
- **Si no te preparas continuamente aumentando tus conocimientos pones en peligro tu puesto de trabajo:** Un poco más de la mitad de los/as orientadores/as (50,3%) están bastante o muy de acuerdo con la idea de que si no se preparan continuamente aumentando sus conocimientos ponen en peligro su puesto de trabajo, frente al 16,8% que

discrepa bastante o mucho con la afirmación presentada. Casi un tercio de los/as encuestados/as (32,9%) se posicionan en un punto intermedio entre poco y bastante conformes con la frase. El alto porcentaje de orientadores/as que asienten con esta afirmación viene dado seguramente por la alta competencia que se produce en estos puestos, ya que son pocos en relación al número de orientadores/as que buscan trabajo.

- **Los cursos solo tienen interés si su finalidad es promocionarse en el puesto de trabajo y aumentar el sueldo:** Por último, el 89,7% de los/as orientadores/as están bastante o muy en desacuerdo en que los cursos sólo tienen interés si su finalidad es promocionarse en el puesto de trabajo o aumentar el sueldo, frente a un 2,6% que están bastante o muy conformes con esta idea. Hay un 7,7% de los/as encuestados/as que se posicionan en un lugar intermedio entre bastante y poco de acuerdo con la afirmación.

Estos resultados nos pueden indicar en cierto modo que los/as orientadores/as no son tan materialistas a la hora de pensar que con la formación pueden conseguir mejoras laborales. Pero por otro lado también nos podría revelar que no creen en la formación para mejorar las condiciones laborales en las que se encuentran, cuando está comprobado que a mayor formación mayor posibilidades de mejor puesto y salario. También podemos interpretar este dato como una cuestión de indefensión aprendida, ya que es difícil promocionarse desde un puesto de orientador/a en las empresas, no por el puesto en sí, sino por las posibilidades que tenga la propia empresa. Por otro lado, el salario del orientador suele venir dado por la subvención recibida y son pocas las empresas que incrementan esa cuantía.

### **8.4.1. Relación de la valoración de la formación y las variables de referencia**

Puestos a comprobar si existen diferencias significativas entre valoración de la formación y las variables de cruce, aplicamos las pruebas no paramétricas para analizar los resultados.

-Habiendo utilizado la prueba de Mann-Whitney, encontramos que se producen diferencias significativas en cuanto a la variable **genero** de los/as orientadores/as para un nivel de significación de  $P < 0,05$  en las variables **Satisfacción por la adquisición de nuevos conocimientos profesionales** ( $P=0,013$ ) y **Finalidad de los cursos para promocionarse en el trabajo y aumentar el sueldo** ( $P=0,045$ )(Anexo II. Tabla 8.30).

- **Me produce satisfacción la adquisición de nuevos conocimientos profesionales:** Podemos observar que son las mujeres las que más asienten con esta afirmación en comparación con los varones.
- **Los cursos sólo tienen interés si su finalidad es la de promocionarse en el puesto de trabajo y aumentar el sueldo:** En este caso, son los varones los que están más concuerdan con esta afirmación, en comparación con las mujeres.

En este caso podemos interpretar la idea que el varón puede tener de la formación como más materialista, al verla como una forma de mejorar en el trabajo, mientras que la mujer tiene una visión más vocacional y de realización de la formación por satisfacción.

- Centrándonos en la **titulación** que tienen los/as encuestados/as, y tras aplicar la prueba de Kruskal-Wallis, obtuvimos que existen diferencias significativas en las variables **La oferta formativa para los/as orientadores laborales/as es suficiente** ( $P=0,026$ ) y **Los cursos solo tienen interés si su finalidad es promocionarse en el puesto de**



**trabajo y aumentar el sueldo** ( $P=0,067$ ), para unos niveles de confianza de  $P<0,05$  y  $P<0,1$  respectivamente (Anexo II. Tabla 8.31)

- **La oferta formativa para los/as orientadores/as laborales es suficiente:** Quienes más concuerdan con esta afirmación y por este orden son los titulados en alguna carrera relacionada con las Ciencias Sociales y Jurídicas, seguido de los psicólogos y los que tienen alguna titulación en educación. Los que más discrepan con la frase son los profesionales que tienen otras titulaciones, quizá porque sienten que necesitan más formación de la que ofrece el mercado.
  - **Los cursos solo tienen interés si su finalidad es promocionarse en el puesto de trabajo y aumentar el sueldo:** Son los/as orientadores/as con otras titulaciones los que están más conformes están con esta afirmación, seguido de los psicólogos y los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas. Los titulados en alguna carrera de educación son los que más en desacuerdo están con la sentencia. Por lo tanto, podríamos decir que son los/as orientadores/as laborales que tienen otras titulaciones los que tienen una visión más materialista de la formación.
- Continuando con la **experiencia** que tienen los/as encuestados/as, y tras aplicar la prueba de Kruskal-Wallis, observamos que para un nivel de significación de  $P<0,05$ , existen diferencias significativas en las variables **Mi formación actual es suficiente para trabajar como orientador/a laboral** ( $P=0,006$ ), **El ejercicio profesional del orientador/a laboral exige una permanente actualización de los conocimientos profesionales** ( $P=0,054$ ) y **Me produce satisfacción la adquisición de nuevos conocimientos profesionales** ( $P=0,017$ )(Anexo II. Tabla 8.32).

- **Mi formación actual es suficiente para trabajar como orientador/a laboral:** Los profesionales con más de 7 años de experiencia en la orientación laboral son los que más conformes están con esta afirmación, seguido de los que llevan entre 4 y 6 años. Los que más discrepan con la frase son los que tienen menos de 3 años de experiencia. Podríamos concluir entonces que a mayor experiencia se produce una mayor percepción de suficiencia en la profesión con los conocimientos adquiridos.
- **El ejercicio profesional del orientador/a laboral exige una permanente actualización de los conocimientos profesionales:** Los/as orientadores/as con más de 7 años de experiencia son también los que más de acuerdo están con esta frase, seguido de los que llevan entre 4 y 6 años. Los que menos de acuerdo están con la afirmación son los/as orientadores/as con menos de 3 años de experiencia. Podríamos concluir también diciendo que a mayor experiencia laboral aumenta la percepción de la necesidad de una constante actualización en la profesión.
- **Me produce satisfacción la adquisición de nuevos conocimientos profesionales:** Los/as encuestados/as con más de 7 años de experiencia son también los que más concuerdan con esta variable, seguido de los que llevan entre 4 y 6 años. Los que menos más disconformes están con la frase son los/as orientadores/as con menos de 3 años de bagaje. Podríamos concluir diciendo que a mayor experiencia laboral aumenta la percepción de satisfacción por la adquisición de conocimientos.

Como conclusión general podríamos comentar que cuanto más experiencia laboral tenga un/a orientador/a, mayor será su satisfacción por la adquisición de conocimientos y mayor será la percepción de necesidad de una constante actualización, lo que lo llevará a tener un nivel de formación que le va a permitir pensar que su formación actual es suficiente para trabajar como orientador.

- Por último, en cuanto a la **empresa** en la que trabajan los/as encuestados/as, y tras aplicar la prueba de Kruskal-Wallis, obtuvimos que para un nivel de significación de  $P < 0,1$ , existen diferencias significativas en la variable **Si no te preparas continuamente aumentando tus conocimientos pone sen peligro tu puesto de trabajo** ( $P=0,058$ ) (Anexo II. Tabla 8.33). Los que más de acuerdo están con esta afirmación son los/as orientadores/as que trabajan para otras empresas, seguido de los que lo hacen en los ayuntamientos. En un punto intermedio se encuentran los profesionales que desarrollan su labor para los agentes sociales y en último lugar, los que trabajan para el Servicio Público de Empleo, que son los que menos de acuerdo están con la sentencia. La explicación que encontramos a este resultado es que, por un lado, los/as orientadores/as que trabajan en otras empresas habitualmente tienen que desempeñar múltiples funciones y tareas, lo que les obliga a estar actualizándose continuamente para mantenerse en el puesto de trabajo. En el caso de los/as encuestados/as que trabajan en los ayuntamientos, la mayoría debe de enfrentarse en cada convocatoria de la subvención a un nuevo concurso por la plaza que tenían, lo que les obliga a una constante actualización para mantener su puesto de trabajo. En cuanto a los/as orientadores/as que trabajan en el Servicio Público de Empleo, o son funcionarios/as o interinos/as, por lo que la formación no influye a la hora de mantenerse en el puesto, ya que en el caso de los interinos/as o los posibles eventuales, la forma de acceso a la Administración Pública es a través de la oposición.

## 8.5. Identificación del rol del orientador/a

La razón que nos llevó a incorporar en nuestro trabajo este apartado es el interés que nos produjo conocer el estudio sobre las Necesidades y nuevos escenarios de Formación Continua para los orientadores de trabajadores ocupados, publicado por Forem<sup>1</sup> y en el que se identifican varias dimensiones o roles que puede desempeñar el orientador/a laboral y que van a influir en las necesidades formativas que tengan. Estas necesidades van a depender también de la experiencia profesional. Pasamos a comentar los resultados más detenidamente.

### 8.5.1. Descripción de los resultados.

Iniciamos este apartado con la descripción de los resultados obtenidos en la tabla 8.34 en la que podemos ver cada una de las características que componen la dimensión **Identificación del rol** junto con la media, la desviación típica y el rango promedio obtenidos tras la aplicación de la prueba de Friedman.

**Tabla 8.34. Prueba de Friedman. Rol del orientador/a.**

Prueba de Friedman N=151 Chi-cuadrado=544,957 Gl=8 P=0,000	N	Media	Desv. típ.	Rango promedio
<b>Orientador</b>	155	4,12	,942	7,36
<b>Informador</b>	154	4,33	,705	7,76
<b>Formador</b>	154	3,10	1,184	5,23
<b>Consejero</b>	155	2,92	1,227	4,70
<b>Trabajador social</b>	154	2,44	1,182	3,91
<b>Gestor</b>	155	3,32	1,144	5,82
<b>Diseñador</b>	154	2,45	1,132	3,91
<b>Coordinador</b>	154	2,19	1,287	3,40
<b>Trabajadores</b>	151	1,91	1,194	2,92

<sup>1</sup> Forem (2000a). Necesidades y nuevos escenarios de Formación Continua para los orientadores de trabajadores ocupados. Madrid: Paradelo Edición.

En estos datos, encontramos que el rol que alcanzan una mayor media y un mayor rango promedio es el de informador/a, más incluso que el de orientador/a (que se encuentra en una segunda posición), lo que nos puede dar la pista de que la mayoría de los profesionales que trabajan en este campo se centran más en este aspecto de la orientación, más que en ser orientadores/as en sí mismo.

Le siguen los roles de gestor/a de empleo, que también está directamente relacionados con las funciones del orientador/a, y los de formador/a y consejero/a -terapeuta, que se podrían situar en un punto intermedio de identificación.

Los roles con los que menos se identifican son los de trabajador/a social, diseñador/a y evaluador/a de programas, coordinador/a de centro y orientador/a con trabajadores a cargo.

A la vista de estos datos, nos choca comprobar que los/as orientadores/as encuestados/as se identifican más con el rol de informador/a que con el de orientador/a, que aunque relacionados, no son lo mismo.

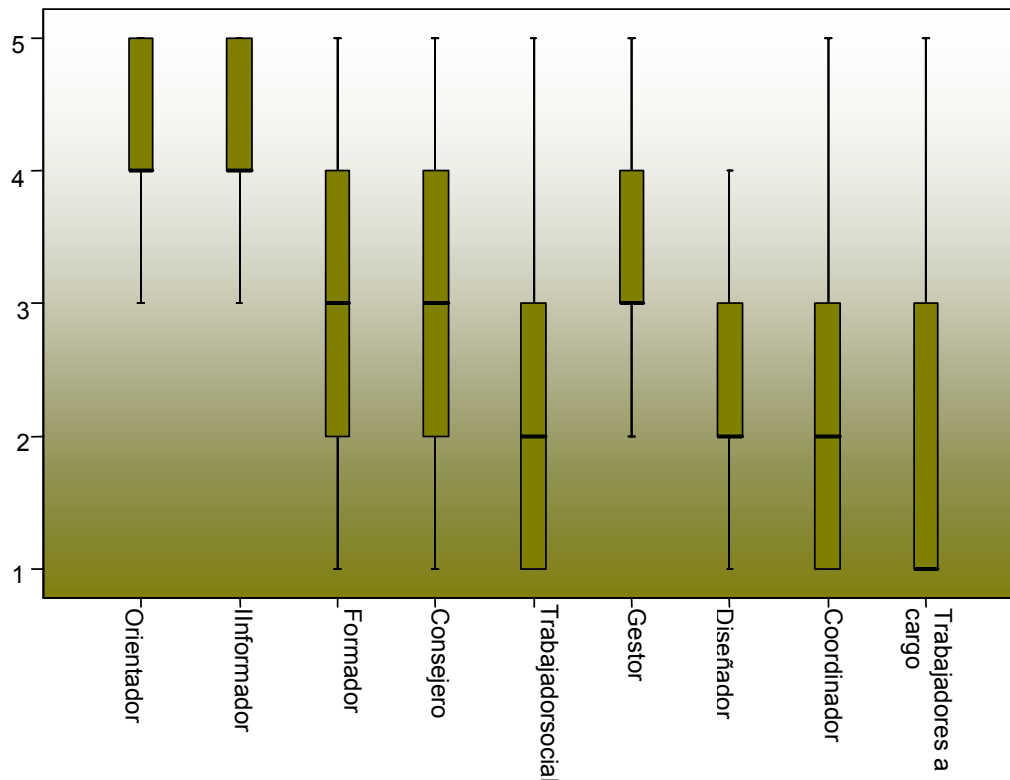
Por otro lado, la identificación con los roles de gestor/a, informador/a y consejero/a, nos hace creer que además del trabajo como orientador/a, éstos desempeñan otras funciones relacionadas con los roles mencionados.

Por último, es normal que sólo unos pocos/as orientadores/as se identifiquen con los roles que obtuvieron menor rango promedio ya que son puestos específicos que no requieren un número elevado de personal para llevarlo a cabo.

Si observamos el diagrama de cajas del gráfico 8.7 que presentamos a continuación podemos comprobar estos resultados. Los roles de orientador/a e

informador/a son con los que más se identifican los encuestados (mediana más alta) y en los que hay una mayor coincidencia en las respuestas de los/as orientadores/as, centrándose en el cuartil superior.

Gráfico 8.7. Diagrama de cajas. Rol del orientador/a.



Por otro lado, los roles de gestor/a, formador/a y consejero/a presentan una mediana que coincide con la media, con una dispersión de las respuestas hacia los cuartiles superior e inferior a excepción del rol de gestor/a, en el que las respuestas se concentran en el cuartil superior y por lo tanto presentan mayor coincidencia de opinión entre los/as encuestados/as.

Los roles de trabajador/a social, coordinador/a y diseñador/a tienen una mediana más baja que la media y las respuestas se distribuyen entre los

cuartiles superior e inferior a excepción del rol de diseñador/a, donde se concentran en el cuartil superior.

Por último, el rol de orientador/a con trabajadores a cargo es el que tiene la mediana más baja de todos los roles y las respuestas se centran en el cuartil superior con una gran dispersión.

A continuación, describimos las frecuencias obtenidas en cada una de los roles de esta dimensión al preguntarles a los/as orientadores/as con cual se identifican más (Ver tabla 8.35).

**Tabla 8.35. Frecuencias. Rol del orientador/a.**

	Puntuaciones					Total
	1	2	3	4	5	
<b>Orientador</b>	3 1,9%	7 4,5%	21 13,5%	61 39,4%	63 40,6%	155 100%
<b>Informador</b>	0 0%	2 1,3%	15 9,7%	67 43,5%	70 45,5%	154 100%
<b>Formador</b>	15 9,7%	35 22,7%	43 27,9%	41 26,6%	20 13,0%	154 100%
<b>Consejero</b>	20 12,9%	45 29,0%	36 23,2%	36 23,2%	18 11,6%	155 100%
<b>Trabajador social</b>	43 27,9%	40 26,0%	38 24,7%	27 17,5%	6 3,9%	154 100%
<b>Gestor</b>	13 8,4%	23 14,8%	43 27,7%	54 34,8%	22 14,2%	155 100%
<b>Diseñador</b>	36 23,4%	50 32,5%	37 24,0%	25 16,2%	6 3,9%	154 100%
<b>Coordinador</b>	65 42,2%	34 22,1%	27 17,5%	17 11,0%	11 7,1%	154 100%
<b>Trabajadores</b>	82 54,3%	24 15,9%	29 19,2%	8 5,3%	8 5,3%	151 100%

- **Rol de orientador/a:** El 80% de los/as encuestados/as se sienten bastante o muy reconocidos con el rol de orientador laboral, frente a un 6,5% que dice estarlo poco o nada. Hay un 13,5% de los/as encuestados/as que se sitúan en un punto intermedio entre poco y bastante identificados.

- **Rol de informador/a:** Un 89% de los/as orientadores/as se sienten retratados bastante o mucho con el rol de informador/a, mientras que un 11% se posicionan en un punto intermedio entre poco y bastante. Hay un 1,3% que creen que se identifican poco con este aspecto y encontramos que ningún encuestado apunto que se reconociese nada con este papel.
- **Rol de formador/a:** Más de un tercio (39,6%) se identifica bastante o mucho con el rol de formador/a, frente a casi otro tercio (32,5%) que dice estar poco o nada señalados con este rol. Tenemos que un poco más de un cuarto ( 27,9%) presenta un reconocimiento con este papel que se situaría en un punto intermedio entre poco y bastante.
- **Rol de consejero/a-terapeuta:** Un 34,8% de los/as encuestados/as se ven bastante o muy retratados en el rol de consejero/a-terapeuta, frente al 41,9% que se considera poco o nada descritos con este papel. Un 23,2% tiene una percepción de que se sienten entre poco y bastante referidos con este aspecto.
- **Rol de trabajador/a social:** El 21,4% de los/as encuestados/as se identifica bastante o mucho con el rol de trabajador/a social, frente al 53,9% que lo hace poco o nada. Hay un 24,7% que se sitúa entre poco y bastante señalado con este aspecto.
- **Rol de gestor/a de empleo:** Casi la mitad de los/as orientadores/as (49%) se ven bastante o muy reconocido como gestores de empleo frente al 23,2% que lo hace poco o nada. Un poco más de un cuarto (27,7%) se sitúa en un punto intermedio entre poco y bastante a la hora de describirse con este rol.
- **Rol de diseñador/a y evaluador/a de programas:** Un 20,1% de los/as orientadores/as se identifica bastante o mucho con el papel de diseñador/a y evaluador/a de programas, mientras que más de la mitad (55,8%) se considera poco o nada retratados con este rol, y un 24% dice que se sitúa en un punto intermedio entre poco y bastante identificado con este aspecto.



- **Rol de coordinador/a de centro:** Más de la mitad de los/as orientadores/as (64,3%) se describen poco o nada con el rol de coordinador/a de centro y sólo un 18,1% lo hace bastante o mucho. Hay un 17,5% que se posiciona en un punto intermedio entre poco y bastante identificado con este aspecto.
- **Rol de orientador/as con trabajadores/as a cargo:** Y finalmente, un 10,6% de los/as encuestados/as se reconocen bastante o mucho con el rol de orientador/a con trabajadores/as a cargo, frente al 70,2% que lo hace poco o nada. Hay un 19,2% que se sitúa en un punto intermedio entre poco y bastante identificado con este aspecto.

### **8.5.1.1. Relación de la identificación del rol con las variables de referencia**

Puestos a comprobar si existen diferencias significativas entre el rol con el que se identifican los/as orientadores/as y las variables de cruce, aplicamos las pruebas no paramétricas para analizar los resultados.

- Habiendo aplicado la prueba de Mann-Whitney, encontramos que sí se producen diferencias significativas en cuanto a la variable **género** de los/as orientadores/as en el **rol de informador/a** ( $P=0,001$  para un nivel de significación de  $P<0,005$ ), donde la mujer se identifica más con este papel que el hombre; y en el **rol de consejero/a-terapeuta** ( $P=0,086$  para un nivel de significación de  $P<0,086$ ), donde también es la mujer la que más se siente descrita (Anexo II. Tabla 8.36.). El género femenino es la que se identifica más que el varón con estos dos roles, quizá por la predilección que suelen manifestar hacia las relaciones sociales, el trato con los demás, el dar consejos, etc.
- Centrándonos en la **titulación** que tienen los/as encuestados/as, y tras aplicar la prueba de Kruskal-Wallis, obtuvimos que existen diferencias significativas en el rol de consejero/a-terapeuta, donde con una  $P=0,048$  y un nivel de significación de  $P<0,05$  (Anexo II. Tabla 8.37), los

psicólogos son los que más se retratan con este papel, seguido de los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas, los/as orientadores/as con otras titulaciones y en último lugar, los que menos se reconocen con él, son los titulados en educación. Tradicionalmente, los psicólogos siempre desempeñaron funciones de consejero/a, de ahí la mayor identificación, y en el caso de los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas, también se suelen dedicar al consejo aunque desde otros puntos de vista, como el económico o el jurídico .

- En cuanto a la **experiencia** que tienen los/as profesionales, y tras aplicar la prueba de Kruskal-Wallis, hallamos que existen diferencias significativas en el **rol de consejero/a-terapeuta**, donde con una  $P=0,083$  y un nivel de significación de  $P<0,01$  (Anexo II. Tabla 8.37), los/as orientadores/as con menos de tres años de experiencia con los que dicen identificarse más con este rol, seguido de los que tienen más de 7 años de experiencia y los que menos se reconocen son los que tienen entre 4 y 6 años de bagaje en este campo.
- Por último, si analizamos la **empresa** en la que trabajan los/as encuestados/as, y tras aplicar la prueba de Kruskal-Wallis, comprobamos que existen diferencias significativas en los siguientes roles, para un nivel de significación de  $P<0,05$ : rol de orientador/a ( $P=0,005$ ); rol de formador/a ( $P=0,001$ ); rol de consejero/a ( $P=0,003$ ); rol de diseñador/a ( $P=0,011$ ); rol de coordinador/a ( $P=0,001$ ); rol de informador/a ( $P=0,080$  para un nivel de significación de  $P<0,1$ ) (Anexo II. Tabla 3.38).
  - **Orientador/a**: Los profesionales que se identifican con este rol son los que trabajan para otras empresas, seguido de los que lo hacen para los ayuntamientos y para los agentes sociales. Los que menos se reconocen con el papel son los/as encuestados/as que trabajan en las oficinas de empleo.
  - **Informador/a**: Al igual que en la anterior variable son los/as encuestados/as que trabajan en otras empresas los que más se sienten descritos con este rol, seguido de los que lo hacen para

los ayuntamientos y para los agentes sociales. Los que menos identificación apuntan son los que trabajan en las oficinas de empleo.

- **Formador/a:** Obtenemos el mismo resultado que en las dos variables anteriores, los más identificados con este rol son los que trabajan para otras empresas, seguido de los que lo hacen con ayuntamientos y para los agentes sociales. Los que menos señalados se sienten con este papel son los que trabajan para el Servicio Público de Empleo.
- **Consejero/a:** Quienes más se sienten consejeros/as en su trabajo son los profesionales que trabajan en otra empresas, seguido de los que lo hacen para los agentes sociales. Los profesionales que trabajan en los ayuntamientos y las oficinas de empleo son los que menos se reconocen con este rol.
- **Diseñador/a y evaluador/a de programas:** En esta característica los profesionales que trabajan en otras empresas son los que más se identifican con este rol, seguido de los que lo hacen en los ayuntamientos y para los agentes sociales. Los que trabajan en el Servicio Público de Empleo son los que manifiestan sentirse menos señalados con esta característica.
- **Coordinador/a:** Por último, volvemos a encontrar los mismos resultados que estamos viendo a lo largo de estas características. Los/as orientadores/as que trabajan para otras empresas son los que más se identifican con este rol, seguido de los que lo hacen en los ayuntamientos y para los agentes sociales. Los que menos se reconocen son los que trabajan en las oficinas de empleo.

Podemos concluir entonces que, por un lado, los/as orientadores/as que trabajan para otras empresas son las que se identifican con más roles, lo que nos hace pensar que desempeñan múltiples funciones. Por otro lado, los/as orientadores/as que trabajan en el Servicio Público de Empleo son los que menos se reconocen con los papeles presentados, pero llama la atención que

incluso son los que menos se identifican con el rol de orientador y el de informador, y esto puede venir dado por lo que comentábamos en el capítulo de las condiciones laborales. Los orientadores de las oficinas de empleo se quejan de las condiciones laborales en las que trabajan y que tienen que hacer todo tipo de trabajos administrativos no relacionados con la orientación.

***III. FORMACIÓN RECIBIDA Y NECESIDADES DE FORMACIÓN  
DE LOS/AS ORIENTADORES/AS LABORALES***

---



## Introducción

En la parte teórica de esta tesis comentábamos que el perfil del orientador/a laboral no está definido completamente y es cambiante según el ámbito en el que se trabaje, por lo que se han ido derivando perfiles profesionales bastante diferenciados y cada uno de ellos con sus especificidades. Recordamos también que diferentes autores presentaban sus opiniones sobre las competencias que requiere el puesto de orientador/a, entre ellos Sánchez García (2004) quien habla de competencias generales, específicas y emocionales, y Echeverría (2005), quien diferencia las competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales.

Por nuestra parte, y tras el ejercicio de autoanálisis sobre las competencias que desarrollamos en nuestro trabajo de orientador/a laboral, llegamos a la conclusión de que éstas se pueden agrupar en seis dimensiones, que son las que plasmamos en el cuestionario y cuyo análisis presentamos en esta sección. En él, se les pregunta a los/as orientadores/as laborales por la formación recibida y las necesidades de formación en estas seis dimensiones diferentes relacionadas con el trabajo diario:

- La entrevista de orientación, dentro de la que se incluyen diferentes características relacionadas con aspectos que se trabajan en ella y que sirven para establecer un clima adecuado y plantear un itinerario profesional.
- La información para el empleo, en la que se integran aquellos conocimientos que un orientador/a tiene que saber para poder dar una información adecuada al orientado/a.

- El desarrollo de aspectos personales para la ocupación, en el que se incluyen características que hay que trabajar con el/la orientado/a durante la entrevista de orientación para que desarrolle habilidades personales.
- Búsqueda activa de empleo, en la que, como en el caso anterior, se desarrollan habilidades en el/la orientado/a pero en este caso para buscar empleo.
- Gestión de la orientación, donde se incluyen características relacionadas con el trabajo administrativo que lleva aparejado la tarea de orientación.
- Por último, aspectos teóricos de la orientación, como conocimientos sobre los que abordar la labor diaria dentro de un servicio de orientación.

La estructura que seguiremos para el análisis en esta sección será la comentada en el plan de análisis. Por cada una de las dimensiones: la formación recibida, las necesidades de formación y la relación entre la formación recibida y las necesidades de formación.



## **Capítulo 9**

### ***La entrevista de orientación***

#### ***Introducción***

La entrevista de orientación es un proceso individualizado donde técnico y usuario acuerdan los pasos a realizar para conseguir un óptimo desarrollo del itinerario de inserción profesional. Su objetivo es facilitar el incremento de los recursos y competencias del demandante que le permitan identificar opciones, elegir entre las mismas, tomar decisiones para planificar actuaciones y evaluar sus resultados de forma autónoma. Para ello, el/la orientador/a deberá poseer una serie de características que se encuadrarían dentro de las funciones de valoración y diagnóstico del usuario/a según la clasificación de Sánchez García (2004), con la función diagnóstica o evaluadora de Blasco (1998), y con la función de las acciones OPEA referida a la identificación de las necesidades de los usuarios.

La entrevista de orientación se encuadraría dentro del área de intervención de la orientación laboral dedicada al diagnóstico del usuario. Recordamos que esta área estuvo siempre presente a lo largo de la evolución de la orientación laboral y es mencionada tanto por parte de los distintos autores como en la normativa relacionada con la orientación. Esta estrategia de intervención está referida a el modelo de consejo que se basa en la interacción directa y personalizada entre orientador y orientado.

Por último, dentro de los aspectos valorados en esta dimensión, están presentes transversalmente algunas de las competencias emocionales y

específicas de la profesión que mencionamos también en el capítulo tercero y que iremos comentando a medida que surjan.

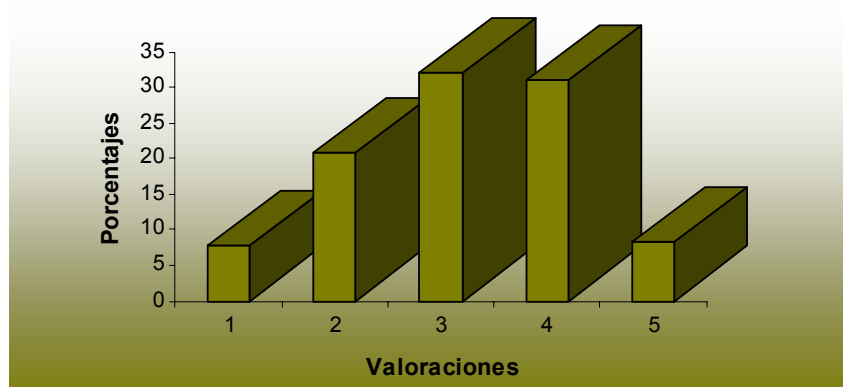
### ***9.1. Formación recibida en la entrevista de orientación***

En esta sección presentamos los resultados de las valoraciones de los/las orientadores/as laborales preguntados si tienen adquirida formación en cada una de las cuestiones planteadas en el cuestionario.

#### ***9.1.1. Descripción de los resultados***

Iniciamos la descripción de los resultados con la presentación de el gráfico 9.1 (ver también Anexo II. Tabla 9.1) en la que podemos observar la distribución de las respuestas dadas en general por los/as encuestados/as. Por un lado tenemos que más de un tercio de los/las orientadores/as (39,3%) dicen tener bastante o mucha formación en la entrevista de orientación, frente a un poco más de un cuarto (28,6%) que manifiestan haber adquirido poco o ningún conocimiento en este campo. Hay casi otro tercio (32,1%) que creen que la formación lograda se situaría en un punto intermedio entre poco y bastante. Podemos decir que las respuestas siguen una distribución normal, con mayor concentración de las valoraciones en el punto intermedio de la escala y un descenso de éstas hacia los extremos.

**Gráfico 9.1. Respuestas generales. Formación recibida en la entrevista de orientación.**



A continuación, en la tabla 9.2, podemos ver cada una de las características que componen la dimensión entrevista junto con la media, la desviación típica y el rango promedio obtenidos tras la aplicación de la prueba de Friedman.

**Tabla 9.2 Prueba de Friedman. Formación recibida en la entrevista de orientación.**

Prueba de Friedman N=151 Chi-cuadrado=159,055 Gl=9 P=,000	Media	Desv. típ.	Rango promedio
EOF_entrevista	3,51	,983	6,84
EOF_instrumentos	2,77	,939	4,34
EOF_perfil_cv	3,11	,991	5,47
EOF_actitudes	3,12	,989	5,57
EOF_adequación_cv	3,23	,984	5,98
EOF_objetivos	3,02	,967	5,16
EOF_tipologías	2,80	1,220	4,44
EOF_empatía	3,47	1,181	6,73
EOF_habilidades	3,13	1,161	5,56
EOF_clima	2,95	1,024	4,91

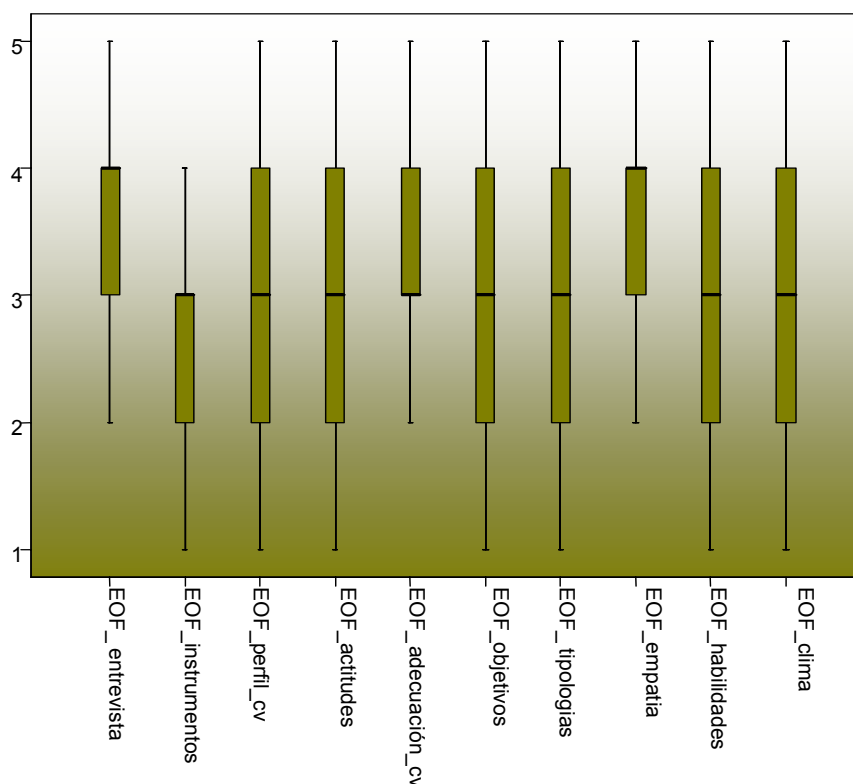
En estos datos, encontramos que las variables que alcanzan una mayor media y un mayor rango promedio son la Entrevista de orientación laboral (EOF\_entrevista), la Capacidad de empatizar y comprender las necesidades y opiniones de los/as usuarios/as por parte del orientador/a (EOF\_empatía) y el Estudio de la adecuación del currículum del usuario/a a las ocupaciones a las que opta (EOF\_adequación\_cv). Son éstos, aspectos que se trabajan en el día a día de la orientación por lo que la formación se recibe constantemente desde la práctica.

Por otra parte, los aspectos en los que manifiestan tener menos formación adquirida son las Técnicas e instrumentos para el diagnóstico en orientación laboral (EOF\_instrumentos), la Actuación con determinadas tipologías de usuarios (EOF\_tipologías) y el Desarrollo de un clima de aprendizaje en la entrevista laboral (EOF\_clima).

Por último, encontramos una posición intermedia en la formación adquirida por los/as orientadores/as laborales en las variables: Identificación de las actitudes y expectativas laborales del usuario (EOF\_actitudes); Habilidades para presentar una visión realista de algunas características del propio orientado/a (EOF\_habilidades); Evaluación del perfil curricular del demandante (EOF\_perfil\_cv); y Establecimiento de objetivos profesionales a corto, medio y largo plazo (EOF\_objetivos). Todas ellas variables en las que se suele ir adquiriendo la formación con la práctica diaria.

Si analizamos el gráfico 9.2, que se presenta bajo estas líneas, podemos observar que la concentración de la respuesta es alta en las tres variables que obtienen mayor rango promedio en la prueba de Friedman (EOF\_entrevista, EOF\_empatía y EOF\_adequación\_cv). Además de presentar una mediana más elevada las variables EOF\_entrevista y EOF\_empatía, en comparación con las demás características evaluadas. Estos tres aspectos son trabajados con especial cuidado en las titulaciones preferentes para optar al puesto de orientador/a. Aún así, hay que destacar el hecho de que un 16,1% de los/as encuestados/as manifestaron tener poca o ninguna formación en la entrevista de orientación laboral y sobre un 23% no recibieron conocimientos sobre la adecuación del currículum del usuario a las ocupaciones a las que opta y sobre cómo empatizar y comprender las necesidades y opiniones de los usuarios por parte del orientador/a.

Gráfica 9.2. Diagrama de cajas. Formación recibida en la entrevista de orientación.



En cuanto a los aspectos en los que los/as orientadores/as laborales dicen tener menos formación adquirida, encontramos que es en la variable Instrumentos (EOF\_instrumentos) donde se produce una concentración de las respuestas, por lo que coinciden la mayoría de los/as encuestados/as al manifestar esta carencia. Sin embargo, las otras variables que en la prueba de Friedman obtuvieron un menor rango promedio (EOF\_tipología y EOF\_clima), en el diagrama de cajas muestran una mediana y una dispersión de las respuestas que se encuentran en la media, al igual que las demás variables evaluadas en esta dimensión.

La explicación que aventuramos al hecho de que los/as encuestados/as manifiestan bastante falta de formación en las técnicas e instrumentos para el diagnóstico en orientación laboral es que tenemos que recordar que, sólo los

titulados en Psicología están autorizados para utilizar los instrumentos de diagnóstico (test) y sólo alrededor del 30% de los/as encuestados/as tienen esta formación.

A continuación, describimos las frecuencias obtenidas en cada una de las características de esta dimensión al preguntarles a los/as orientadores/as por la formación adquirida (Tabla9.3).

**Tabla 9.3 Frecuencias y porcentajes. Formación recibida en la entrevista de orientación.**

	Valoración					Total
	1	2	3	4	5	
<b>EOF_entrevista</b>	4 2,6%	21 13,5%	44 28,4%	64 41,3%	22 14,2%	155 100%
<b>EOF_instrumentos</b>	14 9,1%	42 27,3%	68 44,2%	25 16,2%	5 3,2%	155 100%
<b>EOF_perfil_cv</b>	7 4,5%	38 24,5%	50 32,3%	51 32,9%	9 5,8%	155 100%
<b>EOF_actitudes</b>	7 4,5%	37 23,9%	50 32,3%	52 33,5%	9 5,8%	155 100%
<b>EOF_adequación_cv</b>	7 4,5%	29 18,7%	52 33,5%	56 36,1%	11 7,1%	155 100%
<b>EOF_objetivos</b>	10 6,5%	34 22,1%	59 38,3%	45 29,2%	6 3,9%	154 100%
<b>EOF_tipologías</b>	25 16,3%	42 27,5%	38 24,8%	34 22,2%	14 9,2%	153 100%
<b>EOF_empatía</b>	12 7,7%	23 14,8%	29 18,7%	62 40,0%	29 18,7%	155 100%
<b>EOF_habilidades</b>	18 11,6%	26 16,8%	44 28,4%	52 33,5%	15 9,7%	155 100%
<b>EOF_clima</b>	16 10,3%	30 19,4%	62 40,0%	40 25,8%	7 4,5%	155 100%

- **Entrevista de orientación (EOF\_entrevista):** Más de la mitad de los/as encuestados/as (55,5%) dicen haber logrado bastante o mucha formación en la entrevista de orientación, frente a un 16,1% que manifiesta tener poca o ninguna. Un poco más de un cuarto (28,4%) creen que lo conocimientos recibidos se encuentran en un punto intermedio, entre poco y bastante. Este

resultado es normal ya que la formación en esta competencia específica de intervención) se incluye en los planes de estudio de las titulaciones de Psicología, Pedagogía, Educación Social, Sociología, etc., que se reconocen como las prioritarias para acceder al trabajo de orientador/a laboral tal como comentábamos en la parte teórica de este trabajo dedicado al acceso a la profesión.

- **Técnicas e instrumentos para el diagnóstico en orientación laboral** (EOF\_instrumentos): Un poco más de un tercio de los/as encuestados/as (36,4%) dicen tener poca o ninguna formación en técnicas e instrumentos para el diagnóstico en orientación laboral, frente al 19,4% que apuntan haber recibido bastante o mucha. Cerca de la mitad, un 44,2%, considera que adquirió unos conocimientos que se situarían en un punto intermedio, entre poco y bastante. Este dato también se encuentra dentro de la normalidad puesto que sólo los psicólogos están autorizados para la aplicación de pruebas diagnósticas (tests) y actualmente se considera una competencia diagnóstica en desuso.
- **Evaluación del perfil curricular del demandante** (EOF\_perfil\_cv): Preguntados por su formación en la evaluación del perfil curricular del demandante, un poco más de un tercio (38,7%) opinan estar bastante o muy formados, frente a un 29% que manifiesta tener poca o ninguna. Casi un tercio de los/as orientadores/as (32,3%) consideran haber adquirido una formación que valoran con una puntuación intermedia entre poco y bastante. Por lo que podemos ver están muy equilibradas las respuestas, pero este es un aspecto en el que los/as encuestados/as deberían de estar más formados ya que forma parte de la práctica diaria el tener que evaluar el perfil curricular del demandante para poder plantear el proyecto de inserción. El porcentaje de técnicos/as que dicen tener poca formación en esta competencia diagnóstica nos parece importante.
- **Identificación de las actitudes y expectativas laborales de los usuarios** (EOF\_actitudes): En cuanto a la identificación de las actitudes y expectativas laborales de los/as usuarios/as, más de un tercio (39,3%) dicen estar bastante o muy formados, frente al 28,4% que muestran estarlo

poco o nada. Un 32,3% considera que a los conocimientos logrados en este campo se le puede asignar una puntuación intermedia. Esta es una competencia diagnóstica que se suele olvidar durante la entrevista de orientación y que consideramos importante ya que la forma de conseguir una inserción laboral efectiva es desde los intereses y expectativas del usuario/a. El porcentaje de orientadores/as que tienen poca formación en este aspecto es importante.

- **Estudio de la adecuación del currículum del usuario a las ocupaciones a las que opta** (EOF\_adequación\_cv): Cerca de la mitad de los/as orientadores/as (43,2%) dicen estar bastante o muy formados en el estudio de la adecuación del currículum del usuario/a a las ocupaciones a las que opta, mientras que casi un cuarto, un 23,2%, apuntan haber recibido poca o ninguna formación en este campo. Sobre un tercio (33,5%) creen que sus conocimientos se encuentra en un punto entre poca y bastante. Esta variable, que se podría considerar una competencia de análisis de la información, está relacionada con la de Evaluación del perfil curricular del demandante, en la que también los/as encuestados/as manifestaban porcentajes similares. Forma parte de la práctica diaria el tener que estudiar la adecuación del currículum del usuario a las ocupaciones a las que opta para comprobar el ajuste.
- **Establecimientos de objetivos profesionales a corto, medio y largo plazo** (EOF\_objetivos): El establecimiento de objetivos profesionales a corto, medio y largo plazo es otra de los fines de la entrevista de orientación. Al respecto, casi un tercio (33,1%) de los/as orientadores/as manifiestan estar bastante o muy formados en este campo, frente el 28,6% que dice estarlo poco o nada. Un 38,3% se posicionan en un punto intermedio entre poca y bastante. Esta es otra competencia de intervención dentro de la entrevista de orientación para enseñarle al orientado/a hacia donde puede caminar en función de las expectativas que tenga, por lo que el porcentaje de orientadores/as con poca formación es importante.
- **Actuación con determinadas tipologías de usuarios** (EOF\_tipologías): Cuando les preguntamos por la formación recibida a la hora de actuar con



determinadas tipologías de usuarios/as, cerca de la mitad (43,8%) dicen no haberla recibido o ser muy poca. Por el contrario, un 31,4% sí afirma tener bastante o mucha formación en este tema. Para un 24,8% su formación se situaría en un punto entre poca y bastante. Aunque esta competencia emocional y social se suele trabajar en las acciones formativas que hemos recibido sobre la entrevista de orientación, suele ser de refilón, por lo que nunca se llega a considerar que se está formado en este aspecto.

- **Empatía y comprensión de las necesidades y opiniones de los/as usuarios/as por parte del orientador/a** (EOF\_empatía): En lo que se refiere a la empatía y comprensión de las necesidades y opiniones de los usuarios por parte del orientador/a (otra competencia emocional), más de la mitad dicen estar bastante o muy formados en este aspecto (58,7%), frente al 22,5% que opinan estarlo poco o nada. Para un 18,7% los conocimientos adquiridos son valorados con una puntuación intermedia.
- **Habilidades para presentar una visión realista de algunas características del propio orientado/a** (EOF\_habilidades): En cuanto a las habilidades para presentar una visión realista de algunas características del propio orientado/a, un poco más de un cuarto (28,4%) dicen haberse formado poco o nada en esta variable, frente a un 43,2% que manifiesta estarlo bastante o mucho. Para un 28,4% la formación adquirida se posicionaría entre poca y bastante. Esta es una competencia emocional de comunicación que no se suelen trabajar en las acciones de formación sobre la entrevista, las habilidades para presentar las situaciones a los/as orientados/as, y que es muy importante junto con la empatía y el desarrollo de un clima de aprendizaje, ya que muchas veces no se plantea de la forma adecuada para no herir al usuario, o simplemente no se plantea por no saber como hacerlo.
- **Desarrollo de un clima de aprendizaje en la entrevista de orientación** (EOF\_clima): Por último, cuando se les pregunta por la formación recibida para desarrollar un clima de aprendizaje en la entrevista laboral, encontramos que cerca de la mitad (un 40%) dicen estar formados en este campo en un nivel intermedio, mientras que un 30,3% se consideran

bastante o muy formados. Apuntan estarlo poco o nada un 29,7%. Las entrevistas de orientación están muy relacionadas con las situaciones de aprendizaje y docencia ya que como orientadores/as, debemos enseñar y desarrollar en los usuarios determinadas características. Por esta razón el porcentaje de orientadores/as que muestran estar poco o nada formados en esta competencia de los procesos de enseñanza aprendizaje/competencia emocional nos parece muy elevado.

A lo largo de esta sección hemos encontrado un elevado índice de poca o ninguna formación, alrededor del 30%, como patrón que se repite en la mayoría de las variables. La posible explicación que hallamos a este hecho es que en las titulaciones prioritarias para trabajar como orientador/a laboral (Psicología, Psicopedagogía, Pedagogía, Sociología y Educación Social) es en donde se forma en estos aspectos. Por otro lado, tenemos también que la proporción mencionada arriba es aproximadamente la de profesionales que no tienen titulaciones consideradas preferentes. Recordemos que un 25,8% provienen del campo de las Ciencias Sociales y Jurídicas y un 9% tienen otras titulaciones, por lo que si no se actualizaron en estas características finalizada su formación inicial, es lógico que manifiesten no tener adquiridos estos conocimientos.

### ***9.1.2. Estructura valorativa de la dimensión***

En el análisis de la estructura valorativa de la formación recibida en la dimensión entrevista hemos utilizado la técnica de escalamiento óptimo para reducir el número de variables originales a un conjunto más pequeño de componentes que representen la mayor parte de la información encontrada en las variables origen (Tablas 9.4; 9.4.1;9.4.2).

**Tabla 9.4. Análisis CATPCA. Saturaciones en componentes. Formación recibida en la dimensión entrevista de orientación.**

	Dimensión	
	1	2
EOF_actitudes	0,837	-0,271
EOF_adequación_cv	0,813	-0,376
EOF_clima	0,744	0,448
EOF_empatía	0,821	0,331
EOF_entrevista	0,701	-0,209
EOF_habilidades	0,796	0,266
EOF_instrumentos	0,750	-0,035
EOF_objetivos	0,826	-0,166
EOF_perfil_cv	0,793	-0,311
EOF_tipologías	0,665	0,408

**Tabla 9.4.1. Análisis CATPCA. Resumen del modelo.**

			Total
Alfa de Cronbach	0,927	-0,080	0,952
Varianza exp.Total (Autovalores)	6,033	0,933	6,966
% de la varianza	60,330	9,327	69,657

**Tabla 9.4.2. Análisis CATPCA. Resumen del procesamiento de los casos.**

Casos activos válidos	151
Casos activos con valores perdidos	4
Casos suplementarios	0
Total	155
Casos usados en el análisis	155

El Análisis de componentes principales categóricos (CATPCA), pone de manifiesto la existencia de 2 factores principales identificados a los que hemos llamado “**Habilidades técnicas**” y “**Habilidades sociales**”. El primero se referirá a las habilidades necesarias para establecer una situación o punto de partida en el que se encuentra el orientado/a y actuar a partir de ahí, utilizar una serie de técnicas que nos van a permitir conseguir el objetivo de inserción. Este factor se podría relacionar con las competencias profesionales específicas de Sánchez García (2004). El segundo elemento se refiere a las habilidades sociales necesarias en la entrevista de orientación y se podría relacionar con las competencias emocionales y sociales de la misma autora mencionada.

También habla de esta competencia Hernández Hernández (2004a) denominándola Habilidades sociales y personales para la comunicación.

El primero de los factores, **habilidades técnicas**, estaría formado por las características que se presentan a continuación y se relacionaría con los conocimientos necesarios para el establecimiento de itinerarios de inserción laboral de los usuarios:

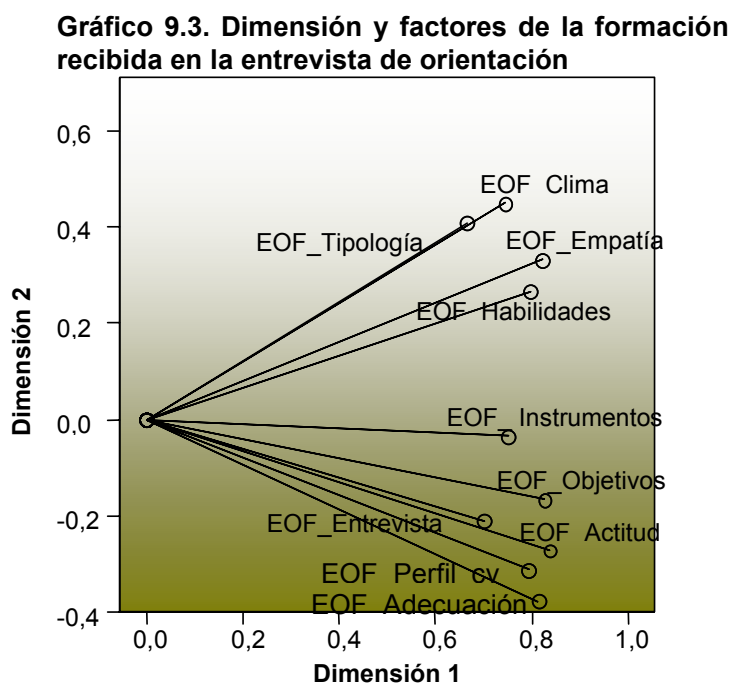
- Identificación de las actitudes y expectativas de laborales de los usuarios
- Estudio de la adecuación del currículum de los usuarios a las ocupaciones a las que opta
- Establecimiento de objetivos a corto, medio y largo plazo
- Evaluación del perfil curricular del demandante
- Técnicas e instrumentos para el diagnóstico en orientación laboral
- La entrevista de orientación laboral

El segundo de los elementos, **habilidades sociales**, estaría formado por las cuatro características siguientes y se relacionaría con las habilidades sociales necesarias para relacionarse en el trabajo diario.

- Desarrollo de un clima de aprendizaje en la entrevista laboral
- Empatía y comprensión de las necesidades y opiniones de los usuarios por parte del orientador/a
- Habilidades para presentar una visión realista de algunas de las características del propio orientado/a
- Actuación con determinadas tipologías de usuarios

Enlazando con lo expuesto en la parte teórica de este trabajo, podríamos considerar estas dos habilidades, las técnicas y las sociales, como dos unidades de competencias necesarias para realizar el trabajo de orientador/a laboral y como parte del perfil profesional que debe de tener.

En el gráfico 9.3 se muestran los valores de saturación de los componentes por los que se les preguntó a los/as orientadores/as sobre los dos factores identificados. En la primera dimensión vemos que las variables son explicadas por un 69,65% de la varianza. En cuanto a la segunda dimensión, nos contraponen las habilidades técnicas y las habilidades sociales, lo que nos va a permitir analizar cómo se posicionan los/as orientadores/as laborales ante estas dos características necesarias en la entrevista de orientación laboral.



### **9.1.3. Análisis de las diferencias grupales**

Una vez creadas nuevas variables a través del escalamiento óptimo, una general de toda la dimensión y una segunda para los factores encontrados (de forma que podremos trabajar con medidas de escala) hemos decidido buscar posibles diferencias significativas en la formación recibida.

Comenzando por la primera variable general, aplicamos pruebas métricas para buscarlas entre los grupos con los que decidimos trabajar: sexo; titulación; años de experiencia y empresa.

- En la variable sexo, y habiendo aplicado la T de Student, siendo  $P < 0.05$ , no observamos diferencias significativas, ya que obtuvimos una  $P = 0,533$  (Anexo II. Tabla 9.5).
- En cuanto a las variables titulación, experiencia y empresa, utilizamos la Anova de un factor, siendo  $P < 0.05$ , y tampoco hallamos diferencias significativas en las variables **titulación** ( $P = 0,385$ ) y **empresa** ( $P = 0,341$ ), pero sí las hay, aunque más pequeñas, para una  $P < 0.1$ , en la característica **experiencia** ( $P = 0,097$ ) (Anexo II. Tabla 9.6).

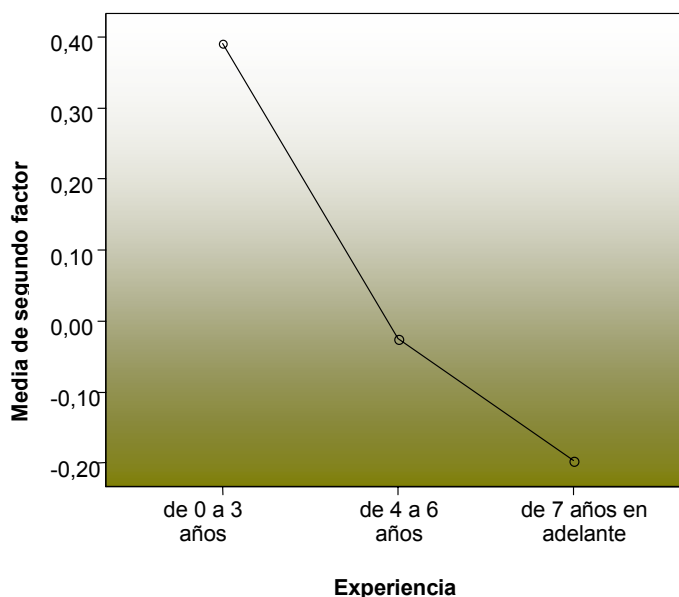
Por otro lado, si ahora nos fijamos en la variable que se refiere a los factores, encontramos que:

- En la característica sexo, y habiendo aplicado la T de Student, siendo  $P < 0.05$ , no observamos diferencias significativas,  $P = 0,678$  (Anexo II. Tabla 9.7).
- En cuanto a las variables titulación, experiencia y empresa, utilizamos la Anova de un factor, siendo  $P < 0.05$ , y tampoco hallamos diferencias significativas en las características **titulación** ( $P = 0,422$ ) y **empresa** ( $P = 0,868$ ), pero sí las hay, aunque más pequeñas, para

una  $P < 0.05$ , en la variable **experiencia** ( $P = 0,014$ ) (Anexo II. Tabla 9.8).

A la vista de estos resultados (en cuanto a los factores) podemos comentar, guiándonos por el gráfico 9.4 presentada a continuación y en el que las puntuaciones positivas representan las habilidades en la entrevista que llamamos “habilidades sociales” y las puntuaciones negativas representan a las “habilidades técnicas”, que los/as orientadores/as más jóvenes dicen estar más formados en las habilidades sociales necesarias para llevar a cabo la entrevista, mientras que los profesionales con más años de experiencia apuntan tener más formación en las habilidades técnicas. Los/as orientadores/as con una experiencia entre 4 y 6 años se encuentran en un punto casi intermedio entre los dos primeros grupos pero manifestando que están un poco más formados en las habilidades técnicas.

**Gráfico 9.4. Factores de la dimensión formación en la entrevista y experiencia del orientador/a**



La explicación encontrada a este dato es que en general, en la oferta formativa que analizamos sobre la entrevista de orientación, se priman los contenidos relacionados con las habilidades técnicas, por lo que es normal que a lo largo de los años se reciba más formación específica sobre estos aspectos, aumentando así los conocimientos en este campo, mientras que las habilidades sociales suelen ser las grandes olvidadas en los planes formativos.

Puesto que en el análisis de la variable general obtuvimos que existían diferencias significativas en cuanto a la experiencia del orientador/a ( $P=0,097$  para  $P<0,1$ ), y en el análisis de la variable de factores, obtuvimos el mismo resultado ( $P=0,014$  para  $P<0,05$ ), decidimos profundizar en qué habilidades de la entrevista de orientación se encuentran esas diferencias, obteniendo que es en la característica entrevista donde se encuentran, habiendo utilizado la prueba de Kruskal-Wallis.

Son los profesionales con más de 7 años de experiencia los que apuntan más formación en este aspecto, seguido de los que tienen entre 4 y 6 años y en último lugar aquellos/as orientadores/as con menos de 3 años de experiencia ( $P=0,000$ ) (Anexo II. Tabla 9.9).

Por lo tanto, y como conclusión de este apartado, podemos hacer esta reflexión: por un lado, si los/as orientadores/as con más años de experiencia dicen estar más formados en las habilidades técnicas, por otro lado este mismo colectivo está más formado en la variable "entrevista", y ésta, es una habilidad técnica, diremos que a más experiencia como orientador/a laboral se produce una mayor formación en la entrevista de orientación y por lo tanto en las habilidades técnicas, siendo ésta la característica que diferencia a unos/as orientadores/as de otros en esta dimensión.

La explicación que encontramos para este dato es que a lo largo de la práctica profesional las acciones formativas que reciben los/as orientadores/as laborales inciden fundamentalmente en ese aspecto, olvidando las otras variables de la dimensión. También podemos alegar que con los años se



perfeccionan las habilidades en la entrevista, por lo que podemos considerar que el/la orientador/a se forma en la práctica diaria.

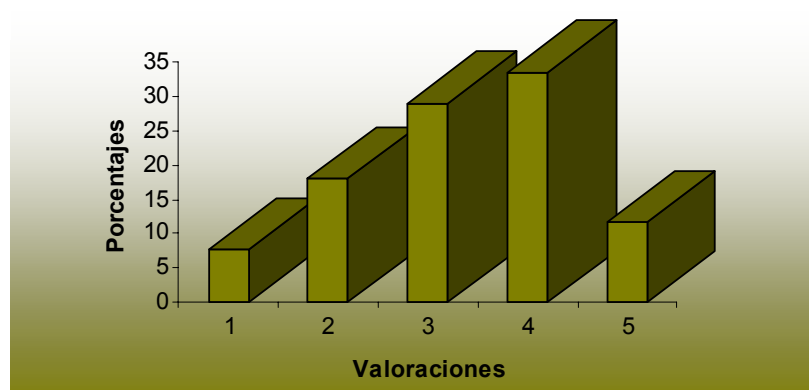
## ***9.2. Necesidades de formación en la entrevista de orientación***

En esta sección presentamos los resultados de las valoraciones de los/as orientadores/as laborales sobre sus necesidades de formación en cada una de las cuestiones planteadas.

### ***9.2.1. Descripción de los resultados***

Iniciamos la descripción de los resultados correspondientes a las necesidades de formación en la dimensión entrevista con la presentación del gráfico 9.5 (ver también la tabla 9.10 del anexo II) en el que podemos observar la distribución de las respuestas dadas en general por los/as encuestados/as.

**Gráfica 9.5. Respuestas generales. Las necesidades de formación en la entrevista.**



Por un lado tenemos que casi la mitad de los/as orientadores/as (45,1%) constatan bastante o mucha necesidad de formación en la dimensión entrevista de orientación, frente a un poco más de un cuarto (25,8%) que manifiestan tener poca o ninguna . Hay un poco más de otro cuarto (29%) que creen que la formación que precisan se situaría en un punto intermedio entre poca y bastante. De esta manera podemos ver como la curva de la distribución se inclina hacia la derecha, es decir, hacia las respuestas que manifiestan requerir formación en esta dimensión.

A continuación, y con la tabla 9.11, podemos observar cada una de las características que componen las necesidades de formación en la dimensión entrevista junto con la media, la desviación típica y el rango promedio obtenidos tras la aplicación de la prueba de Friedman.

**Tabla 9.11. Prueba de Friedman. Necesidades de formación en la entrevista de orientación.**

Prueba de Friedman N=151 Chi-cuadrado=170,344 Gl=9 P=,000	Media	Desv. típ.	Rango promedio
EON_entrevista	2,95	1,170	4,56
EON_instrumentos	3,69	,974	6,81
EON_perfil_cv	3,29	1,128	5,51
EON_actitudes	3,26	1,062	5,40
EON_adecuación_cv	3,05	1,077	4,83
EON_objetivos	3,47	1,061	6,12
EON_tipologías	3,63	1,111	6,69
EON_empatía	2,88	1,186	4,34
EON_habilidades	3,13	1,199	5,15
EON_clima	3,23	1,144	5,57

Analizadas las necesidades de formación manifestadas a través de los rango promedio y las medias hallamos que las variables en las que los/as encuestados/as afirman precisar más instrucción son: las Técnicas e

instrumentos para el diagnóstico en orientación laboral (EON\_instrumentos), que puede venir dada por la creencia de la obligación de utilizar estos instrumentos en la entrevista; la Actuación con determinadas tipologías de usuarios (EON\_tipologías), lo que nos puede indicar que el/la orientador/a se enfrena cada vez más a nuevos colectivos con los que trabajar; el Establecimiento de objetivos profesionales a corto, medio y largo plazo (EON\_objetivos), demanda que nos llama la atención ya que esta característica es uno de los pilares sobre los que trabaja la orientación laboral con el usuario.

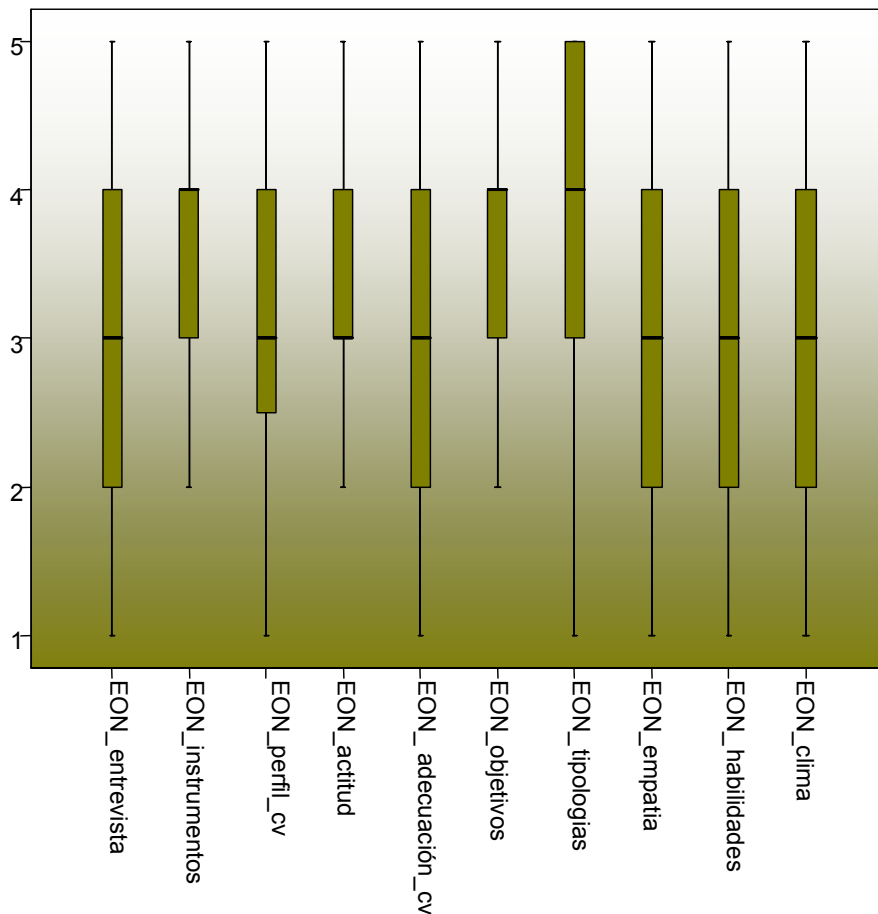
Por otro lado, las variables en las que se presentan menos necesidad de formación son: la Empatía y comprensión de las necesidades y opiniones de los usuarios por parte del orientador/a (EON\_empatía), pudiéndose decir así que tienen más desarrolladas las competencias emocionales; el Estudio de la adecuación del currículum del usuario a las ocupaciones a las que opta (EON\_adecuación\_cv), que puede venir dada por la labor, durante tantos años, de actualización de los currículums de los/as demandantes, lo que puede llevar a dominar este ítem.

Las demás variables presentan un rango promedio en una posición intermedia: Desarrollo de un clima de aprendizaje en la entrevista laboral (EON\_clima); Identificación de las actitudes y expectativas laborales del usuario (EON\_actitudes); Evaluación del perfil curricular del demandante (EON\_perfil\_cv); y Habilidades para presentar una visión realista de algunas características del propio orientado/a (EON\_habilidades). Estas últimas características se corresponderían con competencias emocionales y nos aporta la idea de por donde debería dirigirse la formación de este colectivo.

Si ahora nos fijamos en el gráfico 9.6 podemos observar como la mediana de las tres variables que obtuvieron mayor rango promedio en la prueba de Friedman (EON\_instrumentos, EON\_tipología y EON\_objetivos) es más elevada que la de las demás, e incluso la concentración de la respuesta de la primera y tercera variables es mayor. En lo que se refiere a la actuación con las

tipologías de usuarios, la respuestas de los/as orientadores/as tiene una tendencia a dispersarse hacia los cuartiles superior e inferior.

Gráfico 9.6. Diagrama de cajas. Necesidades de formación en la entrevista de orientación



Por último, continuando con el diagrama de cajas del gráfico 9.6, podemos decir que las demás variables siguen una distribución normal, a excepción de la Identificación de las actitudes y expectativas de los usuarios (EON\_actitudes), con una concentración de las respuesta en el cuartil superior, y, la Evaluación del perfil curricular del demandante (EON\_perfil\_cv), con una tendencia de la respuesta a concentrarse en el cuartil superior.

En cuanto a la valoración, como orientadores/as laborales, de la formación que necesitan en las variables que corresponden a la dimensión entrevista de orientación, encontramos las siguientes respuestas (Tabla 9.12).

**Tabla 9.12. Frecuencias y porcentajes. Necesidades de formación en la entrevista.**

	Valoración					Total
	1	2	3	4	5	
<b>EON_entrevista</b>	20 12,9%	35 22,6%	46 29,6%	40 25,8%	14 9,0%	155 100%
<b>EON_instrumentos</b>	4 2,6%	12 7,7%	44 28,5%	62 40,3%	32 20,8%	154 100%
<b>EON_perfil_cv</b>	11 7,1%	28 18,1%	42 27,1%	53 34,2%	21 13,5%	155 100%
<b>EON_actitudes</b>	9 5,81%	27 17,4%	52 33,5%	49 31,6%	18 11,6%	155 100%
<b>EON_adequación_cv</b>	11 7,1%	39 25,2%	51 32,9%	40 25,8%	14 9,03%	155 100%
<b>EON_objetivos</b>	5 3,2%	24 15,6%	46 29,8%	51 33,1%	28 18,2%	154 100%
<b>EON_tipologías</b>	4 2,6%	23 15%	39 25,4%	46 30,1%	41 26,8%	153 100%
<b>EON_empatía</b>	20 12,9%	42 27,1%	47 30,3%	29 18,7%	17 11%	155 100%
<b>EON_habilidades</b>	12 7,7%	38 24,5%	51 32,9%	26 16,8%	28 18,1%	155 100%
<b>EON_clima</b>	10 6,4%	32 20,6%	50 32,2%	38 24,5%	25 16,1%	155 100%

- **Entrevista de orientación (EON\_entrevista):** Alrededor de un tercio de los/as encuestados/as (34,8%) declararon precisar bastante o mucha formación en esta variable, frente a un poco más de un tercio (35,5%), que manifiesta lo contrario, demandarla poco o nada. Un 29,7% creen que no necesitan ni muchos ni pocos conocimientos, al situarse en un punto intermedio. Nos parece un porcentaje elevado el número de orientadores/as que opinan precisar bastante o mucha formación en la entrevista de orientación ya que ésta es el principal instrumento que utilizamos los/as orientadores/as en nuestra labor diaria como competencia específica de intervención. Si comparamos este resultado con el obtenido en esta misma

variable en la formación recibida, podemos comprobar que a mayores del 16,1% que teníamos de orientadores/as que afirmaban haber recibido poca o ninguna formación en este aspecto, existe un 18,7% de encuestados/as que consideran que precisan más formación en la entrevista, a pesar de estar formados en ella (aunque desconocemos el grado de formación o de interiorización de los conocimientos).

- **Técnicas e instrumentos para el diagnóstico en orientación laboral** (EON\_instrumentos): Cuando les preguntamos por las técnicas e instrumentos para el diagnóstico en orientación laboral, más de la mitad de los/as encuestados/as (61,1%) dicen necesitar bastante o mucha formación, frente a un 10,3% que comentan lo contrario, precisan poca o ninguna. Un 28,5% apuntan tener una demanda de formación que se situaría en un punto intermedio entre poco y bastante. Si comparamos este resultado con el obtenido al preguntarles por la formación recibida en esta competencia diagnóstica podemos comprobar también que existe un número importante de orientadores/as que aún habiendo adquirido formación en este aspecto, apuntan que les hace falta. Esta situación la iremos encontrando en todas las variables que describimos a continuación por lo que al final realizaremos un comentario global.
- **Evaluación del perfil curricular del demandante** (EON\_perfil\_cv): En cuanto a las necesidades de formación en la evaluación del perfil curricular del demandante, casi la mitad de los/as orientadores/as (47,7%) dicen precisar bastante o mucha formación, frente al 25,2% que respondieron lo contrario, requieren poca o ninguna actualización. Un 27,1% valoran con una puntuación intermedia su demanda de formación en esta competencia diagnóstica. Comentábamos en el análisis de la formación recibida en esta variable que es una característica importante para poder plantear el proyecto de inserción y parece que los/as orientadores/as son conscientes de ello al manifestar su carencia formativa en ella.
- **Identificación de las actitudes y expectativas laborales del usuario** (EON\_actitudes): Cuando les preguntamos por la identificación de las actitudes y expectativas laborales de los usuarios, un 43,2% opinan precisar

bastante o mucha formación en este campo, mientras que un 23,2% indican poca o ninguna demanda en esta competencia diagnóstica. Casi un tercio (33,5%) creen que los conocimientos que necesitan ni son muchos ni pocos, sino que se situaría en un nivel medio. Los/as orientadores/as laborales son conscientes de la necesidad de formarse en esta característica para poder actuar desde los intereses y expectativas de los usuarios como estrategia de intervención.

- **Estudio de la adecuación del currículum del usuario a las ocupaciones a las que opta** (EON\_adequación\_cv): En lo que se refiere a las necesidades en el estudio de la adecuación del currículum del usuario a las ocupaciones a las que opta, sobre un tercio (34,8%) exponen precisar bastante o mucha formación, mientras que un 32,3% manifiestan lo contrario, requerirla poco o nada. El 32,9% creen que necesitan entre bastante y poca formación en esta competencia de análisis de la información. Esta variable está relacionada con la evaluación del perfil curricular del demandante y, aunque en este caso no se manifiesta tanta necesidad de conocimientos, encontramos unos resultados que se repetirán a todo lo largo de este trabajo: sobre un tercio de los/as encuestados/as expresan carencia de bastante de formación.
- **Establecimiento de objetivos profesionales** (EON\_objetivos): En cuanto al establecimiento de objetivos profesionales, un poco más de la mitad de los/as encuestados/as (51,3%) creen que necesitan bastante o mucha formación en esta variable, frente al 18,8% que opinan lo contrario, precisar poco o ninguna actualización. Un 29,8% opinan que tienen una demanda de formación que se sitúa entre bastante y poca en esta competencia de intervención. Esta es una característica en la que los/as orientadores/as revelan que les hace falta más conocimientos, siendo uno de los puntos débiles de este colectivo.
- **Actuación con determinadas tipologías de usuarios** (EON\_tipologías): Más de la mitad (56,9%) de los/as profesionales exponen necesitar bastante o mucha formación en la actuación con determinadas tipologías de usuarios, frente al 17,6% que dicen necesitarla poco o nada. Un poco más

de un cuarto (25,4%) aclaran situarse en una posición intermedia en sus necesidades de formación. Posiblemente esta demanda venga dada por la aparición de nuevos colectivos con los que no se estaba acostumbrado a trabajar como pueden ser emigrantes, minusválidos, ex-reclusos, etc.

- **Empatía y comprensión de las necesidades y opiniones de los/as usuarios/as por parte del orientador/a** (EON\_empatía): En la variable empatía y comprensión de las necesidades de los usuarios por parte del orientador/a, tenemos que un 40% comunican no precisar conocimientos en este campo o ser muy pocos, mientras que un 29,7% creen que precisan bastante o muchos. Un 30,3% declararon que sus necesidades de actualización en esta competencia emocional se encuentra entre poco y bastante.
- **Habilidades para presentar una visión realista de algunas de las características del propio orientado/a** (EON\_habilidades): En lo que se refiere a las habilidades para presentar una visión realista de algunas de las características del propio orientado/a. Poco más de un tercio (34,9%) muestran precisar bastante o mucha formación, mientras que casi otro tercio (32,2%) manifiestan lo contrario, necesitar poca o ninguna formación en esta competencia emocional. También tenemos que el 32,9% revela que su necesidad de formación está en un punto intermedio entre los polos poca y bastante. Esta variable está relacionada con la anterior y encontramos que en general, los/as orientadores/as dicen saber cómo devolver la información al usuario/a sin afectar a su sensibilidad.
- **Desarrollo de un clima de aprendizaje en la entrevista laboral** (EON\_clima): Por último, en el análisis de la variable desarrollo de un clima de aprendizaje en la entrevista laboral, obtuvimos que un 40,6% de los/as orientadores/as muestran necesitar bastante o mucha formación, frente a poco más de un cuarto (27,1%) que manifiesta lo contrario, necesitarla poca o nada. Hay un 32,3% de los/as encuestados/as que declaran tener una necesidad intermedia de formación, es decir, entre bastante y poca. Podríamos interpretar este dato diciendo que los/as orientadores/as son



conscientes de la implicación del aprendizaje en la entrevista de orientación y las limitaciones que tienen.

En general, podemos comprobar que los/as orientadores/as laborales muestran elevadas tasas de necesidad de formación. Este hecho lo podemos relacionar con que, los/as profesionales que declaran no estar actualizados en este campo, se les unen los compañeros que tienen poca experiencia en esta profesión y los que consideran necesaria un constante reciclaje de conocimientos en esta área. Además, comprobamos que las valoraciones están bastante dispersas, fluctuando sobre un tercio para cada una de las respuestas tenidas en cuenta: poco y nada, bastante y mucho, y punto intermedio.

### ***9.2.2. Estructura valorativa de la dimensión***

En el análisis de la estructura valorativa de las necesidades de formación en la dimensión entrevista hemos utilizado la técnica de escalamiento óptimo para reducir el número de variables originales a un conjunto más pequeño de componente que representen la mayor parte de la información encontrada en las variables origen (Tabla 9.13; 9.13.1; 9.13.2).

**Tabla 9.13. Análisis CAPTCA. Saturaciones en componentes. Necesidades de formación en la entrevista de orientación.**

	Dimensión	
	1	2
EON_actitudes	0,863	-0,189
EON_adecuación_cv	0,742	-0,006
EON_clima	0,746	0,532
EON_empatía	0,824	0,415
EON_entrevista	0,744	-0,238
EON_habilidades	0,764	0,498
EON_instrumentos	0,755	-0,340
EON_objetivos	0,783	-0,154
EON_perfil_cv	0,832	-0,296
EON_tipologías	0,721	-0,208

**Tabla 9.13.1. Análisis CATPCA. Resumen del modelo.**

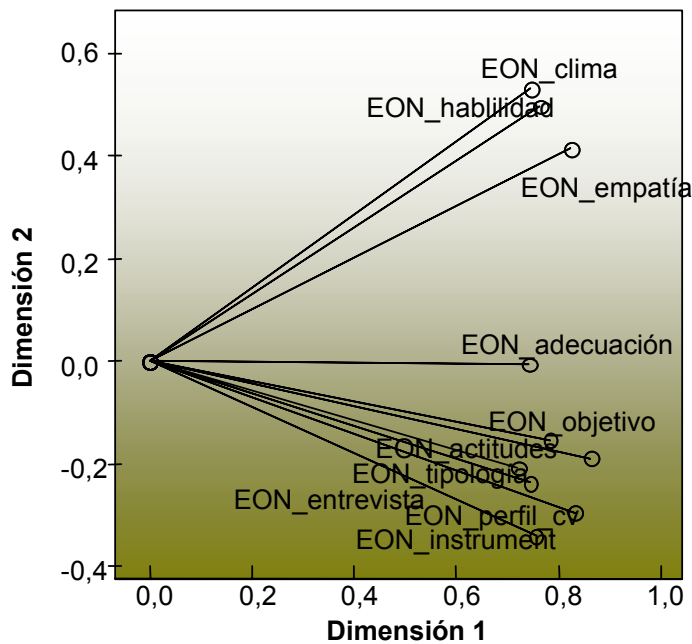
			Total
Alfa de Cronbach	0,928	0,068	0,955
Varianza exp. Total (Autovalores)	6,065	1,066	7,131
% de la varianza	60,653	10,655	71,308

**Tabla 9.13.2. Análisis CATPCA. Resumen del procesamiento de los casos.**

Casos activos válidos	151
Casos activos con valores perdidos	4
Casos suplementarios	0
Total	155
Casos usados en el análisis	155

El gráfico 9.7, resultante al analizar las necesidades de formación de los/as orientadores/as laborales usando el análisis CATPCA, revela que esta dimensión (necesidades de formación en las habilidades para la entrevista) también está formada por dos factores al igual que la dimensión formación recibida en las habilidades para la entrevista.

**Gráfico 9.7. Dimensión y factores de las necesidades de formación en la entrevista de orientación**



Podemos decir que en la primera dimensión de el gráfico, las variables están explicadas en un porcentaje alto por la varianza (un 71,30%) mientras que la segunda dimensión contraponen las **habilidades técnicas** a las **habilidades sociales**, que es como hemos llamado a los dos factores resultantes en el análisis.

El número de variables de cada factor se mantiene igual salvo en el caso de la variable “actuación con tipologías de usuarios”, la cual aparece como una habilidad técnica en el análisis de las necesidades de formación. La explicación que encontramos es que si hablamos de formación recibida, entendemos que los/as orientadores/as declararon que sí recibieron formación en este aspecto en cuanto a las habilidades sociales necesarias para relacionarse con diferente tipología de usuarios/as, mientras que si hablamos de necesidades de formación, entendemos que están apuntando la necesidad de conocer técnicas o habilidades técnicas para trabajar con este colectivo.

El primero de los factores, **habilidades técnicas**, estaría formado por las características que se presentan a continuación y se relacionaría con los conocimientos requeridos para el establecimiento de itinerarios de inserción laboral de los/as usuarios/as:

- Identificación de las actitudes y expectativas de laborales de los usuarios
- Estudio de la adecuación del currículum de los usuarios a las ocupaciones a las que opta
- Establecimiento de objetivos a corto, medio y largo plazo
- Evaluación del perfil curricular del demandante
- Técnicas e instrumentos para el diagnóstico en orientación laboral
- La entrevista de orientación laboral
- Actuación con determinadas tipologías de usuarios

El segundo de los factores, **habilidades sociales**, estaría formado por las tres características siguientes y se relacionaría con las habilidades sociales demandadas para relacionarse en el trabajo diario.

- Desarrollo de un clima de aprendizaje en la entrevista laboral
- Empatía y comprensión de las necesidades y opiniones de los usuarios por parte del orientador/a
- Habilidades para presentar una visión realista de algunas de las características del propio orientado/a

### ***9.2.3. Análisis de las diferencias grupales***

Una vez creadas nuevas variables a través del escalamiento óptimo, de forma que podremos trabajar con medidas de escala, hemos decidido buscar posibles diferencias significativas en las necesidades de formación en la entrevista de orientación entre los grupos con los que trabajamos: sexo; titulación; años de experiencia y empresa

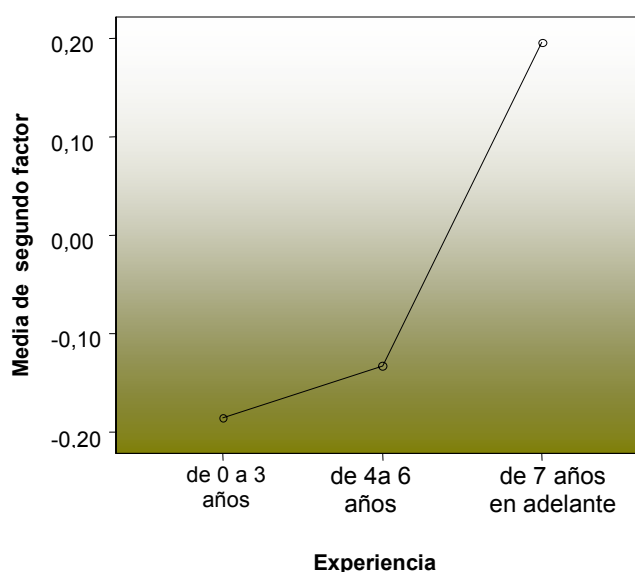
- Comenzando por la variable **sexo**, y habiendo aplicado la T de Student, siendo  $P < 0.05$ , no observamos diferencias significativas, ya que obtuvimos una  $P = 0,206$  (Anexo II. Tabla 9.14).
- En cuanto a las variables titulación, experiencia y empresa, utilizamos la Anova de un factor, siendo  $P < 0.05$ , tampoco hallamos diferencias significativas en las características **titulación** ( $P = 0,392$ ) y en **empresa** ( $P = 0,690$ ), pero sí las hay, aunque menores y para una  $P < 0.1$  en el aspecto **experiencia** ( $P = 0,082$ ) (Anexo II. Tabla 9.15).

Por otro lado, si ahora nos fijamos en la segunda variable creada, la que se refiere a los factores, encontramos que:

- En la variable **sexo**, y habiendo aplicado la T de Student, siendo  $P < 0.05$ , no observamos diferencias significativas, ya que obtuvimos una  $P = 0,684$  (Anexo II. Tabla 9.16).
- En cuanto a las variables titulación, experiencia y empresa, utilizamos la Anova de un factor, siendo  $P < 0.05$ , y tampoco hallamos diferencias significativas en las características **titulación** ( $P = 0,414$ ) y en **empresa** ( $P = 0,572$ ), pero sí las hay, aunque menores y para una  $P < 0.1$  en el aspecto **experiencia** ( $P = 0,093$ ) (Anexo II. Tabla 9.17).

A la vista de estos resultados podemos comentar guiándonos por el gráfico 9.8 (en la que las puntuaciones positivas representan las habilidades en la entrevista que llamamos “habilidades sociales” y las puntuaciones negativas representan a las “habilidades técnicas”) que los/as orientadores/as con más de 7 años de experiencia revelan necesitar más formación en las habilidades sociales, mientras que los que tienen menos de 7 años de experiencia opinan que precisan más formación en las habilidades técnicas.

**Gráfico 9.8. Factores de la dimensión necesidades de formación en la entrevista y experiencia del orientador.**



Este resultado nos hace pensar en dos ideas, la primera, tal como comentábamos en el apartado de formación recibida en la entrevista de orientación, creemos que es normal que los/as orientadores/as más expertos demanden formación en habilidades sociales ya que es la gran olvidada en las acciones formativas.

Por otro lado, también nos hace pensar que, ya que en el análisis de la formación recibida obteníamos que los/as profesionales más jóvenes eran los que decían estar más formados en habilidades sociales, puede ocurrir que con los años se dan cuenta de que no son suficientes para el trabajo diario, y sientan la necesidad de nuevas estrategias para afrontar las entrevistas de orientación. Podemos intuir además que, los/as técnicos/as más jóvenes no tienen aún la suficiente experiencia como para darse cuenta de que no son suficientes las habilidades sociales que tienen adquirido.

Por último, ya comentamos que la formación en la entrevista de orientación se va adquiriendo y consolidando con los años, a medida que se va formando el profesional en ella, por lo que entendemos que los/as orientadores/as con menos experiencia declaren necesitar formación en este campo, y en concreto en las habilidades técnicas, que a lo mejor no dominan por su juventud.

Continuando con el estudio, puesto que en el análisis de la variable general obtuvimos que existían diferencias significativas en cuanto a la experiencia del orientador/a ( $P=0,082$  para  $P<0,1$ ), y en el análisis de la variable factores, obtuvimos el mismo resultado ( $P=0,093$  para  $P<0,1$ ), decidimos profundizar en qué aspectos de las necesidades de formación en la entrevista de orientación se encuentran esas diferencias en cuanto a la experiencia como orientador/a, habiendo usado la prueba de Kruskal-Wallis para ello. Hallamos que es en las **habilidades técnicas** que comentamos a continuación, en donde se encuentran (Anexo II. Tabla 9.18):

- **Entrevista de orientación (Entrevista):** Los/as orientadores/as laborales con menos de 3 años de experiencia son los que dicen necesitar más formación en esta variable, seguido de los que tienen entre 4 y 6 años de bagaje, y por último, los profesionales que llevan más de 7 años en el campo ( $P=0.000$  para un nivel de confianza del 95%). Este resultado lo podemos considerar lógico, ya que este campo es en el que más acciones formativas se ofrecen y en el que más se suelen formar los/as encuestados/as. Por lo tanto, cuanto más años de experiencia, mayor posibilidad de haberse formado y menor necesidad de formación.
- **Técnicas e instrumentos para el diagnóstico en orientación laboral (Instrumentos):** La significación en esta variable es menor, un nivel de confianza del 90% ( $P=0,084$ ), pero podemos indicar que son los/as orientadores/as noveles los que más necesidades de formación tienen, seguidos muy de cerca por los que tienen entre 4 y 6 años. Los profesionales con más de 7 años en este campo son los que apuntan menos necesidad de formación. Esto puede ser porque los/as orientadores/as con más experiencia vivieron una etapa de la orientación que se caracterizó por la aplicación de pruebas diagnósticas, práctica que fue cayendo en desuso con el tiempo.
- **Evaluación del perfil curricular del demandante (Perfil\_cv):** En esta variable también observamos que a más años de experiencia, menor necesidad de formación ( $P=0,056$ ) ya que son los/as orientadores/as con menos experiencia los que dicen precisar más formación, mientras que los que llevan entre 4 y 6 años apuntan no precisarla tanto y los que tienen más de 7 años de experiencia son los que menos la necesitan.
- **Identificación de las actitudes y expectativas laborales del usuario (Actitudes):** Esta es la última variable en la que encontramos diferencias, para un nivel de confianza del 90%. Vuelven a ser los/as orientadores/as con menos de 3 años de experiencia los que indican precisar más conocimientos en esta característica, seguido de los

que tienen entre 4 y 6 años trabajados y por último, los que menos formación aseguran necesitar, son los/as profesionales/as con más de 7 años de experiencia. La explicación a este dato la damos pensando que con los años, se van perfeccionando las habilidades necesarias en esta variable (sin necesidad de una actualización específica), mientras que los/as orientadores/as más noveles pueden creer que es preciso una formación específica.

Como conclusión de este apartado, podemos hacer esta reflexión. Si los/as orientadores/as con menos años de experiencia dicen necesitar más formación en las habilidades técnicas, y de hecho obtuvimos que en concreto esta necesidad se indicaba en cuatro de las siete variables que componen la dimensión entrevista. Por otro lado, cuando evaluamos la formación recibida en esta dimensión observamos que los/as orientadores/as más veteranos estaban más capacitados en este tipo de habilidades técnicas. Por lo tanto, podríamos apuntar que la experiencia como orientador/a es un factor que influye en el desarrollo o en la adquisición de las habilidades técnicas necesarias en la entrevista.

Además, al analizar la formación recibida en la dimensión entrevista obtuvimos que los/as orientadores/as más jóvenes aclaraban estar más formados en las habilidades sociales, pero al analizar las necesidades de formación en esta misma dimensión obtenemos que son los/as orientadores/as más veteranos los que dicen precisar más conocimientos en estas características. Podríamos decir entonces que se inicia la carrera profesional con más habilidades sociales pero con los años estas dejan paso a las habilidades técnicas.

Como posibles razones, las habilidades técnicas se van perfeccionando con los años por lo que se llega a dominarlas con el tiempo, mientras que, aunque este mismo razonamiento lo podríamos aplicar a las habilidades sociales, puede ocurrir que éstas, o el uso que hacemos de ellas, deje de ser efectivo por alguna razón en algún momento, y lleva a que sintamos que necesitamos



actualizarnos en ellas. Podríamos apuntar como una posible causa de esa falta de efectividad de las habilidades sociales el hecho de la rutinización del trabajo por el que siempre se encuentran las mismas situaciones, se acaba aplicando las mismas estrategias y se pierde la capacidad de innovación.

### ***9.3. Relación entre la formación recibida y las necesidades de formación***

En esta sección analizaremos las diferencias entre la formación recibida y las necesidades de formación de los/as orientadores/as laborales.

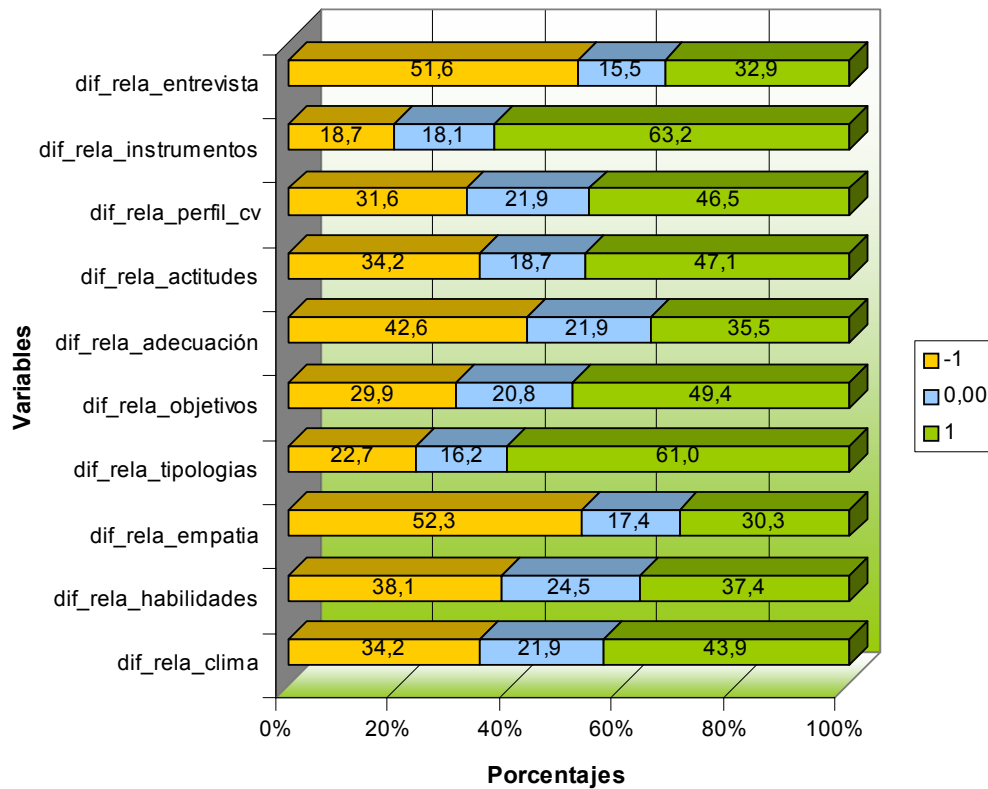
#### ***9.3.1. Correlaciones***

Interesados en conocer si existen una correlación positiva o negativa entre la formación recibida y las necesidades de formación, encontramos que ésta es negativa,  $r = -,376$  para un nivel de significación de  $P < 0,01$ , lo cual nos indica que a mayor formación en la entrevista de orientación existe una menor necesidad de ésta (Tabla 15 del anexo II).

#### ***9.3.2. Descripción de las diferencias/relación entre la formación recibida y las necesidades de formación***

En el gráfico 9.9, presentado a continuación, podemos comprobar las diferencias/relación que existe entre la formación recibida y las necesidades de formación manifestadas por los/as orientadores/as laborales (Ver también Anexo II. Tabla 9.19).

**Gráfico 9.9. Relación entre la formación recibida y las necesidades de formación**



- **Entrevista de orientación** (Entrevista): En la entrevista de orientación obtuvimos que un 51,6% de los/as orientadores/as (más de la mitad) indican poca o ninguna necesidad de formación, frente a casi un tercio (32,9%) que expresan lo contrario, tener bastante o mucha necesidad de formación en esta competencia de intervención, cifra que consideramos elevada ya que esta es una de las funciones principales de nuestro trabajo.
- **Técnicas e instrumentos para el diagnóstico en orientación laboral** (Instrumentos): En cuanto a las técnicas e instrumentos para el diagnóstico en orientación laboral, un 18,2% aclaran precisar poca o ninguna actualización, frente a más de la mitad de los/as orientadores/as (63,6%) que indican necesitar bastante o mucha. De este último porcentaje, un 13,3% demandan mucha formación en esta competencia diagnóstica.

Recordamos lo comentado con anterioridad: la aplicación de pruebas está en desuso y sólo pueden aplicarlas los psicólogos, que representan un tercio de la muestra. Pudo condicionar este resultado la creencia de que al preguntar por ello, el/la encuestado/a hubiese considerado que es necesario para su trabajo.

- **Evaluación del perfil curricular del demandante (Perfil\_cv):** En la variable evaluación del perfil curricular del demandante, volvemos a hallar que casi la mitad de los encuestados/as (46,4%) opinan precisar bastante o mucha necesidad de formación en este aspecto, frente a cerca de un tercio (31,6%) que aseguran lo contrario, requerir poca o ninguna necesidad en esta competencia diagnóstica. Recordamos que esta variable es muy importante en la orientación laboral ya que nos va a proporcionar parte de la información necesaria acerca de las posibilidades de contratabilidad y desempeño del sujeto en relación con las características de la oferta de empleo (Montané, 1993).
- **Identificación de las actitudes y expectativas laborales de los usuarios (Actitudes):** También casi la mitad de los profesionales (47,1%) ponen de manifiesto que precisan formación para la identificación de las actitudes y expectativas laborales de los usuarios, frente a poco más de un tercio (34,2%) que dicen necesitar poca o ninguna formación en esta competencia diagnóstica. Esta es otra de las áreas de intervención de la orientación laboral y que Montané (1993) relaciona con las actitudes de inserción.
- **Estudio de la adecuación del currículum del usuario a las ocupaciones a las que opta (Adecuación\_cv):** Un 42,5% de la muestra cree que necesita poca o ninguna formación en el estudio de la adecuación del currículum del usuario a las ocupaciones a las que opta. Por el contrario, un 35,5% apuntan que sí precisan bastante o mucha formación en esta competencia de análisis de la información. Recordemos que los/as orientadores/as están entrenados en esta variable ya que durante muchos años fue una de las funciones importantes a desarrollar por parte de los/as técnicos/as en la comunidad gallega.

- **Establecimiento de objetivos profesionales a corto, medio y largo plazo** (Objetivo): Preguntados por las necesidades de formación para planificar el proyecto profesional de los/as orientados/as, casi la mitad (49,3%) expresan que necesitan bastante o mucha formación, de hecho, un 12,3% de este porcentaje dicen precisarla mucho. En el otro extremo, tenemos a un 29,8% de encuestados/as que aclaran requerir poca o ninguna formación en esta competencia de intervención. Estos datos nos podrían indicar un fallo del orientador/a a la hora de plantear los itinerarios de inserción o que no están seguros de cómo hacerlo.
- **Actuación con determinadas tipologías de usuarios** (Tipologías): En cuanto a la actuación con determinadas tipologías de usuarios, más de la mitad (61,04%) respondieron que necesitan bastante o mucha formación, frente a un 22,7% que comunica lo contrario, precisan poca o ninguna. Teniendo en cuenta lo comentado en el primer capítulo de este trabajo, a partir de los años 90 la orientación se fue expandiendo a nuevos contextos, procesos y consecuentemente distintos destinatarios, por lo que la formación de nuestros profesionales debe de ir pareja a esta evolución.
- **Empatía y comprensión de las necesidades y opiniones de los usuarios por parte del orientador/a** (Empatía): Si preguntamos por la empatía y la comprensión de las necesidades y opiniones de los/as usuarios/as por parte del orientador/a, obtuvimos que un poco más de la mitad (52,2%) de los/as orientadores/as revelan que necesitan poca o ninguna formación en este tema, frente al 30,3% que sí comunican precisar bastante o mucha formación en esta competencia emocional. Quedando constado así que es una de las variables en las que mejor formados están para desarrollarla.
- **Habilidades para presentar una visión realista de algunas características del propio orientado/a** (Habilidades): Un poco más de un tercio de los/as encuestados/as (37,4%) exponen necesitar bastante o mucha formación en habilidades para presentar una visión realista de algunas de las características del propio orientado/a, mientras que un 38% creen lo contrario, que la necesitan poca o nada. Con lo cual se pone de

manifiesto la necesidad de formar a los orientadores en técnicas de devolución de la información.

- **Desarrollo de un clima de aprendizaje en la entrevista laboral (Clima):**  
Por último, centrándonos en la formación necesaria para desarrollar un clima de aprendizaje en la entrevista laboral, encontramos que un 43,8% de los/as encuestados/as afirman que precisan bastante o mucha formación, frente al 34,1% que dicen lo contrario, demandarla poco o nada. Podríamos concluir que los/as orientadores/as se están dando cuenta de la importancia del desarrollo de habilidades docentes con sus usuarios.

Como conclusión general de este apartado sobre las diferencias/relación entre la formación recibida y las necesidades de formación podemos decir que observamos que los/as orientadores/as afirman necesitar bastante formación, siendo las explicaciones que encontramos a este resultado la suma de varios factores:

- Por un lado, alrededor de un 30% de la muestra está en posesión de unos títulos académicos en los que no se forma sobre los aspectos preguntados en esta dimensión.
- Por otro lado, sobre un cuarto de los encuestados son orientadores/as que tienen menos de 3 años de experiencia en la profesión y pueden pensar que necesitan formarse más para desempeñar sus funciones.
- Y por último, pensamos que muchos profesionales creen en una constante renovación de conocimientos.



## **Capítulo 10**

### ***Información para el empleo***

#### ***Introducción***

Dentro de la dimensión “**Información para el empleo**” incluimos aquellas características que el/la orientador/a debe de conocer sobre el mercado laboral para poder transmitírselas al orientado/a dentro de la entrevista. Sería esta una de las áreas de intervención que recordamos proponían en el capítulo dos Sánchez García (2004), con conocimiento del mundo laboral, y Montané (1993), con factores y variables relacionadas con el mercado laboral.

El conocimiento de esta información facilitará en el/la orientado/a el desarrollo de los recursos y las competencias que le permitirán identificar opciones, elegir entre las mismas, tomar decisiones para planificar actuaciones y evaluar sus resultados de forma autónoma. Estamos hablando por lo tanto de competencias específicas de exploración y acceso a recursos e información adecuados, así como de competencias de estudio socioeconómico de las profesiones y del mercado laboral (Sánchez García, 2004). Aunque para Hernández Hernández (2004a) se trata de una competencia general relacionada con el conocimiento de la legislación, normas específicas y recursos sobre el empleo, prestaciones, etc., y con el análisis de perfiles profesionales y prospección de empleo.

Debemos de recordar que ésta dimensión forma parte de las funciones del orientador/a laboral. Sánchez García (2004) habla de información académica/profesional/laboral a través de estímulos sistemáticos, Blasco (1998) la refiere como función de información, y dentro de las acciones OPEA

se le atribuye el desarrollar actividades con contenidos informativos sobre servicios, mercado de trabajo y ofertas de formación.

Además, a través de esta información se está actuando en el individuo siguiendo el principio de prevención para anticiparse a las circunstancias o situaciones negativas evitando que los problemas surjan, y el principio de intervención social al ayudar al usuario a conocer su medio, comprender las relaciones, las posibilidades, etc.

En las comunidades autónomas en las que se desarrollan acciones OPEA, esta acción se desarrolla a través del modelo de programa, mientras que en Galicia se hace a través de un modelo de consejo.

### ***10.1. Formación recibida en información para el empleo***

En esta sección presentamos los resultados de las valoraciones de los/as orientadores/as laborales sobre si tienen adquirida formación en cada una de las cuestiones planteadas en la dimensión “**Información para el empleo**”.

#### ***10.1.1. Descripción de los resultados***

Iniciamos la descripción de los resultados con la presentación del gráfico 10.1 (ver también la tabla 10.1 del Anexo II) en el que podemos observar la distribución de las respuestas dadas en general por los/as encuestados/as. El 29,8% de los/as orientadores/as respondieron tener una formación en este aspecto que se situaría entre poca y bastante, mientras que más de un tercio (38,2%) opinan que los conocimientos recibidos son poco o ninguno. Existe un 31,9% que manifiestan haber recibido bastante o mucha formación. Podemos decir que las respuestas siguen una distribución normal, con una respuesta mayoritaria en el valor intermedio de la escala y un descenso de éstas hacia los extremos. El único dato llamativo es que si nos fijamos en las respuestas extremas, observamos que son más los/as orientadores/as que revelan no



tener formación en este aspecto (un 7,7% más) en comparación con los que apuntan tener mucha.

Gráfico 10.1. Respuestas generales. Formación recibida en información para el empleo.



A continuación, en la tabla 10.2 podemos ver cada una de las características que componen la dimensión **Información para el empleo** junto con la media, la desviación típica y el rango promedio obtenidos tras la aplicación de la prueba de Friedman.

En estos datos, encontramos que las características que alcanzan una mayor media y un mayor rango promedio son: en primer lugar los Recursos de formación ocupacional, reglada y continua (lef\_recursos); seguido de Fuentes de información laboral (lef\_fuentes); Utilización de internet en la orientación laboral (lef\_internet); Competencias, actitudes, etc., que se buscan en el mercado laboral(lef\_competencias); Situación y tendencias del mercado laboral (lef\_mercado); y Perfiles ocupacionales (lef\_perfiles). De todos estos aspectos se reciben publicaciones periódicas en los servicios de orientación o se pueden consultar en la página de la Xunta de Galicia u otras, por lo que es normal que obtengamos estos resultados.

**Tabla 10.2. Prueba de Friedman. Formación recibida en información para el empleo.**

Prueba de Friedman N=149 Chi-cuadrado=355,218 GI=16 P=,000	Media	Desv. tip.	Rango promedio
lef_contexto	2,92	1,010	9,26
lef_mercado	3,14	,974	10,41
lef_instrumentos	2,65	1,112	7,94
lef_yacimientos	2,92	1,078	9,11
lef_competencias	3,14	,990	10,57
lef_perfiles	3,10	1,043	10,29
lef_motivación autoempleo	2,54	1,169	7,42
lef_autoempleo	2,55	1,203	7,48
lef_recursos	3,61	1,048	12,54
lef_fuentes	3,32	1,077	11,23
lef_salud	2,75	1,374	8,26
lef_nóminas	2,39	1,220	6,70
lef_laboral	2,63	1,260	7,76
lef_cultura	2,47	1,253	7,16
lef_clima	2,63	1,242	7,96
lef_diseño	2,59	1,220	7,86
lef_Internet	3,29	1,190	11,06

Por otro lado, tenemos las variables Contexto socioeconómico local, nacional e internacional (lef\_contexto) y Yacimientos de empleo (lef\_yacimientos), que en la prueba de Friedman se encuentran en una posición intermedia, situación que también se plasma en la gráfico 10.2 donde podemos ver una distribución de la respuesta en los cuartiles superior e inferior y una mediana que coincide con la media.

Por último, los aspectos en los que los/as orientadores/as muestran tener menos formación son: Nóminas seguridad social y fiscalidad (lef\_nóminas); Técnicas e instrumentos para el estudio del mercado laboral (lef\_instrumentos); Motivación para la iniciativa empresarial (lef\_motivación autoempleo); Autoempleo (lef\_autoempleo); Salud laboral/seguridad e higiene en el trabajo (lef\_salud); Clima laboral (lef\_clima), Cultura empresarial (lef\_cultura), Normativa laboral / formación sindical (lef\_laboral); y Diseño y elaboración de

materiales informativos (lef\_diseño). Todas esas son características más propias de los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas que recordamos representan sobre un cuarto del total de la muestra, por lo que es lógico que los/as orientadores/as que poseen otras titulaciones manifiesten no tener conseguido esta formación, aunque creemos que deberían de haberse actualizado en estos aspectos para poder ofrecer un servicio más completo y cercano a la realidad.

También debemos de comentar que la variable Diseño y elaboración de materiales informativos (lef\_diseño) se puede considerar como una variable transversal relacionada con la gestión de tableros de información y preparación de material informativo para entregar al orientado/a, tarea que no se suele realizar en la mayoría de los centros de orientación o se desarrolla de una forma poco sistemática, quizá por ese desconocimiento de cómo hacerlo.

Si analizamos el gráfico 10.2 que se presenta a continuación podemos observar que la concentración de la respuesta es alta y en el cuartil superior en las variables: Recursos de formación ocupacional, reglada e continua (lef\_recursos (en ésta se sitúa por encima de las demás variables)). En las características Fuentes de información laboral (lef\_fuentes); Competencias que se buscan en el mercado laboral y situación (lef\_competencias) y Tendencias del mercado laboral (lef\_mercado) la mediana se encuentra en la media y las respuestas se concentran en el cuartil superior. Por otro lado, las variables Utilización de internet en la orientación laboral (lef\_internet) y Perfiles ocupacionales (lef\_perfiles) muestran una dispersión de las respuestas que se distribuye entre los cuartiles superior e inferior, pero aún así siguen siendo consideradas como aspectos en las que los/as orientadores/as están más formados, según pudimos comprobar con la prueba de Friedman.

Gráfico 10.2. Diagrama de cajas. Formación recibida en información para el empleo.

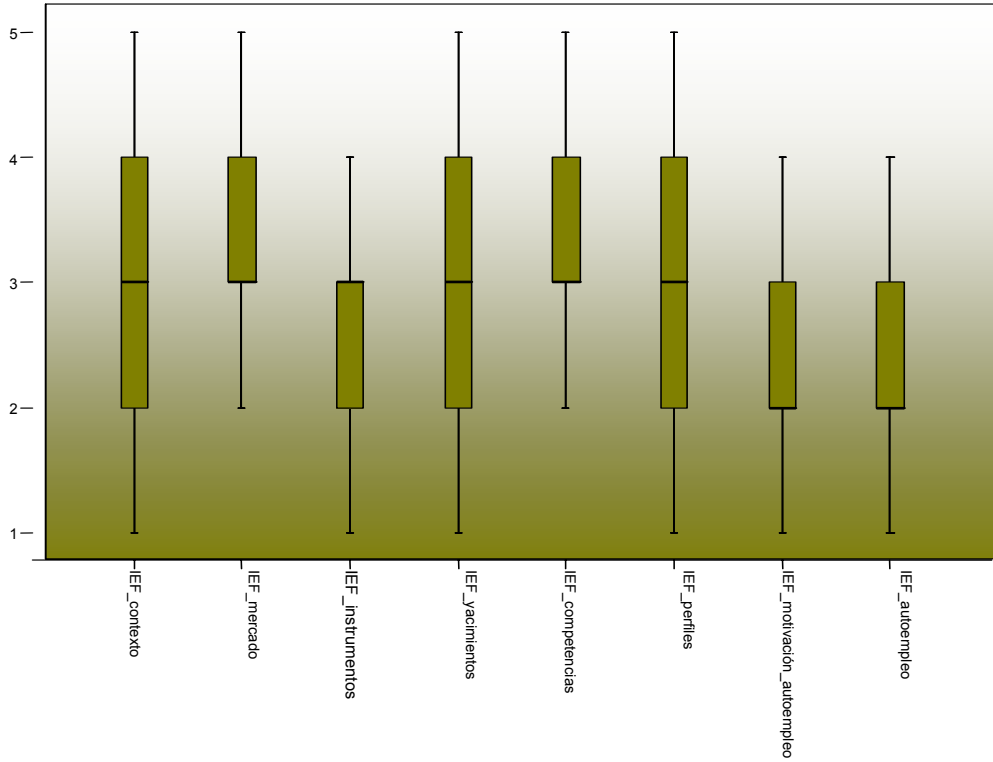
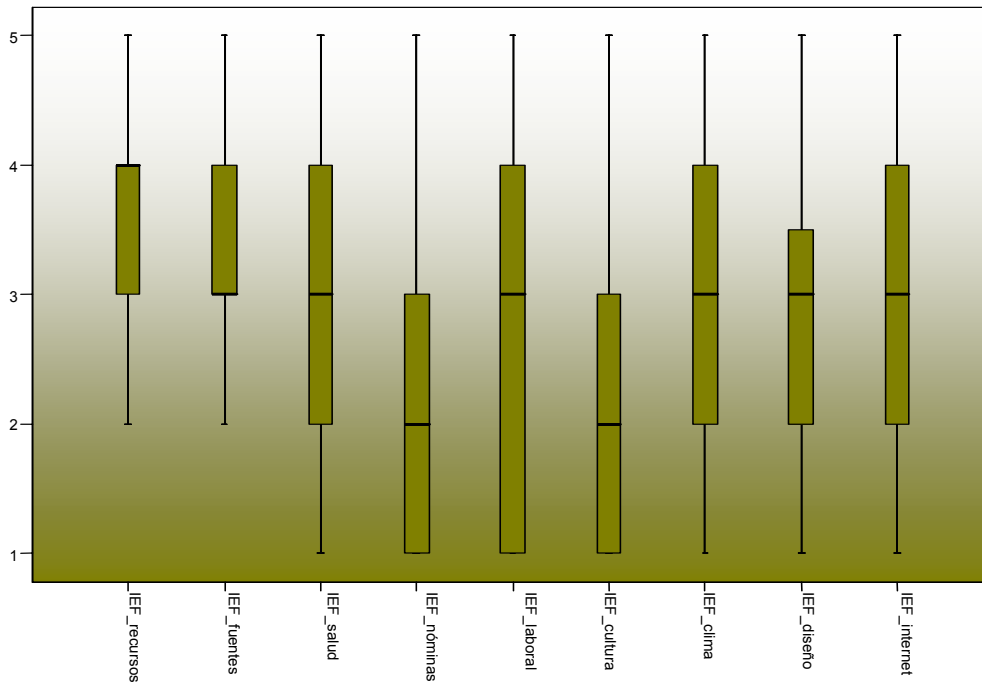


Gráfico 10.2. (Continuación). Diagrama de cajas. Formación recibida en información para el empleo.



En cuanto a las variables que obtuvieron menor rango promedio en la prueba de Friedman, si las observamos en el gráfico 10.2 podemos comprobar cómo Nóminas, seguridad social y fiscalidad (lef\_nóminas), y Cultura empresarial (lef\_cultura), muestran una mediana por debajo de la media y la dispersión de las respuesta se produce entre los cuartiles superior e inferior.

Por otro lado, también presentan una mediana más baja que la media las características Motivación para el iniciativa empresarial (lef\_motivación autoempleo) y Autoempleo (lef\_autoempleo), pero su concentración de respuesta es mayor, centrándose las respuestas en el cuartil superior, por lo que aquí coinciden más los/as orientadores/as al manifestar su nivel de necesidad de formación.

La variable Técnicas e instrumentos para el estudio del mercado laboral (lef\_instrumentos), presenta una mayor concentración de las respuestas en el cuartil inferior y por lo tanto coincidencia a la hora de calificar la formación recibida en esta característica. La mediana se encuentra en la media.

En el aspecto Normativa laboral / formación sindical (lef\_laboral), podemos ver una tendencia de las respuestas a dispersarse en el cuartil inferior, y por lo tanto, manifestar poca formación alcanzada en este aspecto.

En cuanto a las demás variables que en la prueba de Friedman obtuvimos que son consideradas con menor formación: Salud laboral / seguridad e higiene en el trabajo (lef\_salud); Clima laboral (lef\_clima); Normativa laboral / formación sindical (lef\_laboral); y Diseño y elaboración de materiales informativos (lef\_diseño), podemos comprobar que en el diagrama de cajas de el gráfico 10.2 la mediana se encuentra en la media y la distribución de la respuesta se distribuye entre los cuartiles superior e inferior.

A continuación, describimos las frecuencias obtenidas en cada una de las características de esta dimensión al preguntarles a los/as orientadores/as por la formación adquirida en la dimensión Información para el empleo (Tabla 10.3).

**Tabla 10.3. Frecuencias y porcentajes. Formación recibida en información para el empleo.**

	Puntuaciones					Total
	1	2	3	4	5	
lef_Contexto	12 7,7%	41 26,5%	57 36,7%	37 23,9%	8 5,1%	155 100%
lef_Mercado	8 5,1%	29 18,7%	63 40,6%	44 28,4%	11 7,1%	155 100%
lef_Instrumentos	26 16,9%	44 28,6%	51 33,1%	24 15,6%	9 5,8%	154 100%
lef_Yacimientos	18 11,6%	33 21,3%	56 36,1%	39 25,2%	9 5,8%	155 100%
lef_Competencias	10 6,4%	27 17,4%	58 37,4%	51 32,9%	9 5,8%	155 100%
lef_Perfiles	9 5,8%	37 23,9%	52 33,5%	44 28,4%	13 8,3%	155 100%
lef_Motivación autoempleo	33 21,3%	46 29,7%	49 31,6%	14 9,0%	13 8,3%	155 100%
lef_Autoempleo	36 23,5%	41 26,8%	43 28,1%	22 14,4%	11 7,1%	153 100%
lef_Recursos	7 4,5%	15 9,6%	40 25,8%	63 40,6%	30 19,4%	155 100%
lef_Fuentes	10 6,4%	23 14,9%	48 31,1%	54 35,1%	19 12,3%	154 100%
lef_Salud	37 23,9%	35 22,6%	35 22,5%	25 16,1%	23 14,8%	155 100%
lef_Nóminas	47 30,7%	40 26,1%	34 22,2%	24 15,7%	8 5,2%	153 100%
lef_Laboral	40 25,8%	32 20,6%	39 25,1%	34 21,9%	10 6,4%	155 100%
lef_Cultura	44 28,6%	39 25,3%	36 23,3%	24 15,6%	11 7,1%	154 100%
lef_Clima	38 24,7%	32 20,8%	44 28,5%	29 18,8%	11 7,1%	154 100%
lef_Diseño	37 23,9%	38 24,5%	41 26,4%	29 18,7%	10 6,4%	155 100%
lef_Internet	16 10,3%	23 14,8%	38 24,5%	56 36,1%	22 14,2%	155 100%

- **Contexto socioeconómico local, nacional e internacional** (lef\_contexto): Un 34,2% de los/as orientadores/as laborales dicen haber recibido poca o ninguna formación sobre el contexto socioeconómico local, nacional e internacional, frente al 29,1% que declaran poseer bastante o mucha formación en este aspecto. Un poco más de un tercio (36,8%) creen que su nivel de actualización se sitúa entre bastante y poco. La formación en esta variable, no viene dada tanto por la asistencia a acciones formativas, sino que se adquiere en el día a día estando atento a lo que ocurre en nuestro entorno, ya sea a través de la prensa u otros medios que nos acercan a la realidad cotidiana, por lo que el porcentaje de orientadores/as que dicen tener poca o ninguna formación nos parece muy alto e interpretamos en estos datos que el colectivo no se preocupa de estar actualizado en este aspecto, teniendo en cuenta que la formación se podría adquirir de la forma más sencilla que es leyendo la prensa.
- **Situación y tendencias del mercado laboral (salidas profesionales, expectativas de empleo, oferta y demanda, etc.)** (lef\_mercado): En cuanto a la formación en la situación y tendencias del mercado laboral, un poco más de un tercio comunican estar bastante o muy formados (35,5%), frente a un 23,9% que responde recibieron poca o ninguna formación. Un 40,6% de los/as encuestados/as consideran en un nivel intermedio entre poco y bastante su formación. La actualización en esta variable viene dada muchas veces, al igual que en la característica anterior, por la lectura diaria a través de la prensa o con la consulta de diferentes publicaciones impresas o a través de internet sobre esta temática. No es habitual encontrar acciones formativas específicas de esta materia. El porcentaje de profesionales que aclaran tener escasa formación en este aspecto también nos parece alta, ya que pueden estar mostrando una falta de interés por la información necesaria para la búsqueda de empleo y consecuentemente no transmitir este aspecto adecuadamente al orientado/a.
- **Técnicas e instrumentos para el estudio del mercado laboral local** (lef\_instrumentos): Cuando les preguntamos por los conocimientos obtenidos en técnicas e instrumentos para el estudio del mercado laboral,

cerca de la mitad de los/as encuestados/as (45,5%) exponen su poca o ninguna formación en esta variable, frente a un 21,4% que indicaron estar bastante o muy actualizados. Hay un 33,1% que consideran que su formación se sitúa entre poca y bastante. Debemos de tener en cuenta que este aspecto sólo se suele trabajar en las titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas por lo que es normal que el número de orientadores/as formados sea bajo. Además, un estudio del mercado laboral conlleva tiempo para su realización, tiempo del que se suele carecer en el puesto de orientador/a por el número elevado de citas que debemos de atender al día, lo que puede llevar a que el/la orientador/a ni se plantee el formarse en este campo.

- **Yacimientos de empleo** (lef\_yacimientos): Por otro lado, casi un tercio de los/as encuestados/as (32,9%) dijeron estar poco o nada formados sobre los yacimientos de empleo, frente a un 31% que apuntan estar bastante o muy actualizados. Más de un tercio de los/as orientadores/as (36,1%) creen que su nivel de formación se encuentra en un punto intermedio. Ante este dato, por un lado nos parece elevado el número de orientadores/as que opinan tener poca formación en este campo, ya que existen publicaciones en las que se recogen estos datos. Pero por otro lado, éstas son muy genéricas y no llegan a servir para presentar ejemplos concretos de nichos de empleo en los que emplearse, sino que queda más bien a la imaginación del orientador/a o del orientado/a sobre los lugares en los que puede encontrar un trabajo.
- **Competencias, actitudes, etc., que se buscan en el mercado laboral** (lef\_competencias): Preguntados por la formación recibida en competencias, actitudes, etc., que se buscan en el mercado laboral, más de un tercio (38,7%) registraron estar bastante o muy actualizados, frente a casi un cuarto (23,9%) que opinan estarlo poco o nada. Un 37,4% de los/as orientadores/as afirman que tuvieron una formación que se situaría entre poca y bastante. Las características que componen esta variable suelen ser conocidas a nivel genérico por el orientador (polivalencia, adaptabilidad...), pero los aspectos que nos servirían para nuestro trabajo son los que



realmente demandan los puestos concretos en empresas determinadas, datos que no se suelen disponer porque no están recogidos en publicaciones, o porque es difícil encontrar una figura que realice esa labor de recopilación a nivel comarcal.

- **Perfiles ocupacionales: itinerarios formativos y ocupacionales** (lef\_perfiles): En cuanto a los perfiles ocupacionales, tenemos que más de un tercio (36,8%) de los/as encuestados/as creen que tuvieron bastante o mucha formación, frente a un 29,7% que aseguran haber recibido poca o ninguna actualización. Un poco más de un tercio de los/as orientadores/as (33,5%) manifiestan que su formación se encuentra entre poca y bastante. Este dato sobre el número de profesionales que revelan tener poca o ninguna formación en esta variable nos parece muy alto, ya que uno de los aspectos en el que se basa el trabajo diario del orientador/a es la creación de itinerario formativos y ocupacionales con el/la orientado/a, dentro de su itinerario de inserción laboral y el planteamiento de los objetivos profesionales.
- **Motivación para la iniciativa empresarial** (lef\_motivación autoempleo): Más de la mitad de los profesionales (51%) muestran que tuvieron poca o ninguna formación en motivación para la iniciativa empresarial, mientras que sólo un 17,4% exteriorizan que fue bastante o mucha. Tenemos un 31,6% que declara que sus conocimientos se encuentra en un punto intermedio entra poca y bastante. El autoempleo es una de las opciones a la hora de trabajar, pero nos encontramos que por un lado, esta opción es desechada automáticamente por el/la orientado/a pues no le suele ver posibilidades reales para su situación. Por otro lado, los/as orientadores/as tampoco son expertos en cómo motivar adecuadamente para que se tenga en cuenta a la hora de confeccionar el itinerario de inserción, centrándose en la mayoría de las veces en el trabajo por cuenta ajena. Estos datos creemos son significativos y desde la Administración Pública, que quiere potenciar el autoempleo como una alternativa de trabajo, debería de formar a quienes pueden transmitir y motivar en este aspecto, que en este caso son los/as orientadores/as laborales.

- **Autoempleo: subvenciones, elaboración de proyectos, etc.** (lef\_autoempleo): Si ahora les preguntamos por la formación en autoempleo, obtenemos que casi la mitad (50,3%) de los/as encuestados/as comunican haber recibido poca o ninguna formación, mientras que un 28,1% la consideran en un punto intermedio entre poca y bastante, y un 21,5% creen que están bastante o muy formados. El comentario de estos resultados sigue en la misma línea que en la variable anterior, en las entrevistas de orientación casi no se trabaja el autoempleo y seguramente es porque se desconocen muchos de los aspectos relacionados con él.
- **Recursos de formación ocupacional, reglada y continua** (lef\_recursos): En lo que se refiere a recursos de formación, tenemos que más de la mitad de los/as orientadores/as (60%) aclaran estar bastante o muy formados, frente a solo un 14,2% que opinan tener poca o ninguna formación. Un poco más de un cuarto de los profesionales (25,8%) exponen que la formación adquirida se encuentra entre bastante y poca. Como comentábamos en el apartado anterior, esta es la variable que obtuvo el mayor rango promedio en la prueba de Friedman, y la razón es que existen muchas publicaciones al alcance del orientador/a en las que se puede obtener esta información.
- **Fuentes de información laboral** (lef\_fuentes): Si ahora nos centramos en las fuentes de información laboral, obtenemos que casi la mitad de los/as encuestados/as (47,4%) expresan haber recibido bastante o mucha formación, mientras que un 21,3% opina que fue escasa o nula. Hay un 31,1% que la considera en un punto intermedio entre bastante y poca. Consideramos que es cuestión de un poco de interés el conocer las fuentes de información laboral que hay a nuestro alrededor y que son más cercanas. El porcentaje de orientadores/as que dicen haber recibido poca o ninguna actualización nos parece elevado ya que no es necesario recibir una acción formativa para conocerlas, sino una cuestión de autoformación.
- **Salud laboral/Seguridad e higiene en el trabajo** (lef\_salud): Cuando se les pregunta por su formación en salud laboral y seguridad e higiene en el trabajo, cerca de la mitad de las respuestas (46,5%) indican haber recibido poca o ninguna formación en este campo, frente a un 30,9% que creen

estarlo bastante o mucha. Hay un 22,6% que considera se encuentra en un punto intermedio entre bastante y poca. Destaca el hecho de que un porcentaje importante de orientadores/as no estén formados en este aspecto que se puede considerar transversal a todas las profesiones.

- **Nóminas, seguridad social y fiscalidad** (lef\_nóminas): Éste es un campo en el que no están muy formados o nada más de la mitad de los/as orientadores/as (56,8%), mientras que un 20,9% apuntan estarlo bastante o mucho. También tenemos un 22,2% que creen tener entre bastante y poca formación. Este es un aspecto muy concreto que no se suele trabajar en la entrevista de orientación, pero que es necesario conocer pues a veces surgen dudas relacionadas con él.
- **Normativa laboral/Formación sindical** (lef\_laboral): Ésta es otra área en la que no está muy formada nuestra muestra, ya que casi la mitad (46,4%) opinan haber recibido poca o ninguna formación; un poco más de un cuarto (25,2%) creen que se situaría en un punto intermedio entre poco y bastante; y un 28,4% considera que están bastante o muy formados. Al igual que en la variable anterior, este tipo de información no se suele trabajar en la entrevista de orientación pero es necesaria conocerla por las dudas que puedan surgir.
- **Cultura empresarial** (lef\_cultura): La formación en cultura empresarial es poca para más de la mitad de los/as encuestados/as. Un 53,9% afirman estar poco o nada formados; seguido de un 23,3% que aseguran que tienen una actualización que se puede situar entre poca y bastante y un 22,7% que considera recibieron bastante, o mucha formación. Esta variable también se puede considerar transversal a todos los puestos de trabajo, y por lo que podemos comprobar, además de no estar formados en ella la mayoría de los/as orientadores/as, también podríamos deducir que las empresas para las que trabajan, no los forman en estos aspectos, seguramente porque no son conscientes de su cultura empresarial.
- **Clima laboral** (lef\_clima): En cuanto a la variable clima laboral, cerca de la mitad de los/as encuestados/as (45,5%) dicen haber recibido poca o ninguna formación en este campo, mientras que un 28,5% cree que se

encuentra entre poca y bastante, y otro 25,9% manifiesta haber recibido bastante o mucha formación. Tal como comentábamos anteriormente, esta es una variable transversal a todos los puestos de trabajo, por lo que consideramos necesaria la formación en ella para poder informar al orientado sobre como adaptase a la empresa.

- **Diseño y elaboración de materiales informativos** (lef\_diseño): Cuando les preguntamos por el diseño y elaboración de materiales informativos, también un porcentaje alto, un 48,1%, revelaron haber conseguido poca o ninguna formación en este campo, seguido de un poco más de un cuarto (26,5%) que consideran que está entre poca y bastante y otro 25,2% que declararon recibir bastante o mucha formación en esta variable. Tal como comentábamos con anterioridad, este es un aspecto que se descuida en los servicios de orientación, creemos que principalmente por falta de tiempo para llevarlo a cabo ya que el número de orientaciones son muchas. Por otro lado, no existe una sistemática en esta variable, en el sentido de que va a depender del orientador/a que se preocupe de confeccionar material informativo y de que sepa como plasmarlo.
- **Utilización de internet en la orientación laboral** (lef\_internet): Por último, cuando hablamos de la utilización de internet en la orientación laboral, obtenemos que sobre la mitad de las orientaciones (50,3%) comunican haber obtenido bastante o mucha formación, mientras que sobre un cuarto (25,1%) aclaran haber recibido poca o ninguna. Un 24,5% creen que tienen una formación que se situaría entre poca y bastante. Esta es otra variable considerada transversal a todos los puestos de trabajo, y en la que los/as orientadores/as deberían de estar formados, sobre todo con la importancia que están adquiriendo las nuevas tecnologías y las oportunidades que ofrecen en la búsqueda de empleo.

### ***10.1.2. Estructura valorativa de la dimensión***

En el análisis de la estructura valorativa de la formación recibida en la dimensión información para el empleo hemos utilizado la técnica de escalamiento óptimo para reducir el número de variables originales a un conjunto más pequeño de componente que representen la mayor parte de la información encontrada en las variables origen.

El análisis CATPCA, pone de manifiesto que necesitaríamos más de dos factores para poder explicar las variables incluidas en esta dimensión (Gráfico 10.3. y tabla 10.4. del Anexo II), por lo que optamos por llevar a cabo un análisis factorial que nos va a permitir una rotación de los factores, aspecto que no permite el escalamiento óptimo.

El análisis factorial, tras analizar los diversos patrones de respuestas de los/as orientadores/as laborales en cuanto a la formación recibida pone de manifiesto la existencia de 3 factores principales identificados a los que hemos llamado **“mercado laboral”**, **“mundo laboral”** y **“fuentes de información”** (Tabla 10.7 y Tablas del Anexo II, 10.5, 10.6, 10.8).

**Tabla 10.7. Análisis Factorial. Matriz de componentes rotados.**  
**Formación recibida en información para el empleo.**

	Componente		
	1	2	3
IEF_autoempleo	0,460	0,586	-0,071
IEF_clima	0,225	0,722	0,252
IEF_competencias	0,755	0,126	0,282
IEF_contexto	0,844	0,132	0,076
IEF_cultura	0,270	0,798	0,165
IEF_diseño	0,150	0,416	0,676
IEF_fuentes	0,429	0,199	0,577
IEF_instrumentos	0,688	0,298	0,144
IEF_internet	0,098	0,324	0,748
IEF_laboral	0,181	0,749	0,284
IEF_mercado	0,799	0,127	0,206
IEF_motivación_autoempleo	0,579	0,545	0,105
IEF_nóminas	0,085	0,785	0,170
IEF_perfiles	0,658	0,169	0,472
IEF_recursos	0,538	0,032	0,519
IEF_salud	0,036	0,699	0,237
IEF_yacimientos	0,847	0,238	0,076
Método de extracción: Análisis de componentes principales.			
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.			
La rotación ha convergido en 7 iteraciones.			

El primero de los factores, **mercado laboral**, se refiere a los conocimientos necesarios para manejarse adecuadamente en este contexto, los requisitos que exige, las fuentes de empleo, los recursos, etc., y está compuesto por las siguientes variables:

- Contexto socioeconómico local, nacional e internacional
- Situación y tendencias del mercado laboral
- Técnicas e instrumentos para el estudio del mercado laboral local
- Yacimientos de empleo
- Competencias, actitudes, etc., que se buscan en el mercado laboral
- Perfiles ocupacionales: itinerario formativo y ocupacional
- Recursos de formación ocupacional, reglada y continua

El segundo factor, **mundo laboral**, se refiere a los conocimientos necesarios para moverse en el mundo de la empresa, conociendo las características que pueden afectarnos dentro de nuestra organización, tanto si trabajamos por cuenta ajena como por cuenta propia. Está formado por las siguientes variables:

- Motivación para la iniciativa empresarial
- Autoempleo
- Salud laboral / seguridad e higiene en el trabajo
- Nóminas, seguridad social y fiscalidad
- Normativa laboral / formación sindical
- Cultura empresarial
- Clima laboral

El último factor, **fuentes de información**, se refiere a los centros en las que podemos encontrar la información necesaria sobre los otros dos factores u otra información relacionada con la búsqueda de empleo. Está formado por las siguientes variables:

- Fuentes de información laboral
- Diseño y elaboración de materiales informativos
- Utilización de internet en la orientación laboral

### ***10.1.3. Análisis de las diferencias grupales***

Una vez creadas una variable general de toda la dimensión a través del escalamiento óptimo, de forma que podremos trabajar con medidas de escala, hemos decidido buscar posibles diferencias significativas en la formación recibida en la entrevista de orientación.

Comenzamos aplicando pruebas métricas entre los grupos con los que decidimos trabajar: sexo; titulación; años de experiencia y empresa.

- En la variable **sexo**, y habiendo aplicado la T de Student, siendo  $P < 0.05$ , no observamos diferencias significativas, ya que obtuvimos una  $P = 0,535$  (Anexo II. Tabla 10.9).
- En cuanto a las variables **titulación**, **experiencia** y **empresa**, utilizamos la Anova de un factor, siendo  $P < 0.05$ , y tampoco hallamos diferencias significativas en los aspectos **titulación** ( $P = 0,124$ ) y **experiencia** ( $P = 0,379$ ), pero sí las hay en la característica **empresa** ( $P = 0,001$ ) (Anexo II, Tabla 10.10).

A continuación, siguiendo con el análisis, presentamos los resultados obtenidos al cruzar los factores creados a partir del análisis factorial de esta dimensión y las variables de cruce. Tras aplicar pruebas métricas para buscar diferencias significativas encontramos estos resultados.

- En la variable **sexo**, habiendo aplicado la T de Student y siendo  $P < 0,05$ , no observamos diferencias significativas, ya que obtuvimos un  $P = 0,759$  para el factor mercado laboral, una  $P = 0,118$  para el factor mundo laboral y una  $P = 0,195$  para el factor fuentes de información (Anexo II. Tabla 10.11).
- En cuanto a la variable **titulación**, utilizamos la Anova de un factor, siendo  $P < 0,05$ , y el resultado es que no hallamos diferencias en los factores mercado laboral ( $P = 0,310$ ) y fuentes de información ( $P = 0,973$ ), pero sí las hay en el factor mundo laboral ( $P = 0,000$ ) (Anexo II. Tabla 10.12).

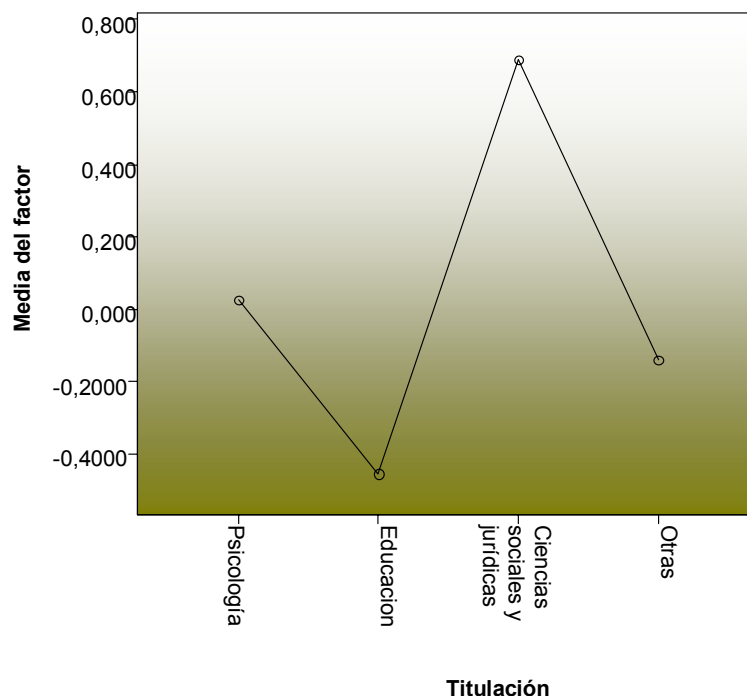
Centrándonos entonces en el factor **mundo laboral**, si nos fijamos en el gráfico 10.4 (en el que las puntuaciones positivas representan las preferencias de los/as orientadores/as por las variables que componen el factor mundo laboral y las puntuaciones negativas representan lo contrario) podemos decir que son los profesionales que provienen del campo de las Ciencias Sociales y Jurídicas los que manifiestan su preferencia por haberse formado en el factor mundo



laboral, los titulados en Psicología y con otras titulaciones se situarían en un punto intermedio y finalmente, los profesionales que vienen del campo de la educación son los que menos se inclinan por este tipo de formación.

Este resultado es coherente, ya que los/as titulados/as en Ciencias Sociales y Jurídicas (por los estudios de base que poseen) están más formados en las variables relacionadas con el mundo laboral, y por lo tanto tendrán preferencia por recibir una formación relacionada con estos aspectos. En cambio, los/as orientadores/as que se encuentran dentro de los otros tres grupos de titulaciones, seguramente no recibieron en sus planes de estudio conocimientos sobre este factor, viéndolo más ajeno a ellos, y manifestando una menor preferencia por formarse en estas características.

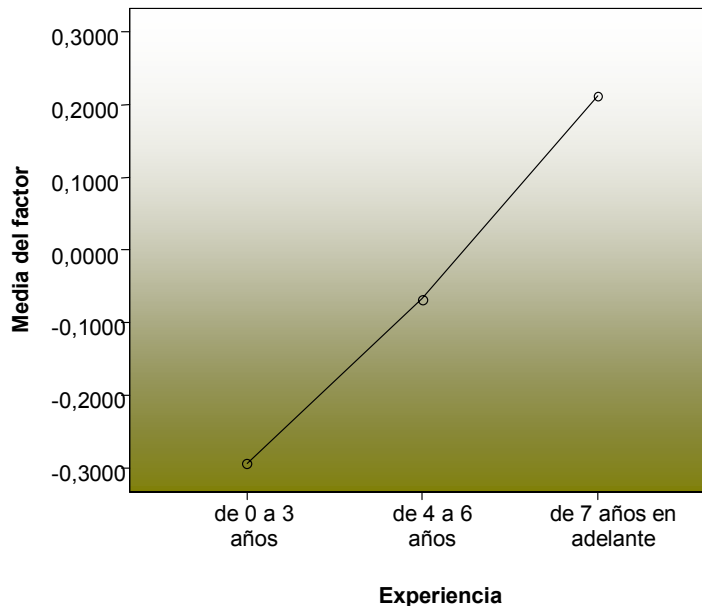
**Gráfico 10.4. Factor mundo laboral y titulación.**



- Si ahora analizamos los años de **experiencia** que tienen los/as orientadores/as laborales, usando la Anova de un factor, siendo  $P < 0,05$ , obtenemos como resultado que no existen diferencias significativas en los factores mundo laboral ( $P = 0,0295$ ) y fuentes de información ( $P = 0,581$ ), pero sí existen en el factor mercado laboral ( $P = 0,040$ ) (Anexo II. Tabla 10.13).

Si nos fijamos en el gráfico 10.5 (en el que las puntuaciones positivas representan las preferencias de los/as orientadores/as por formarse en las variables que componen el factor mercado laboral y las puntuaciones negativas representan una menor preferencia por la formación en los mismos aspectos) hallamos que:

Gráfico 10.5. Factor mercado laboral y experiencia.

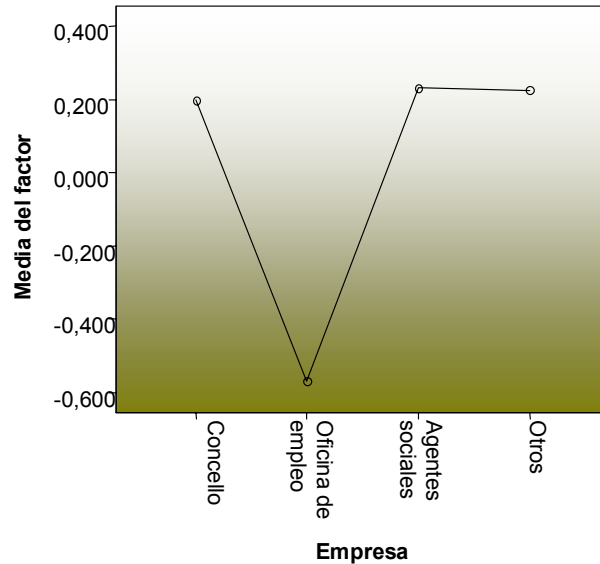


Los profesionales con más de 7 años de experiencia son los que afirman haber recibido más formación en este factor, mientras que los que tienen entre 4 y 6 años muestran una menor predisposición para formarse en el factor mercado laboral, y los/as orientadores/as más noveles, son los que menos formación tienen recibido en esta característica. Por lo tanto, podemos decir que a medida que aumentan los años de experiencia en el campo de la orientación, aumentará la formación en las variables que componen el factor mercado laboral. La explicación que buscamos es la necesidad de una constante actualización en este tipo de variables que están sufriendo una continua modificación.

- Finalmente, analizada la **empresa** en al que trabajan los/as orientadores/as laborales, usando la Anova de un factor, siendo  $P < 0,05$ , obtuvimos como resultado que no se producen diferencias significativas en el elemento mercado laboral ( $P = 0,855$ ), pero sí las tenemos en los factores mundo laboral ( $P = 0,000$ ) y fuentes de información ( $P = 0,026$ ) (Anexo II. Tabla 10.14).

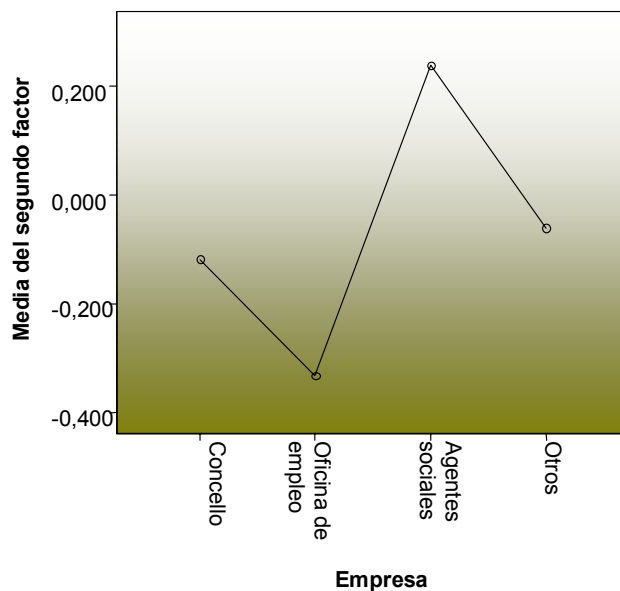
Si nos fijamos en el gráfico 10.6 relativo al factor **mundo laboral** (en el que las puntuaciones positivas representan las preferencias por formarse en las variables que componen este factor y las negativas representan lo contrario) encontramos que:

Gráfico 10.6. Factor mundo laboral y empresa.



Centrándonos ahora en el gráfico 10.7, que se refiere al factor **fuentes de información** y la empresa en la que trabajan los/as orientadores/as (donde las puntuaciones positivas representan las preferencias por formarse en las variables que componen este factor y las puntuaciones negativas representan lo contrario) encontramos que son los profesionales que desarrollan su labor para los agentes sociales los que apuntan tener más formación en este factor, mientras que los que trabajan en ayuntamientos y para otras empresas presentan una menor preferencia por este tipo de conocimientos. Los que prestan sus servicios para las oficinas de empleo son los que menos se inclinan por instruirse en los aspectos de este factor.

**Gráfico 10.7. Factor fuentes de información y empresa.**



Como resumen del análisis de los elementos que componen la dimensión información para el empleo, podemos decir que en cuanto al factor mundo laboral, son los/as orientadores/as con titulaciones del campo de las Ciencias Sociales y Jurídicas los que afirman una preferencia por actualizarse en las variables que lo componen este factor, mientras que si tenemos en cuenta la empresa en la que trabajan los/as encuestados/as, los que lo hacen para el Servicio Público de Empleo son los que menos preferencia manifiestan por formarse en este factor. La explicación que aventuramos es que este factor es más propio de los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas, ya que en su formación de base se encuentran incluidos estos aspectos. Por otro lado, en la oficinas de empleo encontrábamos un número alto de orientadores/as con titulaciones de la rama de la educación, que al mismo tiempo son los que dicen expresan menor preferencia por actualizarse en estas variables.

En cuanto al factor mercado laboral, éste se relacionada con los años de experiencia de los/as orientadores/as, y hallamos que a mayor número de años

de experiencia, se produce una mayor actualización en este factor, influido seguramente por la necesidad de una constante actualización en estas variables que sufren un constante cambio.

Continuando con los análisis, como encontramos diferencias significativas en la variable **empresa** (tanto en el factor general creado a través del escalamiento óptimo, como en los elementos del análisis factorial) decidimos buscar en qué aspectos se hallaron, para lo cual aplicamos usamos la prueba de Kruskal-Wallis y obtuvimos el siguiente resultado. (Anexo II. Tabla 10.15)

- **Motivación para la iniciativa empresarial** (lef\_motivación autoempleo)( $P=0,075$  para  $P<0,1$ ): Son los/as orientadores/as que trabajan para otras empresas lo que más formación adquirieron en cuanto a la motivación para la iniciativa empresarial, seguido de muy cerca por los que están contratados en los ayuntamientos. Continúan en orden, los profesionales que desarrollan su labor para los agentes sociales, y en último lugar, están los/as orientadores/as de las oficinas de empleo que son los que menos formación lograron en este campo. Debemos recordar en este punto que desde los ayuntamientos, si no existe la figura de Técnico de Empleo, es el/la orientador/a el que debe de ejercer esta función, de ahí que estén más formados en este aspecto. En cuanto a las otras empresas, creemos que al ser entidades pequeñas con poco personal, los/as orientadores/as deben de asumir roles distintos según el momento.
- **Fuentes de información laboral** (lef\_fuentes)( $P=0,091$  para  $P<0,1$ ): En cuanto a las fuentes de información laboral, son los/as orientadores/as que trabajan para los agentes sociales lo que recibieron más formación, seguido muy de cerca de los que trabajan para otras empresas. A continuación vienen los que se encuentran en los ayuntamientos y en último lugar están los que desarrollan su trabajo para el Servicio Público de Empleo en Galicia.

- **Salud laboral / seguridad e higiene en el trabajo** (lef\_salud) (P=0,000 para P<0,5): Con puntuaciones muy similares, obtuvimos que quienes más formación lograron en esta materia son los/as orientadores/as que trabajan para los agentes sociales, para los ayuntamientos y para otras empresas (por ese orden y con puntuaciones muy similares), mientras que los que afirman haber adquirido menos formación son los que trabajan en las oficinas de empleo. Podríamos decir por lo tanto, que en el Servicio Público de Empleo es donde menos formados están los/as orientadores/as en este aspecto y al mismo tiempo, la empresa que menos actualiza en estas características a sus trabajadores.
- **Nóminas, seguridad social y fiscalidad** (lef\_nóminas) (P=0,001 para P<0,5): También en esta variable obtienen puntuaciones muy similares (a la hora de ser los que más formación recibieron en este campo) los/as orientadores/as que trabajan para otras empresas, para los agentes sociales y para los ayuntamientos (en ese orden y con puntuaciones muy similares), mientras que los que se sienten menos actualizados son los profesionales que se encuentran en las oficinas de empleo.
- **Normativa laboral/Formación sindical** (lef\_laboral) (P=0,001 para P<0,05): Al igual que en las dos variables anteriores, son los/as orientadores/as que trabajan para los agentes sociales, los de los ayuntamientos y los que se trabajan para otras empresas (por este orden y con puntuaciones muy similares) los que obtuvieron más formación en esta variable, mientras que los que se encuentran en las oficinas de empleo son los que menos instrucción recibieron.
- **Cultura empresarial** (lef\_cultura) (P=0,005 para P<0,5): Siguen siendo los/as orientadores/as que más formación lograron en este aspecto los que trabajan en los ayuntamientos, para los agentes sociales y para otras empresas (por ese orden y con puntuaciones similares), mientras que los que menos, son los que se encuentran en las oficinas de empleo.

- **Clima laboral** (lef\_clima) ( $P=0,010$  para  $P<0,05$ ): En esta variable volvemos a obtener resultados similares a los anteriores, los/as orientadores/as que lograron más formación son los que trabajan para los agentes sociales, seguido de los que lo hacen en otras empresas y para los ayuntamientos (en ese orden y con puntuaciones similares), mientras que los que menos formación consiguieron son los que se encuentran en las oficinas de empleo.
- **Diseño y elaboración de materiales informativos** (lef\_diseño) ( $P=0,003$  para  $P<0,05$ ): Otra vez son, los/as orientadores/as laborales que más formación adquirieron, los que trabajan para otras empresas, para los agentes sociales y para los ayuntamientos (por ese orden y con puntuaciones similares), mientras que los que se encuentran en las oficinas de empleo son los que afirman poseer menos formación.
- **Utilización de internet en la orientación laboral** (lef\_internet) ( $P=0,028$  para  $P<0,05$ ): Por último, los/as orientadores/as que dicen haber logrado más formación en este campo son los que trabajan para los agentes sociales, mientras que en una posición secundaria se encuentran los que lo hacen para los ayuntamientos y otras empresas. En último lugar, se situarían los/as técnicos/as de las oficinas de empleo como los menos formados en esta variable.

Como resumen de este apartado en el que buscamos diferencias significativas en la variable general creada a través del escalamiento óptimo, podemos decir que los/as orientadores/as laborales de las oficinas de empleo son los que menos formación indican tener en cuanto a los factores **mundo laboral** y **fuentes de información**.



Al realizar el análisis factorial también encontramos que se producían diferencias significativas en cuanto a la **titulación** del orientador/a en el factor mundo laboral, así como en la **experiencia** del orientador/a en el factor mercado laboral, por lo tanto, vamos a buscar en qué variables concretas se producen.

Comenzando por la **titulación** del orientador/a, hallamos diferencias significativas en las siguientes características que se corresponden con el factor mundo laboral (Anexo II. Tabla 10.16).

- **Autoempleo** (lef\_Autoempleo) ( $P=0,049$  para  $P<0,05$ ): En este caso hallamos que son los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas los que lograron más formación en este campo, seguido de los psicólogos y los que tienen titulaciones relacionadas con la educación, quienes se sitúan en un punto intermedio con casi el mismo rango promedio. Los/as orientadores/as con otras titulaciones son los que afirman recibir menos formación en este aspecto.
- **Salud laboral/ Seguridad e higiene en el trabajo** (lef\_salud) ( $P=0,002$  para  $P<0,05$ ). En cuanto a la formación conseguida en temas de salud laboral, los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas son los que adquirieron más formación, seguido de los que tienen otras titulaciones y los licenciados en Psicología. Los que menos actualizados están en este campo son los/as orientadores/as que vienen del área de la educación.
- **Nóminas, seguridad social y fiscalidad** (lef\_nóminas) ( $P=0,000$  para  $P<0,05$ ). El rango promedio más elevado en esta variable es para los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas, por lo tanto, son los que más formación recibieron. Los que menos actualizados están en este campo son los/as orientadores/as con otras titulaciones, y en un punto intermedio se encuentran los psicólogos y los titulados en educación.

- **Normativa laboral/ Formación sindical** (lef\_laboral) ( $P=0,000$  para  $P<0,05$ ). En cuanto a normativa laboral y formación sindical, siguiendo la pauta encontrada al analizar estas variables, vuelven a ser los titulados en ciencias sociales y jurídicas los que declaran estar más formados en este campo, seguidos a bastante distancia de los profesionales con otras titulaciones, los psicólogos y los que provienen del campo de la educación.

Como ya comentamos con anterioridad, es normal que los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas estén más formados en estas variables que se corresponden con el factor mundo laboral porque, en general, sus contenidos forman parte de los planes de estudio de estas titulaciones.

Pero además de estas diferencias significativas encontradas en las variables correspondientes al factor **mundo laboral**, también hallamos significatividad en dos variables más: situación y tendencias del mercado laboral, que pertenece al factor **mercado laboral**, y utilización de internet en la orientación laboral, que pertenece al factor **fuentes de información**. Pasamos a describir los resultados.

- **Situación y tendencias del mercado laboral** (lef\_mercado) ( $P=0,096$  para  $P<0,1$ ), en donde los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas son los que dicen tener más formación recibida. Los titulados en alguna rama de educación se encuentran en un punto intermedio, y los que manifiestan haberse formado menos en esta característica son los psicólogos y los que tienen otras titulaciones con casi el mismo rango promedio. Esta es una variable en la que también están más actualizados por su campo de estudio los titulados que obtuvieron el mayor rango promedio.
- **Utilización de internet en la orientación laboral** (lef\_internet) ( $P=0,058$  para  $P=0,05$ ). Por último, otra vez son los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas los que obtienen el mayor rango

promedio en esta variable y por lo tanto son los más formados. Le siguen los psicólogos y los/as orientadores/as con otras titulaciones, con casi el mismo rango promedio. Los titulados en educación son los que menos actualizados están en la utilización de internet en orientación laboral. Consideramos que esta es una variable transversal que no debería de estar influida por la titulación del orientador/a, sino que es más una cuestión de interés personal por formarse, aunque también puede estar relacionada con la aportación de los medios necesarios por parte de la empresa, como veíamos con anterioridad.

Si ahora nos centramos en el análisis de la **experiencia** de los/las orientadores/as, habiendo utilizado la prueba de Kuskall-Wallis, encontramos las siguientes diferencias significativas en tres variables pertenecientes al factor mercado laboral (Anexo II. Tabla 10.17).

- **Contexto socioeconómico local, nacional e internacional** (lef\_contexto) ( $P=0,075$  para  $P<0,1$ ). Los/as orientadores/as con más de 7 años de experiencia son los que más formación tienen en esta variable, seguido de los que tienen entre 4 y 6 años, y en último lugar los/as técnicos/as con menos de 3 años de experiencia. Por lo tanto, podríamos decir que a más experiencia como orientador/a laboral, se adquiere más formación en el contexto socioeconómico.
- **Yacimientos de empleo** (lef\_yacimientos) ( $P=0,055$  para  $P<0,05$ ). En esta variable obtienen el mayor rango promedio y por lo tanto están más formados los/as orientadores/as con más de 7 años de experiencia. Les siguen los que tienen entre 4 y 6 años y en último lugar, se encuentran los profesionales más noveles. Aquí también podríamos decir que a mayor número de años de experiencia se produce una mayor formación en cuanto a los yacimientos de empleo.

- **Recursos de formación ocupacional, reglada y continua** (lef\_recursos) ( $P=0,001$  para  $P<0,05$ ). Vuelven a ser los/as orientadores/as con más años de experiencia los que dicen estar más formados en esta variable, seguido de los que tienen entre 4 y 6 años y los que llevan trabajando en este campo menos de 3 años. Una vez más podemos decir que a mayor experiencia laboral se produce un mayor conocimiento en cuanto a los recursos de formación ocupacional, reglada y continua.

En estas variables comentadas, encontramos lógico que se produzcan estos resultados (a mayor experiencia mayor formación) ya que recordamos lo comentado con anterioridad que estos aspectos se encuentran influidos por un constante cambio , lo que hace necesario una continua actualización y por lo tanto, un incremento de la formación adquirida.

Por último, queremos comentar que en el análisis realizado hallamos diferencias significativas en la variable fuentes de información laboral (lef\_fuentes), perteneciente al factor **fuentes de información**, aunque con una significación menor ( $P=0,094$  para  $P<0,1$ ). En ella, se manifiesta que son los/as orientadores/as que tienen entre 4 y 6 años de experiencia los que dicen estar más formados en cuanto a fuentes de información laboral, seguido de los que tienen más de 7 años de experiencia. Los que menos actualizados dicen estar son los/as orientadores/as noveles.

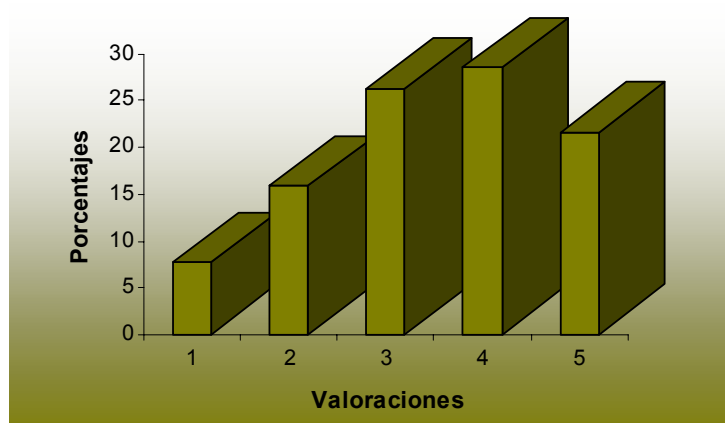
## ***10.2. Necesidades de formación en información para el empleo***

En esta sección presentamos los resultados de las valoraciones de los/as orientadores/as laborales sobre sus necesidades de formación en cada una de las cuestiones planteadas en la dimensión Información para el empleo.

### ***10.2.1. Descripción de los resultados***

Iniciamos la descripción de los resultados correspondientes a las necesidades de formación en la dimensión información para el empleo con la presentación del gráfico 10.8 (ver también tabla 10.18 del Anexo II) en el que podemos observar la distribución de las respuestas dadas en general por los/as encuestados/as. Por un lado podemos ver como casi la mitad justa de los/as técnicos/as (50,1%) afirman tener bastante o mucha necesidad de formación, mientras que casi un cuarto (23,6%) manifiestan precisar poca o ninguna actualización. Tenemos un poco más de otro cuarto (26,3%) que cree que su demanda de formación se situaría entre poca y bastante. Podemos comprobar como la curva de la distribución se inclina hacia la derecha, es decir, hacia las respuestas que manifiestan tener necesidades de formación en esta dimensión, siendo las respuestas de este extremo un 26,5% mayor que las del extremo contrario en el que apuntan no requerir tanta formación.

**Gráfico 10.8. Respuestas generales. Las necesidades de formación en información para el empleo.**



A continuación (tabla 10.19), podemos ver cada una de las características que componen la dimensión información para el empleo junto con la media, la

desviación típica y el rango promedio obtenidos tras la aplicación de la prueba de Friedman.

**Tabla 10.19. Prueba de Friedman. Necesidades de formación en información para el empleo.**

Prueba de Friedman N=149 Chi-cuadrado=105,515 Gf=16 P=,000	Media	Desv. típ.	Rango promedio
IEN_contexto	3,50	1,071	9,40
IEN_mercado	3,51	1,153	9,42
IEN_instrumentos	3,65	1,082	10,25
IEN_yacimientos	3,57	1,156	9,91
IEN_competencias	3,37	1,117	8,69
IEN_perfiles	3,48	1,153	9,16
IEN_motivación_autoempleo	3,50	1,136	9,41
IEN_autoempleo	3,48	1,204	9,26
IEN_recursos	2,97	1,269	7,06
IEN_fuentes	3,21	1,307	7,90
IEN_salud	3,21	1,324	8,17
IEN_nóminas	3,62	1,303	10,10
IEN_laboral	3,48	1,271	9,66
IEN_cultura	3,43	1,215	9,23
IEN_clima	3,30	1,109	8,44
IEN_diseño	3,44	1,129	9,20
IEN_internet	3,14	1,302	7,74

Analizadas las necesidades de formación manifestadas a través de los rango promedio y las medias encontramos que las variables en las que los/as encuestados/as dicen necesitar más formación son las siguientes por orden de puntuación: Técnicas e instrumentos para el estudio del mercado laboral (IEN\_instrumentos); Nóminas, seguridad social y fiscalidad (IEN\_nóminas); Yacimientos de empleo (IEN\_yacimientos); Normativa laboral / formación sindical (IEN\_laboral); Motivación para la iniciativa empresarial (IEN\_motivación autoempleo); Situación y tendencias del mercado laboral (IEN\_mercado); Contexto socioeconómico local, nacional e internacional (IEN\_contexto); Cultura empresarial (IEN\_cultura); Diseño y elaboración de materiales informativos (IEN\_diseño); Competencias que se buscan en el mercado laboral

(len\_competencias); Clima laboral (len\_clima); Autoempleo (len\_autoempleo) y Perfiles ocupacionales (len\_perfiles).

Mientras que las variables en las que no requieren tanta formación, son, por orden de puntuación: Recursos de formación ocupacional, reglada y continua (len\_recursos); Utilización de internet en la orientación laboral (len\_internet); Fuentes de información laboral (len\_fuentes) y Salud laboral / seguridad e higiene en el trabajo (len\_fuentes).

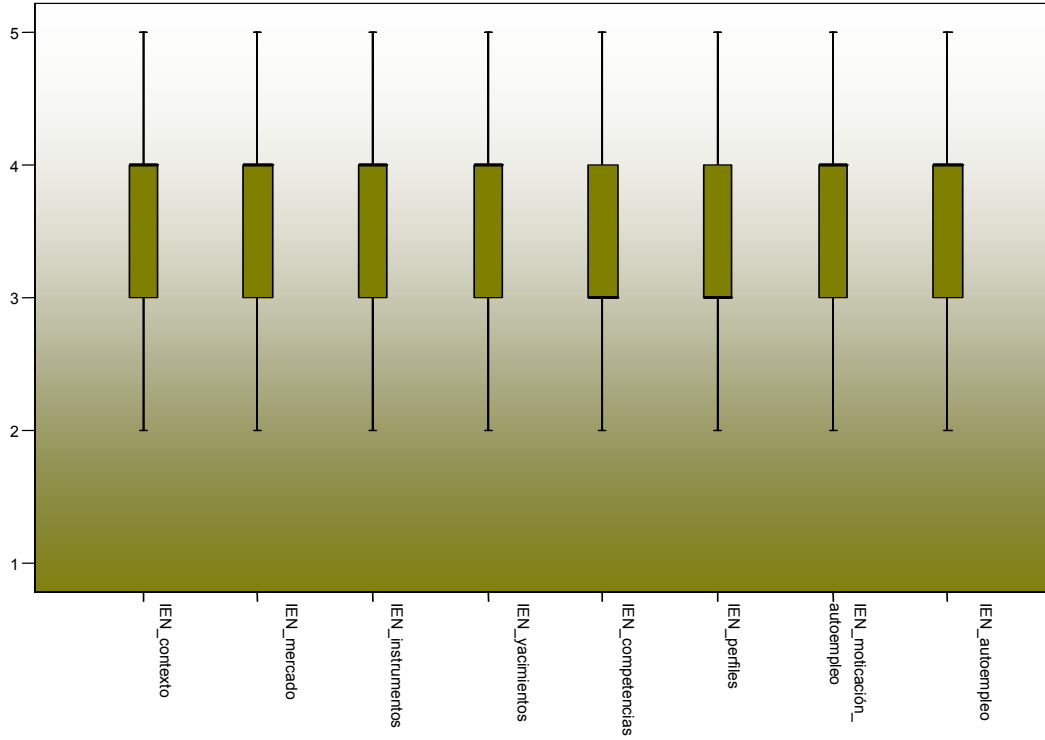
De este resultado podemos concluir que las características en las que los/as orientadores/as revelan necesitar más formación son aquellas que, por un lado y a pesar de haberse formado en ellas, están sufriendo un constante cambio, por lo que se hace necesario su actualización, como es el caso de los aspectos relacionados con el mercado laboral. Por otro lado, también precisan conocimientos en aquellos aspectos que declararon no haberse formado, como son los aspectos relacionados con el mundo laboral.

No precisan tanta formación en las variables relacionadas con las fuentes de información, entendemos que porque estas suelen mantenerse constantes en el tiempo, cambiando los contenidos que pueden consultarse en ellas y que están relacionados con las características en las que los/as orientadores/as aclararon necesitar formación.

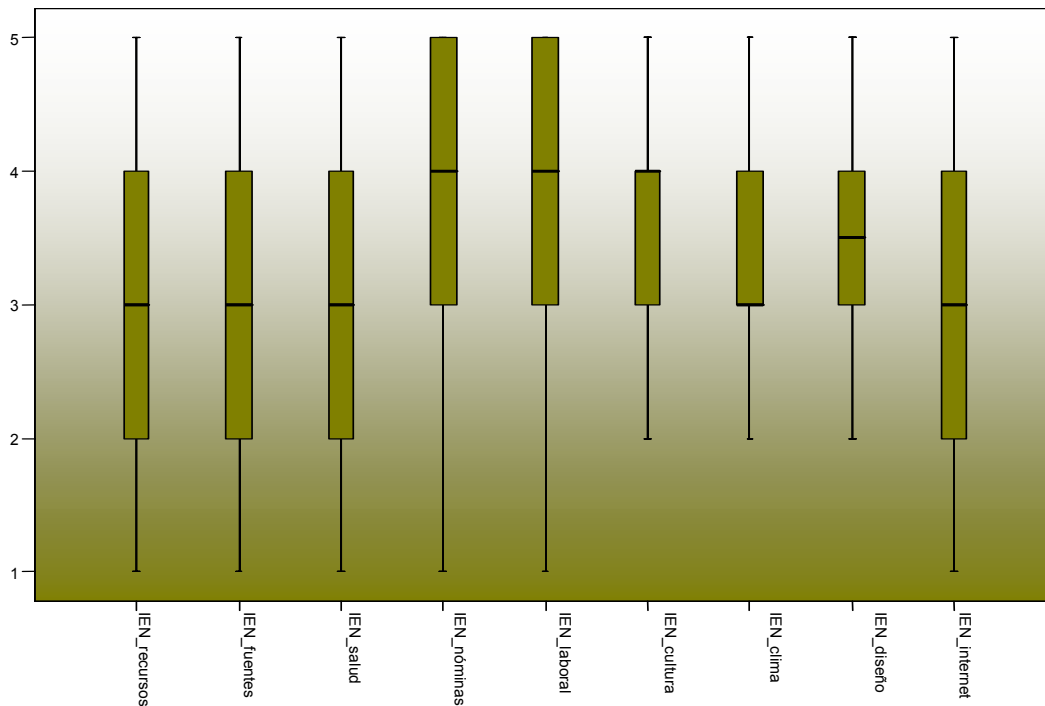
Si ahora nos fijamos en el diagrama de cajas del gráfico 10.9, podemos observar como los datos comentados anteriormente se plasman en ella. Las variables que obtienen una mediana por encima de la media y que presentan una mayor concentración en la respuesta en el cuartil inferior de la mediana son: Instrumentos y técnicas para el estudio del mercado laboral (len\_instrumentos); Yacimientos de empleo (len\_yacimientos); Motivación para la iniciativa empresarial (len\_motivación autoempleo); Autoempleo (len\_autoempleo); Contexto socioeconómico (len\_contexto); Diseño y

elaboración de materiales informativos (IEN\_diseño) y Situación del mercado laboral (IEN\_mercado).

**Gráfico 10.9. Necesidades de formación en información para el empleo.**



**Gráfico 10.9. (Continuación). Necesidades de formación en información para el empleo.**





Por otro lado tenemos las variables Nóminas, seguridad social y fiscalidad, y Normativa laboral / formación sindical en las que la mediana también está por encima de la media pero la dispersión de la respuesta se distribuye entre los cuartiles superior e inferior.

Las variables Competencias que se buscan en el mercado laboral (len\_competencias); Clima laboral (len\_clima) y Perfiles ocupacionales (len\_perfiles), que, aunque con una mediana que coincide con la media, concentran las respuestas en el cuartil superior.

Por último, las cuatro variables en las que los/as orientadores/as expresaron precisar poca formación siguen una distribución habitual en el diagrama de cajas. Estas variables son: Recursos de formación ocupacional, reglada y continua (len\_recursos); Utilización de internet en la orientación laboral (len\_internet); Fuentes de información laboral (len\_fuentes) y Salud laboral / seguridad e higiene en el trabajo (len\_fuentes).

En cuanto a la valoración, como orientadores/as laborales, de la formación que necesitan en las variables que corresponden a la dimensión **Información para el empleo**, encontramos las siguientes respuestas (Tabla 10.20).

**Tabla 10.20. Frecuencias. Necesidades de formación en información para el empleo.**

	Puntuaciones					Total
	1	2	3	4	5	
IEN_contexto	5 3,2%	24 15,5%	44 28,3%	52 33,5%	30 19,4%	155 100%
IEN_mercado	9 5,8%	20 12,9%	45 29,0%	45 29%	36 23,2%	155 100%
IEN_instrumentos	7 4,5%	15 9,7%	39 25,3%	57 37%	36 23,4%	154 100%
IEN_yacimientos	9 5,8%	20 12,9%	36 23,2%	53 34,2%	37 23,9%	155 100%
IEN_competencias	8 5,1%	25 16,1%	52 33,5%	41 26,5%	29 18,7%	155 100%
IEN_perfiles	9 5,8%	19 12,3%	53 34,1%	37 23,9%	37 23,9%	155 100%
IEN_motivación_autoempleo	9 5,8%	22 14,2%	38 24,5%	55 35,5%	31 20%	155 100%
IEN_autoempleo	12 7,8%	19 12,4%	42 27,4%	44 28,8%	36 23,5%	153 100%
IEN_recursos	23 14,8%	35 22,6%	42 27,1%	33 21,3%	22 14,2%	155 100%
IEN_fuentes	18 11,7%	33 21,4%	33 21,4%	39 25,3%	31 20,1%	154 100%
IEN_salud	19 12,3%	33 21,3%	31 20%	40 25,8%	32 20,6%	155 100%
IEN_nóminas	13 8,5%	21 13,7%	28 18,3%	40 26,1%	51 33,3%	153 100%
IEN_laboral	14 9,0%	22 14,2%	35 22,5%	43 27,7%	41 26,5%	155 100%
IEN_cultura	12 7,7%	24 15,6%	38 24,6%	46 29,9%	34 22,1%	154 100%
IEN_clima	10 6,4%	25 16,2%	51 33,1%	45 29,2%	23 14,9%	154 100%
IEN_diseño	9 5,8%	21 13,5%	49 31,6%	45 29%	31 20%	155 100%
IEN_internet	17 11%	39 25,2%	35 22,5%	33 21,3%	31 20%	155 100%

- **Contexto socioeconómico local, nacional e internacional** (Ien\_contexto): Más de la mitad de los/as orientadores/as (52,9%) indican tener bastante o mucha demanda de formación en esta variable. Les siguen un 28,4% que apuntan una necesidad de actualización que se situaría entre poca y bastante, y hay un 18,7%

que registraron precisar poca o ninguna instrucción. Se podría decir que se necesita una constante actualización de la economía y las cuestiones sociales que afectan a la población. Como apuntábamos al analizar la formación recibida, este tipo de información se suele adquirir en el día a día, por lo que vemos necesario la disponibilidad de tiempo para poder actualizarse en este campo. Esta variable está relacionada con la que presentamos a continuación y que se explica de la misma manera.

- **Situación y tendencias del mercado laboral** (len\_mercado): En cuanto a las necesidades de formación en la situación y las tendencias del mercado laboral, más de la mitad de los/as orientadores/as (52,2%) creen que precisan bastante o mucha formación, frente a un 18,7% que dicen necesitarla poco o nada. Más de un cuarto de los/as encuestados/as (29%) afirman que tienen una preparación que se situaría entre bastante y poca.
- **Técnicas e instrumentos para el estudio del mercado laboral local** (len\_instrumentos): Si preguntamos por las técnicas e instrumentos para el estudio del mercado laboral local, obtenemos que más de la mitad de los/as orientadores/as (60,4%) aseguran precisar bastante o mucha formación, frente al 14,2% que afirman necesitar poca o ninguna actualización en este campo. Un poco más de un cuarto (25,3%) creen que sus necesidades de formación se encuentran entre poco y bastante. Los estudios sobre el mercado laboral suelen ser escasos o de difícil acceso por lo que podemos interpretar que los/as orientadores/as demandan formación en este aspecto para poder desarrollarlos y aplicarlos a su puesto de trabajo.
- **Yacimientos de empleo** (len\_yacimientos): En la misma línea que la variable anterior, más de la mitad de los/as orientadores/as (58,1%) dicen precisar bastante o mucha actualización en los yacimientos de empleo, frente al 18,7% que asegura no tener o tener muy poca necesidad de conocimientos. Un 23,2% de los/as encuestados/as opinan que su necesidad de formación se situaría entre poca y

bastante. Esta carencia se podría reducir disponiendo de tiempo para investigar en este campo a nivel local y con una mayor relación con otros profesionales locales como los técnicos de empleo o la cooperación con organismos como cámaras de comercio, confederaciones y sindicatos.

- **Competencias que se buscan en el mercado laboral** (len\_competencias): Las competencias, actitudes, etc., que se buscan en el mercado laboral son aspectos en los que casi la mitad de la muestra (45,2%) apuntan tener bastante o mucha necesidad de formación, mientras que un 21,3% indican que es poca o ninguna. Un poco más de un tercio (33,5%) creen que sus necesidades de actualización se situarían en un punto intermedio entre poco y bastante. Según comentábamos en la parte teórica de este trabajo al hablar sobre las competencias profesionales, las tendencias actuales están llevando a tener que conocerlas por exigencias del mercado laboral y los/as orientadores/as no son ajenos a este cambio.
- **Perfiles ocupacionales: itinerario formativo y ocupacionales** (len\_perfiles): Los perfiles ocupacionales es otro aspecto en los que los/as encuestados/as requieren bastante o mucha formación (47,8%), mientras que un 18,1% expresa necesitar poca o ninguna. Un poco más de un tercio (34,2%) considera que su demanda se sitúa en un punto intermedio entre poco y bastante. Como comentábamos en la formación recibida en esta misma característica, consideramos un porcentaje muy elevado la de profesionales que indican precisar formación ya que este aspecto forma parte del trabajo diario de los/as orientadores/as laborales en el planteamiento de objetivos.
- **Motivación para la iniciativa empresarial** (len\_motivación autoempleo): La motivación para la iniciativa empresarial es otra variable en la que más de la mitad de los/as orientadores/as dicen necesitar bastante o mucha formación (55,5%), frente al 20% que declaran precisar poca o ninguna. Casi un cuarto (24,5%) considera

sus necesidades de formación en unos niveles intermedios entre poco y bastante. Esta característica y la siguiente (autoempleo) se están intentando potenciar desde la Administración gallega a través de diferentes seminarios, pero creemos que falta una interiorización por parte del orientador/a laboral para ofrecer esta salida profesional.

- **Autoempleo** (len\_autoempleo): En cuanto al autoempleo (subvenciones, elaboración de proyectos, etc.), también más de la mitad de los/as encuestados/as aclaran tener bastante o mucha necesidad de formación (55,4%), mientras que un 23,1% creen que se encuentran en un punto intermedio entre poco y bastante. Un 21,4% considera que necesitan poca o ninguna actualización en esta variable.
- **Recursos de formación ocupacional, reglada y continua** (len\_recursos): Un poco más de un tercio de los/as orientadores/as (35,5%), demanda bastante o mucha formación en la variable recursos de formación ocupacional, reglada y continua, mientras que un 37,4% aclara que es poca o ninguna. Tenemos también un poco más de un cuarto (27,1%) que expone que sus necesidades de actualización se encuentran entre poco y bastante. Este recurso se utiliza diariamente en las entrevistas de orientación por lo que consideramos que es elevado el número de profesionales que dicen precisar formación en él.
- **Fuentes de información laboral** (len\_fuentes): Si ahora nos fijamos en las fuentes de información laboral encontramos que cerca de la mitad (45,4%) de los/as orientadores/as creen que necesitan bastante o mucha formación. Por el contrario, tenemos casi un tercio (32,1%) que opina que es poca o ninguna la actualización que precisan. Hay un 21,4% que creen que la instrucción que necesita se situaría entre poca y bastante. Esta es otra variable que está relacionada con las necesidades de formación sobre la situación del mercado laboral y el contexto socioeconómico, y creemos que no es necesaria una acción formativa directa para conocer las fuentes de

información laboral, sino que se trata de una cuestión de iniciativa del propio orientador/a para interesarse por esta característica.

- **Salud laboral/Seguridad e higiene en el trabajo** (len\_salud): En cuanto a esta variable, obtuvimos que, al igual que en la variable anterior, cerca de la mitad de los/as orientadores/as (45,2%) aseguran necesitar bastante o mucha formación, mientras que un poco más de un tercio (33,6%) cree que es poca o ninguna. Un 20% se situaría en una posición intermedia, entre poco y bastante. En este sentido se podría seguir el ejemplo del sector naval que incluye en todas las acciones formativas para sus trabajadores (actuales o futuros) un módulo de prevención de riesgos laborales específico sobre esta temática, pretendiendo actuar de esta forma desde el principio de prevención y reducir los accidentes de trabajo. Hasta ahora no hay una cultura arraigada sobre la prevención de riesgos laborales entre los trabajadores de oficinas, como es el caso de los/as orientadores/as.
- **Nóminas, seguridad social y fiscalidad** (len\_nóminas): En esta característica tenemos también un porcentaje muy alto de orientadores/as que opinan necesitar bastante o mucha formación (59,4%), mientras que un 22,2% apuntan que es poca o ninguna. Un 18,1% de la muestra (18,3%) indican estar en un punto intermedio entre poca y bastante. Estos porcentajes se corresponden casi con los obtenidos en el análisis de la formación recibida en esta misma variable, por lo que podríamos decir que los/as encuestados/as son conscientes de la carencia que presentan.
- **Normativa laboral / formación sindical** (len\_laboral): En este aspecto, más de la mitad de los/as orientadores/as (54,2%) expresan tener mucha o bastante necesidad de formación, mientras que casi un cuarto (23,2%) opina que es poca o ninguna. Hay otro 22,6% cuyas necesidades de formación se situarían entre poco y bastante. También es muy habitual encontrar a trabajadores que desconocen aspectos mínimos sobre la normativa laboral que les rige y la

negociación colectiva que les afecta por lo que tampoco sabrán transmitir a los/as orientados/as información sobre estas características. Con los porcentajes obtenidos podemos decir que los/as orientadores/as creen que deben de actualizarse en este aspecto.

- **Cultura empresarial** (len\_cultura): En cuanto a las necesidades de formación en cultura empresarial, encontramos que más de la mitad de los/as orientadores/as (52%) expresan necesitar bastante o mucha formación en este aspecto, mientras que un 23,4% opinan que es poca o ninguna. Hay casi un cuarto de los/as encuestados/as (24,7%) que declaran que su posición se situaría entre poca y bastante necesidad de formación. La búsqueda de empleo debe de ser estratégica y para ello debemos de tener en cuenta la cultura empresarial de la empresa en la que queremos trabajar. El elevado porcentaje de encuestados/as que dicen necesitar formación en este aspecto nos podría indicar que no se está teniendo en cuenta esta característica a la hora de trabajar con los/as usuarios/as.
- **Clima laboral** (len\_clima): En la variable clima laboral encontramos que cerca de la mitad de los/as encuestados/as (44,1%) dicen necesitar bastante o mucha formación, frente a un 22,7% que opinan que es poca o ninguna. Tenemos casi un tercio (33,1%) que manifiesta que su posición se situaría en un punto intermedio entre poca y bastante necesidad de formación. Tal como comentábamos en el análisis de la formación recibida en esta variable, al tratarse de una característica transversal a todos los puestos de trabajo, la formación en este aspecto beneficiaría a los/as técnicos/as y a los usuarios. Además, se podría decir después de varios años trabajando en este campo de la orientación, que aunque se consiga una inserción laboral del usuario/a, ésta falla a veces por inadaptación de éste al clima laboral de la empresa. Se hace necesario trabajar este aspecto en la entrevista de orientación para evitar esas situaciones futuras en la empresa.

- **Diseño y elaboración de materiales informativos** (len\_diseño): A la hora de manifestar sus necesidades de formación en el diseño y elaboración de materiales informativos encontramos que casi la mitad de los/as encuestados/as (49%) dicen necesitar bastante o mucha formación, mientras que un 19,4% apuntan que precisan poca o ninguna actualización. Hay un 31,6% que opina que su necesidad de formación se situaría entre poca y bastante. El alto porcentaje de profesionales que dicen precisar conocimientos en este aspecto podría indicar la razón por la que no está existiendo de forma sistematizada en los servicios de orientación paneles con información relacionada con el empleo y la formación así como material relacionado elaborado por los propios orientadores/as.
- **Utilización de internet en la orientación laboral** (len\_internet): En la última variable evaluada de esta dimensión, encontramos que cerca de la mitad de los/as encuestados/as (41,3%) dicen necesitar bastante o mucha formación, mientras que más de un tercio (36,1%) opinan que es poca o ninguna. Hay un 22,6% de los/as técnicos/as cuyas respuestas se situarían entre poca y bastante necesidad de formación. Hernández Hernández (2004a) encontró que los orientadores laborales de la región de Murcia tenían poca consideración para formarse en las TICs de cara al futuro. En nuestro caso, un porcentaje elevado de encuestados/as es consciente de que necesita formación.

Como conclusión de este apartado podemos decir que la explicación que encontramos a unos niveles tan elevados de necesidad de formación es que por un lado, tenemos unas variables más relacionadas con las características del mundo de la empresa, como puede ser nóminas, cultura empresarial, clima laboral, etc., en las que el/la orientador/a no se formó en ningún momento o de forma muy básica, principalmente porque no se recogen en los planes de estudio de las titulaciones preferentes para ejercer de orientador/a. Por otro lado, tenemos variables más relacionadas con el mercado laboral que están en



continuo cambio y que hacen necesaria una constante actualización de la información, por lo que la necesidad de formación se hace evidente también.

### ***10.2.2. Estructura valorativa de la dimensión***

En el análisis de la estructura valorativa de las necesidades de formación en la dimensión información para el empleo hemos utilizado la técnica de escalamiento óptimo para reducir el número de variables originales a un conjunto más pequeño de componente que representen la mayor parte de la información encontrada en las variables origen.

El análisis CATPCA pone de manifiesto que necesitaríamos más de dos factores para poder explicar las variables incluidas en esta dimensión (Gráfico 10.10 y Tabla 10.21 del Anexo II.), por lo que optamos por realizar un análisis factorial que nos va a permitir una rotación de los factores, aspecto que no permite el escalamiento óptimo. Los resultados obtenidos tras este análisis factorial son los que se muestran a continuación (Tabla 10.22 y Tablas del Anexo II. 10.23, 10.24, y 10.25).

El análisis factorial indica la existencia de 3 factores principales a los que hemos llamado “**mercado laboral**”, “**mundo laboral**” y “**recursos**”.

**Tabla 10.22. Análisis CAPTCA. Matriz de componentes rotados. Necesidades de formación en la dimensión información para el empleo.**

	Componente		
	1	2	3
IEN_autoempleo	0,387	0,760	0,157
IEN_clima	0,308	0,696	0,323
IEN_competencias	0,741	0,224	0,235
IEN_contexto	0,831	0,135	0,080
IEN_cultura	0,222	0,841	0,100
IEN_diseño	0,261	0,502	0,480
IEN_fuentes	0,610	0,371	0,425
IEN_instrumentos	0,746	0,237	0,223
IEN_internet	0,359	0,085	0,816
IEN_laboral	0,037	0,777	0,353
IEN_mercado	0,863	0,087	0,120
IEN_motivación_autoempleo	0,418	0,757	0,130
IEN_nóminas	0,049	0,827	0,204
IEN_perfiles	0,723	0,212	0,309
IEN_recursos	0,442	0,311	0,633
IEN_salud	0,110	0,671	0,341
IEN_yacimientos	0,785	0,203	0,207
Método de extracción: Análisis de componentes principales.			
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.			
La rotación ha convergido en 5 iteraciones.			

Si recordamos el análisis factorial realizado al estudiar la formación recibida en la dimensión información para el empleo, veámos como la variable Fuentes de información laboral pertenecía al factor Fuentes de información, el cual indicaba los centros en las que podíamos obtener información necesaria sobre el mercado laboral y el mundo laboral. En el análisis factorial de las necesidades de formación en la dimensión información para el empleo, obtuvimos que la variable Fuentes de información laboral está incluida en el factor mercado laboral. La explicación que damos a este cambio es que esta característica se puede interpretar desde dos puntos de vista, una como formación recibida sobre en dónde conseguir información (ubicación física) y otro como necesidad de formación sobre el mercado laboral y los indicadores que nos dicen como evoluciona éste (indicadores).

El segundo factor, **mundo laboral**, se refiere a los conocimientos necesarios para moverse en el mundo de la empresa, conociendo las características que

pueden afectarnos dentro de nuestra organización, tanto si trabajamos por cuenta ajena como por cuenta propia. Está formado por las siguientes variables:

- Motivación para la iniciativa empresarial
- Autoempleo
- Salud laboral / seguridad e higiene en el trabajo
- Nóminas, seguridad social y fiscalidad
- Normativa laboral / formación sindical
- Cultura empresarial
- Clima laboral
- Diseño y elaboración de materiales informativos

En este factor también encontramos que la variable, Diseño y elaboración de materiales informativos, aparece incluida en el factor mundo laboral. Si recordamos el análisis factorial sobre la formación recibida, obteníamos que pertenecía al factor Fuentes de información. En aquel caso habíamos interpretado este resultado como la formación recibida en el diseño y elaboración de materiales informativos para su utilización en las fuentes de información. En esta situación, la explicación que le damos es que el/la orientador/a manifiesta su necesidad de formación en el diseño y elaboración de materiales informativos para su utilización por su empresa, y no en una fuente de información.

El último factor, **recursos**, se refiere a las herramientas en las que podemos encontrar la información necesaria para apoyar nuestro trabajo diario. Está formado por las siguientes variables:

- Recursos de formación ocupacional, reglada y continua
- Utilización de internet en la orientación laboral

### **10.2.3. Análisis de las diferencias grupales**

Una vez creada una nueva variable a través del escalamiento óptimo, de forma que podremos trabajar con medidas de escala, hemos decidido buscar posibles diferencias significativas en las necesidades de formación entre los grupos con los que decidimos trabajar: sexo; titulación; años de experiencia y empresa.

- Comenzando por la variable **sexo**, y habiendo aplicado la T de Student, siendo  $P < 0.05$ , no encontramos diferencias significativas ( $P = 0,642$ ) (Anexo II. Tabla 10.26).
- En cuanto a las variables **titulación**, **experiencia** y **empresa**, utilizamos la Anova de un factor, siendo  $P < 0.1$ , no encontramos diferencias significativas en las variables experiencia ( $P = 0,665$ ) y empresa ( $P = 0,770$ ), pero sí se producen en la variable **titulación** ( $P = 0,088$ ) (Anexo II. Tabla 10.27).

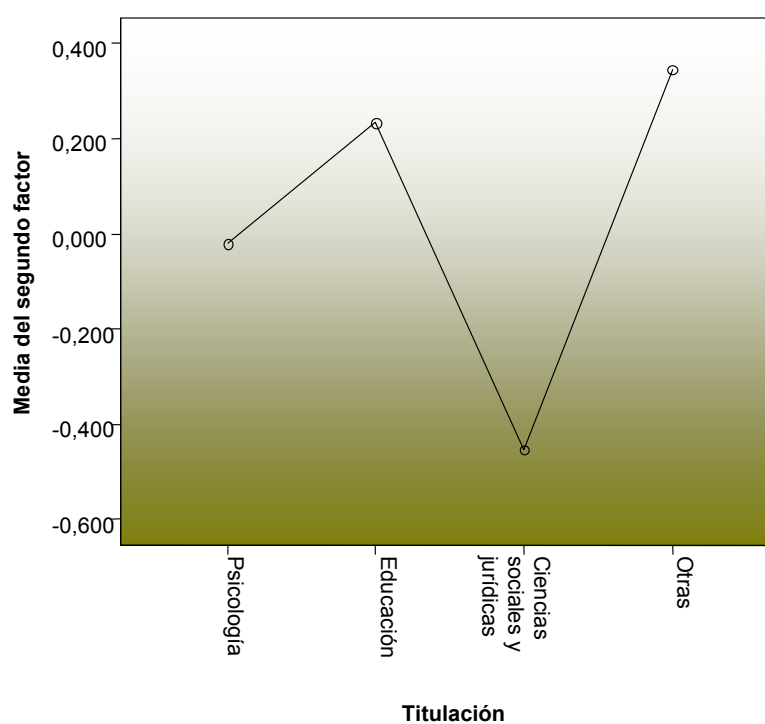
A continuación, siguiendo con el análisis, presentamos los resultados obtenidos al cruzar los factores creados a partir del análisis factorial de esta dimensión y las variables de cruce. Este estudio lo comenzamos aplicando pruebas métricas para buscar diferencias significativas, obteniendo estos resultados.

- En la variable **sexo**, habiendo aplicado la T de Student, siendo  $P < 0,05$ , no observamos diferencias significativas, ya que obtuvimos una  $P = 0,588$  para el factor mercado laboral, una  $P = 0,885$  para el factor mundo laboral y una  $P = 410$  para el factor fuentes de información (Anexo II. Tabla 10.28).
- En cuanto a la variable **titulación**, utilizamos la Anova de un factor, siendo  $P < 0,05$ , y el resultado es que no hallamos diferencias en los factores mercado laboral ( $P = 0,880$ ) y fuentes de información

( $P=0,352$ ), pero sí las hay en el factor mundo laboral ( $P=0,006$ ) (Anexo II. Tabla 10.29).

Centrándonos entonces en el factor **mundo laboral**, si nos fijamos en el gráfico 10.11 (en el que las puntuaciones positivas representan las necesidades de formación de los/as orientadores/as por las variables que componen el factor mundo laboral y las puntuaciones negativas representan lo contrario una menor necesidad de formación) podemos decir que:

Gráfica 10.11. Factor mundo laboral y titulación.



Son los profesionales que tienen otro tipo de titulaciones los que afirman una mayor necesidad de conocimientos, seguido de los titulados en alguna carrera de educación. Por el contrario, los licenciados en Psicología se encuentran en un punto intermedio y los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas son los que menos necesidad tienen de actualizar conocimientos. Si recordamos el análisis de la formación recibida en este mismo factor, encontrábamos que era este

último grupo el que decía estar más formado en estas características, mientras que los titulados en educación y en otras carreras eran los que menos formación tenían, por lo tanto es lógico que se produzca este resultado. La posible explicación a este hecho ya la realizamos en aquel apartado, los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas están más formados en estas variable por los estudios realizados, mientras que las demás titulaciones no incluyen estas características en sus planes de estudio.

- Continuando con la **experiencia** laboral de los/as orientadores/as, y habiendo usado la Anova de un factor, siendo  $P < 0,05$ , no encontramos ninguna diferencia significativa en ninguno de los factores: mercado laboral ( $P=0,656$ ), mundo laboral ( $P=0,605$ ) y fuentes de información ( $P=0,129$ ) (Anexo II. Tabla 10.30).
- Finalmente, en cuanto a la **empresa** en la que trabaja el/la orientador/a, habiendo aplicado la Anova de un factor y siendo  $P < 0,05$ , tampoco encontramos diferencias significativas en los tres factores: mercado laboral ( $P=0,794$ ), mundo laboral ( $P=0,447$ ) y recursos ( $P=0,347$ ) (Anexo II. Tabla 10.31)

Como encontramos diferencias significativas en la variable **titulación**, tanto en el factor general creado a través del escalamiento óptimo, como en un factor del análisis factorial, decidimos buscar en qué aspectos se encontraban, para lo cual aplicamos la prueba de Kruskal-Wallis, para una  $P < 0,05$ , y obtuvimos el siguiente resultado. (Anexo II. Tabla 10.32)

- **Motivación para la iniciativa empresarial** (len\_motivación autoempleo): Los/as orientadores/as que manifiestan tener más necesidades de formación en esta características son los que provienen del campo de la educación, seguido de los que tienen otras titulaciones y los psicólogos. Los profesionales que menos dicen tener esta necesidad son los que tienen titulaciones relacionadas con las Ciencias Sociales y Jurídicas, suponemos que

es porque esta característica está incluida dentro de sus planes de estudio y parte de la labor que desarrolla este colectivo va en esta línea de autoempleo.

- **Autoempleo: subvenciones, elaboración de proyectos...** (len\_autoempleo). En este caso, son los/as encuestados/as que tienen otro tipo de titulaciones los que precisan más formación en esta variable, seguido de los que tienen alguna titulación relacionada con el mundo de la educación y los psicólogos. Los que declaran demandar menos formación son los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas. Explicamos este resultado de la misma forma que en la variable anterior.
- **Salud laboral/Seguridad e higiene en el trabajo** (len\_salud): Los titulados en la rama de educación son los que comunican más necesidad de formación en salud laboral, seguido con casi el mismo rango promedio de los psicólogos y los/as orientadores/as que tienen otras titulaciones. Los profesionales que provienen del campo de las Ciencias Sociales y Jurídicas son los que menos conocimientos precisan.
- **Nóminas, seguridad social y fiscalidad** (len\_nóminas): El mayor rango promedio en esta variable lo obtienen los/as encuestados/as con otras titulaciones, seguido de los que se formaron en el campo de la educación y los psicólogos. Los licenciados y diplomados en ciencias sociales y jurídicas son los que exponen precisar menos conocimientos.
- **Normativa laboral / formación sindical** (len\_laboral): Los/as orientadores/as con alguna titulación de la rama de educación son los que piensan que necesitan más formación en esta variable, seguido de los que tienen otras titulaciones y los psicólogos. Los titulados en Ciencia Sociales y Jurídicas opinan que no tienen tanta falta de conocimientos en esta característica.
- **Cultura empresarial** (len\_cultura): Vuelven a ser los/as orientadores/as que tienen otras titulaciones los que dicen necesitar

más formación en esta variable, seguido de los que provienen del campo de la educación y los psicólogos. En la misma línea que los resultados obtenidos en las anteriores variables, los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas son los que necesitan menos formación.

- **Utilización de internet en la orientación laboral** (len\_internet): En esta última característica de análisis, obtuvimos que son los/as orientadores/as del campo de la educación los que indican tener más necesidad de formación, seguidos a bastante distancia, y con puntuaciones muy cercanas, de los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas, otras titulaciones y los psicólogos.

Como conclusión podemos apuntar que principalmente las diferencias en cuanto a titulación se producen en las variables relacionadas con el factor “mundo laboral”, que recordamos se refiere a los conocimientos necesarios para moverse en el mundo de la empresa, y en el que los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas muestran tener menos necesidad de formación, seguramente por ser éstos unos conocimientos que se recogen en sus planes de estudio y en los que suele tener preferencia a la hora de formarse, posiblemente influenciados por la titulación y el trabajo que realizan.

La otra diferencia significativa que encontramos es en el uso de internet, variable que la incluíamos en el factor “recursos” y en la que los titulados en al rama de educación son los que opinan precisar más conocimientos.



### ***10.3. Relación entre la formación recibida y las necesidades de formación***

En esta sección analizaremos las diferencias entre la formación recibida y las necesidades de formación de los/as orientadores/as laborales.

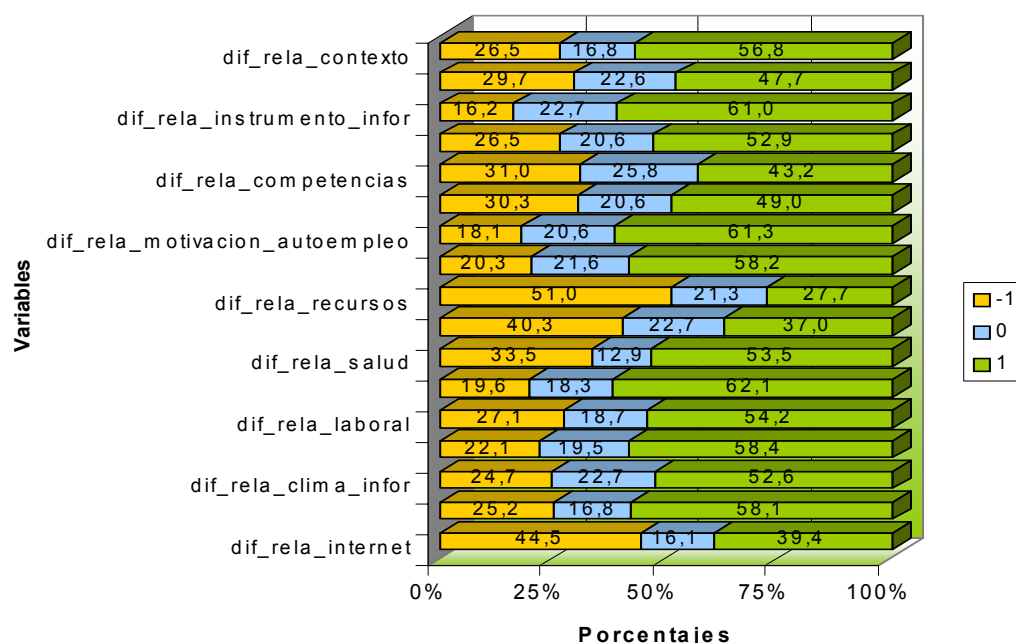
#### ***10.3.1. Correlaciones***

Interesados en conocer si existen una correlación positiva o negativa entre la formación recibida y las necesidades de formación, encontramos que ésta es negativa,  $r = -,316$  para un nivel de significación de  $P < 0,01$ , lo cual nos indica que a mayor formación existe una menor necesidad de conocimiento (Tabla 15 del Anexo II).

#### ***10.3.2. Descripción de las diferencias / relación entre la formación recibida y las necesidades de formación***

En la gráfica 10.12 (ver también la tabla 10.33 del Anexo II) podemos comprobar las diferencias / relación que existe entre la formación recibida y las necesidades de formación manifestadas por los/as orientadores/as laborales en la dimensión Información para el empleo.

**Gráfica 10.1. Diferencias/relación entre la formación recibida y las necesidades de formación.**



- **Contexto socioeconómico local, nacional e internacional** (Dif\_rela\_contexto): Encontramos que el 56,8% de los/as orientadores/as afirman precisar bastante o mucha formación, mientras que un poco más de un cuarto (26,5%), aseguran que es poca o ninguna.
- **Situación y tendencias del mercado laboral** (Dif\_rela\_mercado): En cuanto a esta variable, registramos que casi la mitad de los/as encuestados/as (47,7%) apuntan requerir bastante o mucha formación, mientras que más de un cuarto (29,7%) cree que su necesidad de conocimientos es poca o muy poca.

- **Técnicas e instrumentos para el estudio del mercado laboral** (Dif\_rela\_intrumento\_infor): También en este aspecto observamos que más de la mitad de los/as orientadores/as (61%) indican tener bastante o mucha necesidad de formación, frente a un 16,2% que opinan que su nivel de necesidad de formación se situaría entre poco o ninguno.
- **Yacimientos de empleo** (Dif\_rela\_yacimientos): Esta es otra característica en la que observamos que más de la mitad de los/as encuestados/as (52,9%) expresan necesitar bastante o mucha formación, frente a poco más de un cuarto (26,5%) que opinan tener poca o ninguna.
- **Competencias que se buscan en el mercado laboral** (Dif\_rela\_competencias): En cuanto a las necesidades de formación en las competencias que se buscan en el mercado laboral, un 43,2% de los/as orientadores/as aclara que es bastante o mucha, frente a un 30,3% que manifiesta lo contrario, poca o ninguna falta en este aspecto.
- **Perfiles ocupacionales** (Dif\_rela\_perfiles): Preguntados por las necesidades de formación en los perfiles ocupacionales, tenemos que casi la mitad de los/as orientadores/as (49%) opinan precisar bastante o mucha formación, mientras que un 30,3% creen que necesitan poca o ninguna.

En estas variables encontramos que los/as orientadores/as manifiestan altos porcentajes en sus necesidades de formación. Creemos que estos son aspectos necesarios para conseguir una adecuada inserción laboral pero que en este momento se están dejando a un lado en la actualización del colectivo que nos ocupa, principalmente porque son características que requieren un trabajo de investigación sobre todo a nivel local y el/la orientador/a no dispone de tiempo por la carga de trabajo que existe actualmente.

- **Motivación para la iniciativa empresarial** (Dif\_rela\_motivación autoempleo): También en esta característica, más de la mitad de los profesionales (61,3%) comunican precisar bastante o mucha formación,

frente al 18,1% que opinan que es poca o ninguna. En las comunidades autónomas en las que se desarrollan acciones OPEA este aspecto está más desarrollado que en Galicia, ya que una de las funciones que se desprende de su normativa es el despertar en el desempleado el interés por la iniciativa empresarial e informarle sobre el autoempleo como vía de acceso al mercado laboral, dándole a conocer los aspectos que confluyen en la elaboración de un plan de negocio, ayudas, subvenciones, etc.

- **Autoempleo** (Dif\_rela\_autoempleo): Continuando con la dinámica de resultados anteriores, encontramos que más de la mitad de los/as orientadores/as (58,2%) manifiestan bastante o mucha necesidad de formación en este aspecto, frente al 20,3% que opinan que tienen poca o ninguna. Al igual que en la variable anterior, en las comunidades autónomas en las que se desarrollan acciones OPEA se encuentra más desarrollado este aspecto, en el que proporcionan a los emprendedores, con idea de negocio concreta, asesoramiento individualizado en relación con la elaboración del plan de empresa y su puesta en marcha.
- **Recursos de formación ocupacional, reglada y continua** (Dif\_rela\_recursos): En esta variable cambian los resultados que veníamos comentando hasta ahora, un poco más de un cuarto (27,7%) de los/as orientadores/as muestran precisar bastante o muchos conocimientos en este aspecto, mientras que más de la mitad (51%) revelan que es poca o ninguna. Esta característica junto con la siguiente son en las que menos necesidad de formación se aprecia, seguramente porque son las más trabajadas en el día a día de estos profesionales y por lo tanto se suelen dominar bastante bien.
- **Fuentes de información laboral** (Dif\_rela\_fuentes): En esta característica también son menos los/as orientadores/as que aseguran necesitar bastante o mucha formación (37%), si los comparamos con los que dicen requerir poca o ninguna (40,3%).
- **Salud laboral/Seguridad e higiene en el trabajo** (Dif\_rela\_salud): En cuanto a los aspectos relacionados con la salud laboral, volvemos a

encontrar que más de la mitad de los/as orientadores/as (53,5%) afirmar tener bastante o mucha necesidad de formación, frente a alrededor de un tercio (33,5%) que apuntan ser poca o ninguna.

- **Nóminas, seguridad social y fiscalidad** (Dif\_rela\_nóminas): Más de la mitad de los/as encuestados/as (62,1%) indican necesitar bastante o mucha formación en este aspecto, frente a un 19,6% que creen que es poca o ninguna.
- **Normativa laboral/Formación sindical** (Dif\_rela\_laboral): En esta característica, encontramos también que más de la mitad de los profesionales encuestados (54,2%) expresan tener bastante o mucha necesidad de formación, mientras que un poco más de un cuarto (27,1%) opinan que es poca o ninguna.
- **Cultural empresarial** (Dif\_rela\_cultura): Un 58,4% de los/as orientadores/as exponen que tienen bastante o mucha necesidad de formación en este aspecto, mientras que menos de un cuarto (22,1%) aclaran que es poca o ninguna.
- **Clima laboral** (Dif\_rela\_clima): Otra vez más de la mitad de los/as encuestados/as (52,6%) comunican que precisan bastante o mucha formación en este aspecto, frente a casi un cuarto (24,7%) que declara ser poca o ninguna.
- **Diseño y elaboración de materiales informativos** (Dif\_rela\_diseño): Un 58,1% de los/as orientadores/as creen que precisan bastante o mucha formación en el diseño y elaboración de materiales informativos, mientras que sobre un cuarto (25,2%) revelan que es poca o ninguna.

En este último grupo de variables analizadas, también encontramos altos porcentajes de orientadores/as que aseguran necesitar formación. Si recopilamos las explicaciones dadas a lo largo de este capítulo podríamos decir que se tratan de aspectos transversales a todas las profesiones, por lo que la cualificación en ellos beneficiaría tanto a los/as orientadores/as como a los/as usuarios/as. En algunos campos como los “oficios” encontramos que ya es obligatoria formar a los trabajadores en temas relacionados con la prevención

de riesgos laborales mientras que en las profesiones más de “oficina” esta práctica no está aún desarrollada. Por otro lado, también detectamos que entre algunos de los usuarios/as de los servicios de orientación se produce una inadaptación al puesto de trabajo y a la empresa en la que consiguen su inserción, generalmente por producirse desconocimiento de sus deberes y obligaciones como trabajadores tanto en normativa laboral y sindical, como en cuanto a las relaciones laborales con los compañeros y la empresa. Por lo tanto, para que se produzca una inserción satisfactoria, deberían de trabajarse estos aspectos en la entrevista de orientación y consecuentemente, el/la orientador/a debería de estar formado en ellos.

- **Utilización de internet en la orientación laboral** (Dif\_rela\_internet):  
Por último, tenemos que un 39,4% de los/as encuestados/as reconocen tener bastante o mucha necesidad de formación, mientras que casi la mitad de los/as orientadores/as (44,5%) opinan que precisan poca o ninguna formación es esta variable. Recordamos que para algunos autores éste es un recursos de la orientación laboral, mientras que otros como Alvarez González (1998) y Repetto (1996) consideran que se podría hablar de un modelo tecnológico. Nosotros nos posicionamos con los primeros y lo consideramos un elementos que complementa la acción orientadora que cada día tiene más importancia y por lo que se desprende de los porcentajes obtenidos, es necesario potenciar en la formación de nuestros profesionales.

Como conclusión a este apartado podemos aventurar como posibles explicaciones a estas diferencias entre la formación recibida y las necesidades de formación en donde obtenemos claramente que se manifiesta mayor necesidad de formación, que:

- Las variables de la dimensión información para el empleo se encuentran en una constante evolución y cambio, por lo que es necesario estar

actualizado en este campo para poder ejercer el rol de informador y situar adecuadamente al orientado/a en el mercado laboral.

- Por otro lado, los contenidos de estas variables no forman parte de los planes de estudio de las titulaciones preferentes para trabajar como orientador/a laboral, lo que implica la necesidad de formarse en ellas posteriormente.
- La formación post académica en estos aspectos, suele realizarse más por los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas, ya que están más relacionadas con sus estudios, mientras que los orientadores/as con alguna de las titulaciones calificadas como preferentes, tienden a formarse más en aspectos relacionados con su titulación, relegando posiblemente la formación en las variables de esta dimensión a momentos en los que ya se completó la formación en campos más cercanos.





## **Capítulo 11**

### **Desarrollo de aspectos personales para la ocupación (DAPO)**

#### **Introducción**

Dentro de esta dimensión incluimos aquellas características que el/la orientador/a debe de conocer sobre el desarrollo de los aspectos personales para la ocupación y que debe de detectar y ampliar en el/la orientado/a durante la entrevista de orientación de forma que pueda afrontar la búsqueda de empleo conociendo y dominando sus circunstancias personales. Se trabajaría por lo tanto el área de intervención que Sánchez García (2004) denomina autoconocimiento y que Montané (1993) llama factores y variables relacionadas con la persona. Se desarrollan al mismo tiempo los distintos principios que deben de regir la orientación laboral (principios de prevención, desarrollo y social). Si recordamos lo expuesto en la parte teórica de este trabajo, hay comunidades autónomas que implantan esta dimensión a través de un modelo de programas mientras que en Galicia se lleva a cabo siguiendo el modelo de consejo.

El dominio de estas cualidades facilitará en el/la orientado/a el desarrollo de los procesos mentales que le permitirán afrontar de forma autónoma y eficaz el proceso de buscar un trabajo. Al mismo tiempo, están presentes transversalmente algunas de las competencias emocionales, generales y específicas de la profesión que mencionamos también en el capítulo tercero y que recogía Sánchez García (2004).

Por último, estos aspectos forman parte, al mismo tiempo, de las funciones de los/as orientadores/as laborales. En concreto la que Blasco (1998) denomina **formativa** y que pretende que el orientado adquiera las habilidades de empleabilidad, las actitudes y la motivación para insertarse en el mundo laboral. Dentro de las acciones OPEA, esta función también está presente facilitando el desarrollo y la adquisición de actitudes, habilidades y recursos que permitan superar barreras internas como el desánimo, la falta de confianza en las propias posibilidades, etc.

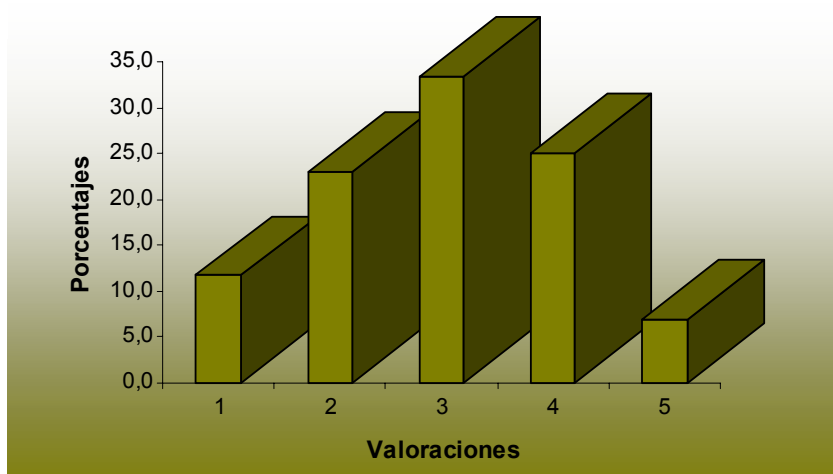
## 11.1. Formación recibida en DAPO

En esta sección presentamos los resultados de las valoraciones de los/as orientadores/as laborales sobre si tienen adquirida formación en cada una de las cuestiones planteadas en la dimensión “Desarrollo de aspectos personales para el empleo”.

### 11.1.1. Descripción de los resultados

Iniciamos la descripción de los resultados con la presentación del gráfico 11.1 en el que podemos observar la distribución de las respuestas dadas en general por los/as encuestados/as (Anexo II. Tabla 11.1)

Gráfica 11.1. Respuestas generales. Formación recibida en DAPO.



El 33,4% de los/as encuestados/as respondieron tener una formación en este aspecto que se situaría entre poca y bastante, mientras que más de un tercio (34,7%) opinan que los conocimientos recibidos son poco o ninguno. Existe un 31,8% que declaran haber recibido bastante o mucha formación. Podemos decir que las respuestas siguen una distribución normal, con una respuesta mayoritaria en el valor intermedio de la escala y un descenso de éstas hacia los extremos. El único dato llamativo es que si nos fijamos en las respuestas extremas, observamos que son más los/as orientadores/as que dicen no tener formación en este aspecto (un 4,9% más) en comparación con los que apuntan tener mucho conocimiento.

A continuación, y con la tabla 11.2 podemos observar cada una de las características que componen la dimensión DAPO junto con la media, la desviación típica y el rango promedio obtenidos tras la aplicación de la prueba de Friedman.

**Tabla 11.2. Prueba de Friedman. Formación recibida en DAPO**

<b>Prueba de Friedman</b> N=154 Chi-cuadrado=34,099 Gl=8 P=0,000	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>DAPOF_fomento</b>	2,88	1,101	4,91
<b>DAPOF_motivación</b>	3,14	1,020	5,66
<b>DAPOF_autoconocimiento</b>	2,95	,959	5,10
<b>DAPOF_autoestima</b>	3,05	1,119	5,37
<b>DAPOF_aprendizaje</b>	2,87	1,024	4,96
<b>DAPOF_resolución</b>	2,89	1,143	4,83
<b>DAPOF_decisiones</b>	2,92	1,152	4,96
<b>DAPOF_cambios</b>	2,75	1,126	4,38
<b>DAPOF_igualdad</b>	2,86	1,238	4,82

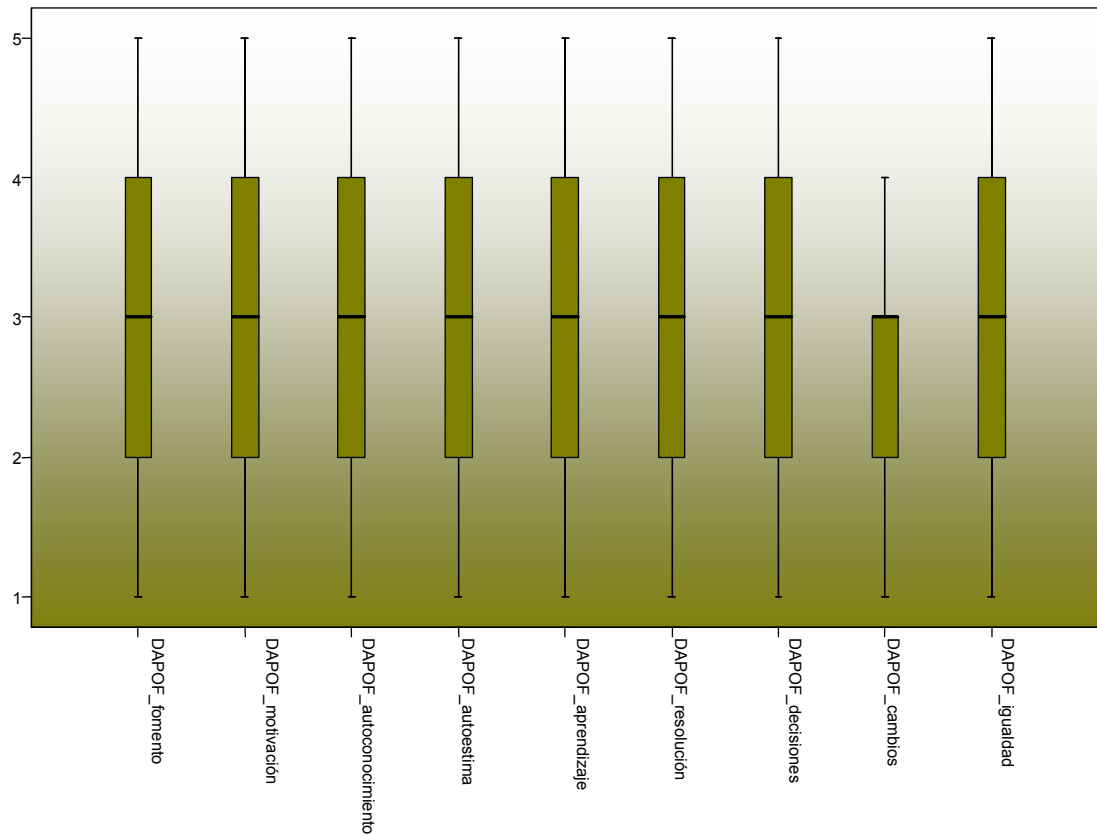
En estos datos, comprobamos que las características que alcanzan una mayor media y un mayor rango promedio son las variables Desarrollo de la motivación del orientado/a para la búsqueda de empleo (Dapof\_motivación) y Desarrollo de la autoestima (Dapof\_autoestima), siendo estas las características en las que dicen estar más formados los/as orientadores/as.

Por el contrario, los aspectos en los que los/as orientadores/as comunican estar menos actualizados son: Fomento del valor del trabajo (Dapof\_fomento); Desarrollo del autoconocimiento y técnicas de reflexión sobre las condiciones personales y profesionales (Dapof\_autoconocimiento); Desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los usuarios (Dapof\_aprendizaje); Técnicas de resolución de problemas (Dapof\_resolución); Técnicas para la toma de decisiones (Dapof\_decisiones); Técnicas de adaptación a los cambios (Dapof\_cambios) y Promoción de la igualdad de oportunidades entre el hombre y la mujer desde la orientación laboral (Dapof\_igualdad).

La falta de conocimientos en estas características las podemos explicar alegando que son aspectos más relacionados con la psicología que con las demás titulaciones que tienen los/as orientadores/as que participan en el estudio. Además, no se suelen trabajar estas variables en las acciones formativas relacionadas con la orientación laboral. La igualdad de oportunidades entre el hombre y la mujer es un aspecto transversal y de actualidad, pero con el que aún no hay concienciación o se desconoce exactamente la forma de aplicarlos en nuestro trabajo, ya que cuando se consultó con expertas en el tema, no fueron capaces de aportar información significativa sobre como abordar este aspecto en la entrevista.

Si ahora analizamos el diagrama de cajas del gráfico 11.2 que se presenta bajo estas líneas, podemos observar que todas las variables presentan la misma mediana y la misma dispersión de respuesta, a excepción de la característica Técnicas de adaptación a los cambio (Dapof\_cambios), en la que se produce una mayor concentración de respuesta en el cuartil inferior.

Gráfico 11.2. Diagrama de cajas. Formación recibida en DAPO.



Por último, describimos las frecuencias obtenidas en cada una de las características de esta dimensión al preguntarles a los/as orientadores/as por la formación adquirida, obteniendo los resultado que aparecen en la tabla 11.3.

**Tabla 11.3. Frecuencias. Formación recibida en DAPO.**

	Puntuaciones					Total
	1	2	3	4	5	
<b>DAPOF_fomento</b>	18 11,6%	40 25,8%	50 32,3%	37 23,9%	10 6,5%	155 100%
<b>DAPOF_motivación</b>	10 6,5%	30 19,4%	55 35,5%	49 31,6%	11 7,1%	155 100%
<b>DAPOF_autoconocimiento</b>	10 6,5%	40 25,8%	58 37,4%	42 27,1%	5 3,2%	155 100%
<b>DAPOF_autoestima</b>	16 10,3%	31 20,0%	52 33,5%	42 27,1%	14 9,0%	155 100%
<b>DAPOF_aprendizaje</b>	13 8,4%	46 29,7%	51 32,9%	38 24,5%	7 4,5%	155 100%
<b>DAPOF_resolución</b>	21 13,5%	35 22,6%	51 32,9%	36 23,2%	12 7,7%	155 100%
<b>DAPOF_decisiones</b>	22 14,3%	31 20,1%	49 31,8%	41 26,6%	11 7,1%	154 100%
<b>DAPOF_cambios</b>	27 17,4%	32 20,6%	58 37,4%	29 18,7%	9 5,8%	155 100%
<b>DAPOF_igualdad</b>	26 16,8%	36 23,2%	42 27,1%	35 22,6%	16 10,3%	155 100%

- **Fomento del valor del trabajo (Dapof\_fomento):** En esta variable encontramos que más de un tercio de los/as encuestados/as (37,4%) aseguran estar poco o nada formados en el fomento del valor del trabajo. Un 32,3% de orientadores/as, opinan que su formación en esta característica se encuentra entre poco y bastante, mientras que un 30,4% afirma estar bastante o muy instruidos. Consideramos esta variable, que se podría considerar como una competencia deontológico de compromiso con el trabajo, muy importante desde el punto de vista en el que somos los/as orientadores/as laborales los que a través de nuestro trabajo diario podemos influir en nuestros usuarios/as a la hora de revalorizar y fomentar el valor del trabajo, ya que vivimos en una sociedad en la que se relaciona el trabajo con una carga que produce malestar. Desde la propia Administración Pública se debería de fomentar la formación en estas características en el colectivo de orientadores/as ya que se estaría haciendo una labor de prevención hacia el fracaso laboral. A diario de suele ver en esta profesión la imagen negativa que

tienen las personas que buscan trabajo, sobre todo las de difícil inserción, que es con quienes más hay que trabajar esta cuestión.

- **Desarrollo de la motivación del orientado/a para la búsqueda de trabajo** (Dapof\_motivación): En cuanto al desarrollo de la motivación del orientado/a para la búsqueda de empleo encontramos que un 38,7% de los/as encuestados/as opinan estar bastante o muy formados, mientras que un poco más de un cuarto (25,8%) apuntan que sus conocimientos son pocos o ninguno. Alrededor de un 35,5% de profesionales consideran que su formación se encuentra en un punto entre poca y bastante. Esta es otra característica que se puede considerar una competencia emocional y que no se suele desarrollar en el trabajo diario del orientador/a. En las acciones formativas se menciona como necesaria pero no se llega a plasmar en la práctica diaria el cómo llevarlo a cabo, con lo que se suele abandonar y olvidar. Además, hay que tener en cuenta que la motivación del orientado/a lleva tiempo, del que carecemos los/as orientadores/as por tener una agenda de trabajo cerrada y con escaso margen de maniobra.
- **Desarrollo del autoconocimiento y técnicas de reflexión sobre las condiciones personales y profesionales** (Dapof\_Autoconocimiento): En esta característica las respuestas también se encuentran bastante repartidas, por un lado tenemos casi un tercio (32,3%) de encuestados/as que indican estar poco o nada actualizados en este aspecto, mientras que hay un 30,3% que opinan estar bastante o muy formados. También obtuvimos que un 37,4% de orientadores/as consideran que la instrucción recibida se sitúa en un lugar intermedio entre poca y ninguna. El desarrollo del autoconocimiento y las técnicas de reflexión sobre las condiciones personales y profesionales es una competencia general que también debemos de trabajar en la entrevista de orientación, pero que debido a la escasez de tiempo, se suele olvidar o se hace de forma rápida, para tener una primera impresión de la situación del orientado/a. Esta característica, al igual que todas las que forman esta dimensión, necesitan tiempo para desarrollarse y que

lleguen a ser productivas, pero tal como está planteado el servicio de orientación, con citas espaciadas entre ellas por lo menos tres semanas, se hace difícil trabajarlas.

- **Desarrollo de la autoestima** (Dapof\_autoestima): Sobre un tercio de los/as orientadores/as (33,5%) dicen que su nivel de formación en esta variable se situaría entre poco y bastante, mientras que un 36,1% expresan que su instrucción fue bastante o mucha, y un 30,3% creen que tienen poca o ninguna formación. La autoestima, es también una competencia emocional importante que influye a la hora de buscar un puesto de trabajo, ya que las personas que se valoran menos, tienen menos posibilidades en su proceso de inserción porque suelen desechar opciones para las que serían un buen candidato/a.
- **Desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los usuarios** (Dapof\_aprendizaje): En esta característica encontramos que un porcentaje alto de orientadores/as dicen tener poca o ninguna formación (38,1%), mientras que un 29% aclaran que su formación es bastante o mucha. Obtuvimos que casi un tercio de encuestados/as (32,9%) creen que su instrucción se encuentra en un punto intermedio entre poco y bastante. Esta es otra competencia específica del proceso enseñanza-aprendizaje que es necesario desarrollar en el/la orientado/a ya que muchos de ellos no saben cómo buscar trabajo, o cómo ir adquiriendo capacidades y habilidades que los lleven a realizar una entrevista de trabajo y conseguir un puesto.
- **Técnicas de resolución de problemas** (Dapof\_resolución): Un 30,9% de los/as encuestados/as exponen tener bastante o mucha formación, seguido de casi un tercio (32,9%) que creen que sus conocimientos se sitúa en un punto intermedio entre poco y bastante. Hay un 36,1% de los/as orientadores/as que manifiestan haber recibido poca o ninguna formación en este aspecto. Las técnicas de resolución de problemas también es otra competencia que se debe de trabajar en la entrevista de orientación, ya que muchos/as orientados/as no saben como enfrentarse



a situaciones que pueden encontrar en el proceso de búsqueda de empleo.

- **Técnicas para la toma de decisiones** (Dapof\_decisiones): En cuanto a la toma de decisiones, hallamos que no llega a un cuarto el número de orientadores/as que comunican tener bastante o mucha formación (23,7%), mientras que más de un tercio de ellos (34,4%) opinan que su formación fue poca o ninguna. También observamos un 31,8% que declaran que la instrucción adquirida se situaría en un punto intermedio entre poca y ninguna. Debemos de trabajar como orientadores/as al desarrollo de la toma de decisiones, que está muy ligado a la variable anterior (ya que sin una decisión no se puede solucionar un problema) y a las competencias generales de Sánchez García (2004).
- **Técnicas de adaptación a los cambios** (Dapof\_cambios): En esta característica hallamos que casi un cuarto de los/as orientadores/as (24,5%) muestran estar bastante o muy formados, mientras que un 38,1% creen que sus conocimientos son pocos o ninguno (de este porcentaje destacamos que el 17,4% opinan que no recibieron ningún tipo de formación sobre este aspecto). Por último, hay más de un tercio de encuestados/as (37,4%) que creen que su nivel de instrucción se sitúa en un punto intermedio entre poco y ninguno en esta competencia general. Cuando se producen situaciones de crisis en las que el mercado laboral da un giro importante, la economía empieza a decaer, una empresa cierra, o simplemente una persona se queda sin trabajo por la razón que sea, comienza un período de cambios en el que debemos de acompañarla hasta que encuentre el momento en el que se crea capacitado para iniciar la búsqueda de empleo.
- **Promoción de la igualdad de oportunidades entre el hombre y la mujer desde la orientación laboral** (Dapof\_igualdad): Hallamos que un 40% de los/as orientadores/as aseguran no tener o ser muy poca su formación en esta característica, frente a casi un tercio (32,9%) que afirma que es bastante o mucha. Hay un 27,1% que considera que los conocimientos adquiridos se encuentran en un punto intermedio entre

poco y bastante. La igualdad de oportunidades entre el hombre y la mujer es un tema transversal en el que debe de existir formación en todas las titulaciones y puestos de trabajo. El elevado número de orientadores/as que dicen tener poca o ninguna formación en esta competencia específica de dinamización nos puede indicar que, o bien no se incluye este tópico en los planes formativos de las carreras y las acciones formativas, y además un bajo interés por parte de los/as orientadores/as en formarse en ese campo.

Como conclusión general de este apartado podemos apuntar que las respuestas están muy repartidas entre las tres franjas de valoración que estamos usando (poco o nada formado, entre poco y bastante formado y bastante o muy formado). Entendemos que las variables evaluadas en esta dimensión están más relacionadas con aspectos psicológicos que se estudian en titulaciones como Psicología o Pedagogía, por lo que pensamos que alrededor del tercio de encuestados/as que dice estar bastante o muy formados en estas variables tiene alguna de estas titulaciones. Lo comprobaremos más adelante.

Por otro lado, la promoción de la igualdad de oportunidades entre el hombre y la mujer desde la orientación laboral es un aspecto novedoso, que todavía no está interiorizado como parte del trabajo diario y que no suele plasmar sistemáticamente en los planes de estudio de las acciones formativas y cuando se hace, no se desarrolla de forma práctica y motivadora como para hacer uso de él.

### **11.1.2. Estructura valorativa de la dimensión**

En el análisis de la estructura valorativa de la formación recibida en la dimensión desarrollo de aspectos personales para la ocupación hemos utilizado la técnica de escalamiento óptimo para reducir el número de variables originales a un conjunto más pequeño de componente que representen la

mayor parte de la información encontrada en las variables origen (Anexo II. Tabla 11.4).

El análisis CATPCA pone de manifiesto la existencia de 2 factores principales identificados a los que hemos llamado “**desarrollo del autoconocimiento**” y “**desarrollo de la toma de decisiones**”.

El primero se referirá a las habilidades necesarias para establecer una actitud positiva de inserción mediante el desarrollo de los recursos personales del demandante y asumir autónomamente el ajuste de su proyecto personal de inserción. Se podría relacionar con las competencias emocionales y alguna específica de Sánchez García (2004). El segundo se centra en las habilidades necesarias para la toma de decisiones, y se podrían conectar con las competencias generales a las que hace referencia esta misma autora en su clasificación de las competencias profesionales del orientador/a profesional.

El factor, **desarrollo del autoconocimiento**, estaría formado por las características que se presentan a continuación, los cuales se encuadran en los conocimientos necesarios para desarrollar los recursos personales del orientado/a:

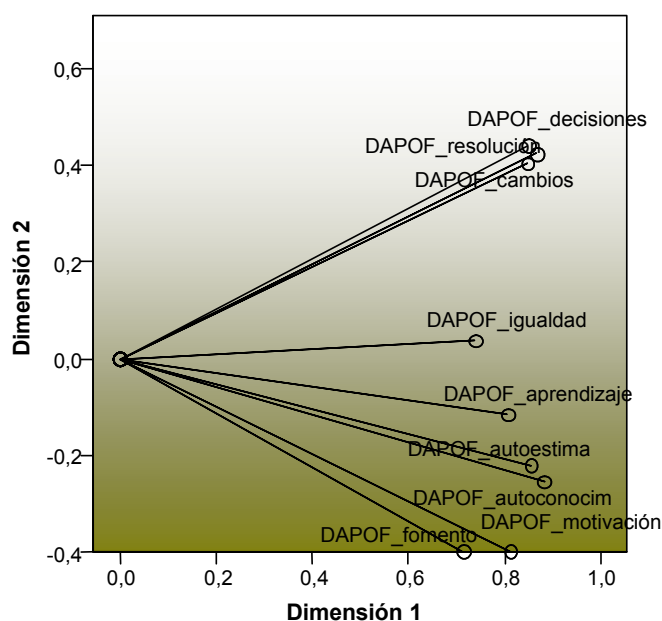
- Desarrollo del valor del trabajo
- Desarrollo de la motivación del orientado/a para la búsqueda de empleo
- Desarrollo del Autoconocimiento y técnicas de reflexión sobre las condiciones personales y profesionales.
- Desarrollo de la autoestima
- Desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los usuarios
- Promoción de la igualdad de oportunidades entre el hombre y la mujer desde la orientación laboral

El segundo de los factores, **desarrollo de la toma de decisiones**, lo compondrían las tres variables siguientes y se relacionaría con las habilidades necesarias para la toma de decisiones y resolución de conflictos.

- Técnicas de resolución de problemas
- Técnicas para la toma de decisiones
- Técnicas de adaptación a los cambios

En el gráfico 11.3 podemos observar que todos los aspectos tienen un peso positivo en la primera dimensión y explican la varianza en un porcentaje alto, un 78,29%. En la segunda dimensión vemos como las variables relacionadas con el **desarrollo de la toma de decisiones** tienen un peso positivo mientras que las del **autoconocimiento** lo tienen negativo.

Gráfico 11.3. Dimensiones de formación recibida en DAPO.



### 11.1.3. Análisis de las diferencias grupales

Una vez creadas nuevas variables a través del escalamiento óptimo, una general de toda la dimensión y una segunda para los factores encontrados (de forma que podremos trabajar con medidas de escala) hemos decidido buscar posibles diferencias significativas.

Comenzando por la variable general, aplicamos pruebas métricas para buscar las diferencias entre los grupos con los que decidimos trabajar: sexo, titulación, años de experiencia y empresa.

- En la variable **sexo**, y habiendo aplicado la T de Student, siendo  $P < 0.05$ , no observamos diferencias significativas, ya que obtuvimos una  $P = 0,207$  (Anexo II. Tabla 11.5).
- En cuanto a las variables **titulación**, **experiencia** y **empresa**, utilizamos la Anova de un factor, siendo  $P < 0.05$ , tampoco hallamos diferencias significativas en la variable **experiencia** ( $P = 0,750$ ), pero sí en las características **titulación** ( $P = 0,099$ ) y **empresa** ( $P = 0,017$ ) (Anexo II. Tabla 11.6).

Por otro lado, si ahora nos fijamos en la segunda variable creada, la que se refiere a los factores, encontramos que:

- En la variable **sexo**, y habiendo aplicado la T de Student, siendo  $P < 0.05$ , no observamos diferencias significativas, ya que obtuvimos una  $P = 0,207$  (Anexo II. Tabla 11.7).
- En cuanto a las variables **titulación**, **experiencia** y **empresa**, utilizamos la Anova de un factor, siendo  $P < 0.05$ , tampoco hallamos diferencias significativas en las variables **titulación** ( $P = 0,944$ );

**empresa** ( $P=0,357$ ), y **experiencia** ( $P=0,412$ ) (Anexo II. Tabla 11.8).

Puesto que en el análisis de la variable general obtuvimos que existían diferencias significativas en cuanto a la titulación ( $P=0,099$  para  $P<0,1$ ) y la empresa ( $P=0,017$  para  $P<0,05$ ), decidimos buscar cuáles son las diferencias generales encontradas en estas dos características, habiendo utilizado la prueba de Kruskal-Wallis y obteniendo estos resultados (Anexo II. Tablas 11.9 y 11.10):

Analizando la **titulación** de los/as orientadores/as, observamos que en el factor **Desarrollo de la toma de decisiones** -compuesto por las variables Técnicas de resolución de problemas (Dapof\_resolución), Técnicas para la toma de decisiones (Dapof\_decisiones) y Técnicas de adaptación a los cambios (Dapof\_cambios)- quienes apuntan estar más formados son los psicólogos, seguido de los profesionales con titulaciones del campo de la educación y de las Ciencias Sociales y Jurídicas. Los que menos formados dicen estar son los/as orientadores/as que trabajan para otras empresas. Dapof\_resolución ( $P=0,003$ ); Dapof\_decisiones ( $P=0,007$ ); Dapof\_cambios ( $P=0,084$ ). Las dos primeras con un nivel de confianza del 95% y la segunda con un nivel de confianza del 90%.

En cuanto al segundo factor, **Desarrollo del Autoconocimiento**, hallamos dos variables con diferencias significativas: Desarrollo de la autoestima (Dapof\_autoestima,  $P=0,012$  para una  $P<0,05$ ) y Promoción de la igualdad de oportunidades entre el hombre y la mujer desde la orientación laboral (Dapof\_igualdad,  $P=0,094$  para una  $P<0,1$ ). Los psicólogos vuelven a ser quienes aseguran tener más formación en estas variables. En el caso de la característica desarrollo de la autoestima, les siguen en cuanto a nivel de formación los titulados en educación y Ciencias Sociales y Jurídicas siendo los que menos formación recibieron los que tienen otras titulaciones. En el caso de la característica promoción de la igualdad de oportunidades entre el hombre y

la mujer desde la orientación laboral, después de los/as psicólogos/as, los que dicen estar más formados son los titulados en educación y los que tienen otras titulaciones, mientras que los que menos conocimientos tienen son los profesionales que provienen del campo de las Ciencias Sociales y Jurídicas.

Podríamos confirmamos de esta forma la hipótesis que planteábamos al analizar las frecuencias obtenidas en esta dimensión cuando decíamos que los titulados en Psicología y en segundo lugar los titulados en alguna rama de Ciencias de la Educación y los de Ciencias Sociales y Jurídicas en menor lugar, son los que más formación recibieron en estas variables, al ser aspectos que se estudian en sus planes de estudio.

En cuanto a las diferencias encontradas en la variable **empresa**, obtuvimos los siguientes resultados para un nivel de significación del 95%:

- Dentro del factor **Desarrollo del Autoconocimiento**, en la variable **Desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los usuarios** (Dapof\_aprendizaje (P=0,015)), los que más formación declaran tener son los/as orientadores/as que trabajan para otras empresas, seguido de los que lo hacen para los agentes sociales y los ayuntamientos. Los que comunican menos formación son los empleados de las oficinas de empleo.
- En cuanto al factor **Desarrollo de toma de decisiones**, en la característica **Técnicas de resolución de problemas** (Dapof\_resolución (P=0,065)), vuelven a ser los/as orientadores/as que trabajan para otras empresas los que aclaran que tienen más formación en este aspecto, seguido de los que lo hacen en los ayuntamientos y para los agentes sociales. Los que menos formación exponen tener son los empleados de las oficinas de empleo.

Encontramos por lo tanto que en las diferencias que se producen por empresa son los/as orientadores/as de las oficinas de empleo los que expresan estar menos formados. Si nos fijamos en las variables en las que se producen estas diferencias (**Desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los usuarios y Técnicas de resolución de problemas**) podríamos plantear una hipótesis. Si los/as orientadores/as del Servicio Público de Empleo están menos formados en estas dos características, por un lado no podrán desarrollarlos en sus usuarios, pero por otro lado tampoco podrán desarrollarlos en ellos mismo, lo que puede influir a la hora de adaptarse a su puesto de trabajo y valoran negativamente las condiciones laborales en las que trabajan, tal como vimos en el capítulo uno de este apartado de análisis de datos.

## **11.2. Necesidades de formación**

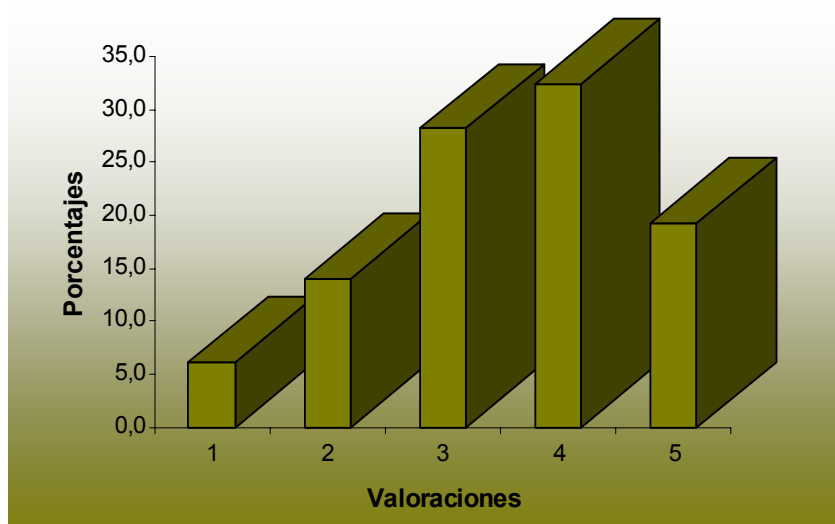
En esta sección presentamos los resultados de las valoraciones de los/as orientadores/as laborales sobre sus necesidades de formación en cada una de las cuestiones planteadas en la dimensión.

### **11.2.1. Descripción de los resultados**

Iniciamos la descripción de los resultados correspondientes a las necesidades de formación en la dimensión desarrollo de aspectos personales para la ocupación con la presentación de la gráfico 11.4 en el que podemos observar la distribución de las respuestas dadas por los/as encuestados/as (Anexo II. Tabla 11.11). Por un lado podemos observar como mas de la mitad de los/as encuestados/as (51,6 %) apuntan tener bastante o mucha necesidad de formación, mientras que un 20,1% manifiesta precisar poca o ninguna. Tenemos un poco más de un cuarto (28,2%) que cree que su necesidad de formación se situaría en un punto intermedio entre poca y bastante. De esta manera podemos ver como la curva de la distribución se desplaza hacia la derecha, es decir, hacia las respuestas que indican tener necesidades de formación en esta dimensión, siendo las respuestas de este extremo un 31,5% más que las del extremo contrario en el que dicen no precisar tanta formación.



**Gráfica11.4. Respuestas generales. Las necesidades de formación en DAPO.**



A continuación, en la tabla 11.12 podemos ver cada una de las características que componen la dimensión desarrollo de aspectos personales para la ocupación junto con la media, la desviación típica y el rango promedio obtenidos tras la aplicación de la prueba de Friedman.

**Tabla 11.12. Prueba de Friedman. Necesidades de formación en DAPO.**

Prueba de Friedman N=153 Chi-cuadrado=63,757 Gl=8 P=0,000	Media	Desv. típ.	Rango promedio
DAPON_fomento	3,20	1,142	4,20
DAPON_motivación	3,41	1,098	4,76
DAPON_autoconocimiento	3,44	1,099	4,93
DAPON_autoestima	3,43	1,145	4,89
DAPON_aprendizaje	3,37	1,069	4,70
DAPON_resolución	3,59	1,126	5,52
DAPON_decisiones	3,53	1,144	5,31
DAPON_cambios	3,62	1,116	5,64
DAPON_igualdad	3,44	1,206	5,06

Analizadas las necesidades de formación registradas a través de los rango promedio y las medias encontramos que las variables en las que los/as encuestados/as apuntan necesitar más formación son por orden de puntuación: Técnicas de adaptación a los cambios (Dapon\_cambios); Técnicas de resolución de problemas (Dapon\_resolución); Técnicas para la toma de decisiones (Dapon\_decisiones) y Promoción de la igualdad de oportunidades entre el hombre y la mujer desde la orientación laboral (Dapon\_igualdad).

Mientras que las características en las que no precisan tanta formación, son, por orden de puntuación: Fomento del valor del trabajo (Dapon\_fomento); Desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los usuarios (Dapon\_aprendizaje); Desarrollo de la motivación del orientado/a para la búsqueda de empleo (Dapon\_motivación); Desarrollo de la autoestima (Dapon\_autoestima); y Desarrollo del Autoconocimiento y técnicas de reflexión sobre las condiciones personales y profesionales (Dapon\_autoconocimiento).

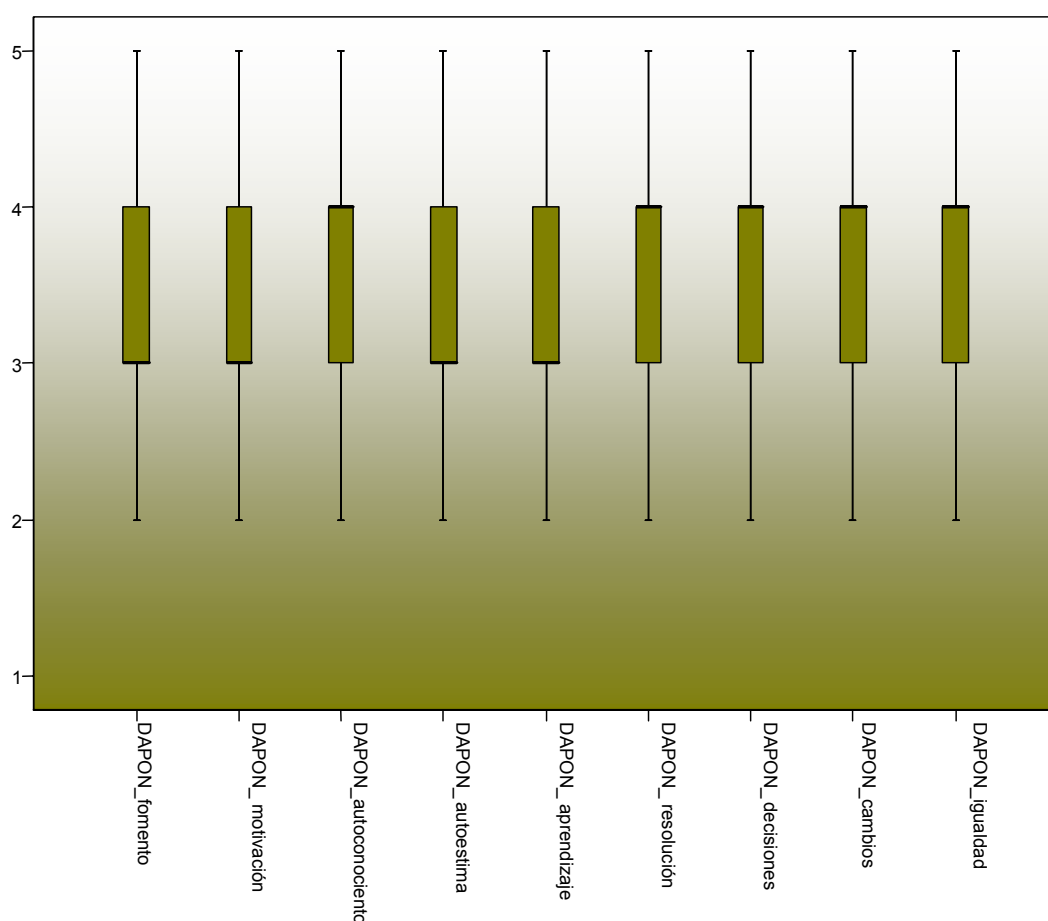
Por lo tanto, es en los aspectos considerados más psicológicos, donde los/as encuestados/as aseguran tener más necesidades de formación. Recordemos el resultado obtenido en el apartado de formación recibida en DAPO, en donde se producían diferencias significativas entre las titulaciones a la hora de haberse formado en este campo, siendo los psicólogos y pedagogos los que aseguraban poseer más conocimientos. Por lo tanto, es de suponer que en este análisis sean los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas y los que tienen otras titulaciones, los que manifiestan falta de formación. Lo veremos más adelante.

Si además nos fijamos en el diagrama de cajas del gráfico 11.5 podemos observar como los/as orientadores/as coinciden en sus opiniones ya que la concentración de las respuestas en todas las variables es alta en los cuartiles superiores. Por otro lado, muestran una mediana más elevada las mismas variables que en la prueba de Friedman obtuvieron mayor rango promedio: Desarrollo del Autoconocimiento y técnicas de reflexión sobre las condiciones

personales y profesionales (Dapon\_autoconocimiento); Técnicas de resolución de problemas (Dapon\_resolución); Técnicas para la toma de decisiones (Dapon\_decisiones); Técnicas de adaptación a los cambios (Dapon\_cambios) y Promoción de la igualdad de oportunidades entre el hombre y la mujer desde la orientación laboral (Dapon\_igualdad).

En las demás características observamos una mediana que coincide con la media aunque se produce también concentración de respuestas en el cuartil superior.

**Gráfico 11.5. Diagrama de cajas. Necesidades de formación en DAPO.**



En cuanto a la valoración, como orientadores/as laborales, de la formación que necesitan en las características que corresponden a la dimensión DAPO, encontramos las siguientes respuestas (Tabla 11.13).

**Tabla 11.13. Frecuencias y porcentajes. Necesidades de formación en DAPO.**

	Puntuaciones					Total
	1	2	3	4	5	
Dapon_fomento	15 9,7%	22 14,2%	56 36,1%	41 26,5%	21 13,5%	155 100%
Dapon_motivación	8 5,2%	23 14,8%	48 31,0%	49 31,6%	27 17,4%	155 100%
Dapon_autoconocimiento	9 5,8%	21 13,5%	44 28,4%	55 35,5%	26 16,8%	155 100%
Dapon_autoestima	10 6,5%	21 13,5%	48 31,0%	45 29,0%	31 20,0%	155 100%
Dapon_aprendizaje	8 5,2%	24 15,5%	48 31,0%	53 34,2%	22 14,2%	155 100%
Dapon_resolución	8 5,2%	18 11,6%	40 25,8%	52 33,5%	37 23,9%	155 100%
Dapon_decisiones	8 5,2%	24 15,6%	33 21,4%	56 36,4%	33 21,4%	154 100%
Dapon_cambios	7 4,5%	19 12,3%	37 24,0%	54 35,1%	37 24,0%	154 100%
Dapon_igualdad	12 7,7%	23 14,8%	39 25,2%	47 30,3%	34 21,9%	155 100%

- **Fomento del valor del trabajo (Dapon\_fomento):** Cerca de la mitad de los/as encuestados/as (40%) dicen necesitar bastante o mucha formación en cuanto al fomento del valor del trabajo, mientras que un 23,9% opinan que su necesidad de conocimiento es poca o ninguna. Tenemos además más de un tercio (36,1%) que revelan que su necesidad de formación se situaría en un punto intermedio entre bastante y poca, en esta competencia que se podría considerar deontológico de compromiso con el trabajo. Aportábamos en el análisis de la formación recibida en esta variable que es necesario una revalorización del trabajo que actualmente se ve como negativo, especialmente para los colectivos de difícil inserción. Por el resultado obtenido observamos que la mayoría de los/as orientadores/as

sienten que precisan más conocimientos para desarrollar este aspecto.

- **Desarrollo de la motivación del orientado/a para la búsqueda de empleo** (Dapon\_motivación): Encontramos que el 49% los/as encuestados/as muestran tener bastante o mucha necesidad de formación en este aspecto, mientras que un 20% consideran que precisan poca o ninguna formación. Un 31% se situaría entre poca y bastante necesidad de formación en esta competencia emocional. Esta variable está relacionado con la anterior de revalorización del trabajo. Podemos decir que muchas veces, durante la entrevista de orientación, resulta bastante difícil motivar a determinadas personas y encontrar un punto de inflexión a partir del que poder desarrollar todo la labor orientadora, por lo que el elevado porcentaje de orientadores/as que manifiestan tener necesidades de formación puede reforzar esta idea.
- **Desarrollo del autoconocimiento y técnicas de reflexión sobre las condiciones personales y profesionales** (Dapon\_autoconocimiento): En este aspecto, más de la mitad de los/as orientadores/as (52,3%) declaran que necesitan bastante o mucha formación, frente a un 19,4% que considera que es poca o ninguna la que precisa. Tenemos más de un cuarto de encuestados/as (28,4%) que manifiestan que su necesidad de formación se situaría entre poca y bastante en esta competencia, que se podría considerar general y exploratoria. Esta variable, junto con las que comentamos a continuación están relacionadas entre ellas y encontraremos porcentajes similares, por lo que realizaremos una explicación final una vez comentado cada uno de los resultados.
- **Desarrollo de la autoestima** (Dapon\_autoestima): En cuanto a este aspecto, también observamos que un 49% de los/as orientadores/as comunican necesitar bastante o mucha formación (de hecho un 20% aclaran precisar mucha formación), frente a un 20% que opinan que su necesidad de formación es poca o ninguna la que precisa.

Tenemos un 31% que se situaría en un punto intermedio en cuanto a necesidad de formación, entre poca y bastante, en esta competencia emocional.

- **Desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los usuarios** (Dapon\_aprendizaje): En esta variable encontramos que un 48% de los/as orientadores/as exponen necesitar bastante o mucha formación, mientras que un 20,6% indica que es poca o ninguna. Tenemos un 31% que se sitúa en un punto intermedio entre poca y bastante necesidad de formación en esta competencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Técnicas de resolución de problemas** (Dapon\_resolución): Más de un 57,4% de los/as encuestados/as registraron precisar bastante o mucha formación es este aspecto, frente a un 16,8% que afirma que su necesidad de formación es poca o ninguna. Hay un poco más de un cuarto (25,8%) que dice tener una necesidad de formación que se situaría en un punto intermedio entre poco y bastante en esta competencia emocional.
- **Técnicas para la toma de decisiones** (Dapon\_decisiones): Otra vez más hallamos que más de la mitad de los/as orientadores/as (57,8%) aseguran necesitar bastante o mucha formación en esta variable, frente a un 20,8% que opinan que es poca o ninguna la que precisa. Hay un 21,4% que considera su necesidad de formación, en esta otra competencia emocional, en un punto intermedio entre poco y bastante.
- **Técnicas de adaptación a los cambios** (Dapon\_cambios): Un 59,1% de los/as encuestados/as dicen precisar bastante o mucha formación en esta característica, mientras que un 16,9% opinan que es poca o ninguna. Casi un cuarto (24%) creen que su necesidad de formación se sitúa en un punto intermedio entre poco y bastante en esta competencia emocional.

Este último grupo de variables comentadas tienen un fuerte componente psicológico, por lo que es normal que orientadores/as con otras titulaciones no relacionadas con Psicología manifiesten su necesidad de formación. Debemos de tener en cuenta que otro de los elementos necesarios para conseguir una inserción laboral adecuada es el desarrollo del autoconocimiento y de aquellos aspectos psicológicos que nos van a ayudar en el proceso de búsqueda, inserción e integración en la empresa, por lo que se evidencia la necesidad de una actualización constante en estas características de cara a la práctica diaria.

- **Promoción de la igualdad de oportunidades entre el hombre y la mujer desde la orientación laboral** (Dapon\_igualdad): En la última variable que analizamos de esta dimensión, hallamos que más de la mitad de los/as orientadores/as (52,2%) revelan precisar bastante o mucha formación, mientras que un 22,6% opinan que es poca o ninguna la formación que necesitan. Hay un poco más de un cuarto (25,2%) que muestran que su necesidad de formación se situaría en un punto intermedio entre poco y bastante. Estos resultados nos podrían indicar por un lado falta de interés por parte de los/as orientadores/as en este aspecto a la hora de actualizarse, ya que existen formación y publicaciones suficientes sobre esta temática en todo el territorio gallego. Por otro lado, podríamos decir que de la misma forma que en este momento es obligatorio en los cursos de formación ocupacional la impartición de un módulo de igualdad e oportunidades entre el hombre y la mujer, entre el colectivo de orientadores/as debería de existir la misma imposición por parte de la Administración al inicio de cada uno de los programas de orientación.

Como conclusión general de este apartado podemos apuntar que en general, son más los/as orientadores/as que aseguran necesitar formación en las diferentes características presentadas. Relacionando estos resultados con los obtenidos en el análisis de las frecuencias de la formación recibida en esta misma dimensión, encontrábamos que alrededor de un tercio de los/as

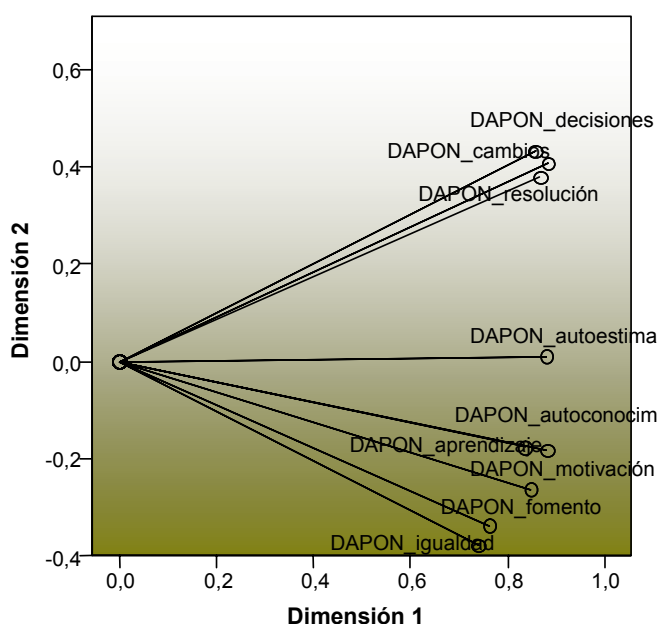
encuestados/as mostraban haberse formado bastante o mucho en cada una de estas variables, y es en el análisis de las necesidades de formación donde encontrábamos también que es alrededor de un tercio los que dicen necesitar poca o ninguna formación. Entendemos que pueden tratarse de los mismos encuestados/as.

### 11.2.2. Estructura valorativa de la dimensión

En el análisis de la estructura valorativa de las necesidades de formación en la dimensión desarrollo de aspectos personales para la ocupación hemos utilizado la técnica de escalamiento óptimo para reducir el número de variables originales a un conjunto más pequeño de componente que representen la mayor parte de la información encontrada en las variables origen (Anexo II. Tabla 11.14).

En el gráfico 11.6 podemos ver que todas las variables tienen un peso positivo en la primera dimensión y explican la varianza en un 80,53%, que es un porcentaje alto.

Gráfico 11.6 Dimensiones de las necesidades de formación en DAPO.





El análisis CATPCA pone de manifiesto que existen dos factores, manteniéndose los descritos en el análisis de la formación recibida en esta dimensión. Estos dos factores los hemos denominado Desarrollo del autoconocimiento y Desarrollo de la toma de decisiones. En la segunda dimensión del gráfico vemos como las variables relacionadas con el desarrollo de la toma de decisiones tienen un peso positivo mientras que las del autoconocimiento lo tienen negativo.

El primer factor se referirá a las habilidades necesarias para establecer una actitud positiva de inserción mediante el desarrollo de los recursos personales del demandante y asumir autónomamente el desarrollo y ajuste de su proyecto personal de inserción. El segundo se refiere a las habilidades necesarias para la toma de decisiones.

El factor, **desarrollo del autoconocimiento**, estaría formado por las características que se presentan a continuación y se relacionaría con los conocimientos necesarios para desarrollar los recursos personales del orientado/a:

- Desarrollo del valor del trabajo
- Desarrollo de la motivación del orientado/a para la búsqueda de empleo
- Desarrollo del Autoconocimiento y técnicas de reflexión sobre las condiciones personales y profesionales.
- Desarrollo de la autoestima
- Desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los usuarios
- Promoción de la igualdad de oportunidades entre el hombre y la mujer desde la orientación laboral

El factor, **desarrollo de la toma de decisiones**, lo compondrían las tres variables siguientes y se relacionaría con las habilidades necesarias para la toma de decisiones y resolución de conflictos.

- Técnicas de resolución de problemas
- Técnicas para la toma de decisiones
- Técnicas de adaptación a los cambios

### **11.2.3. Análisis de las diferencias grupales**

Una vez creadas nuevas variables a través del escalamiento óptimo, una general de toda la dimensión y una segunda para los factores encontrados (de forma que podremos trabajar con medidas de escala) hemos decidido buscar posibles diferencias significativas en las necesidades de formación.

Comenzando por la primera variable general, aplicamos pruebas métricas para buscar las diferencias entre los grupos con los que decidimos trabajar: sexo; titulación; años de experiencia y empresa.

- En la variable **sexo**, y habiendo aplicado la T de Student, siendo  $P < 0.05$ , no observamos diferencias significativas, ya que obtuvimos una  $P = 0,207$ . (Anexo II. Tabla 11.15).
- En cuanto a las variables **titulación**, **experiencia** y **empresa**, utilizamos la Anova de un factor, siendo  $P < 0.05$ , y tampoco hallamos diferencias en los aspectos **experiencia** ( $P = 0,631$ ), y **empresa** ( $P = 0,958$ ), pero si en la característica **titulación** ( $P = 0,041$ ) (Anexo II. Tabla 11.16).

Por otro lado, si ahora nos fijamos en la segunda variable creada, la que se refiere a los factores, encontramos que:

- En la variable **sexo**, y habiendo aplicado la T de Student, siendo  $P < 0.05$ , no observamos diferencias significativas, ya que obtuvimos una  $P = 0,207$ . (Anexo II. Tabla 11.17).
- En cuanto a los aspectos **titulación**, **experiencia** y **empresa**, utilizamos la Anova de un factor, siendo  $P < 0.05$ , y tampoco hallamos diferencias significativas en las características **titulación** ( $P = 0,944$ ); **empresa** ( $P = 0,357$ ), y **experiencia** ( $P = 0,412$ ) (Anexo II. Tabla 11.18).

Puesto que en el análisis de la variable general obtuvimos que existían diferencias significativas en cuanto a la **titulación** ( $P = 0,041$  para  $P < 0,05$ ), decidimos buscar cuáles son, habiendo utilizado la prueba de Kruskal-Wallis y obteniendo estos resultados para un nivel de significación del 95% (Anexo II. Tabla 11.19).

- **Desarrollo del autonocimiento y técnicas de reflexión sobre las condiciones personales y profesionales** (Dapon\_autoconocimiento) ( $P = 0,059$ ). Los/as orientadores/as laborales que tienen otras titulaciones son los que manifiestan tener más necesidad de formación en esta característica, seguido por los que provienen del campo de la educación y los de las Ciencias Sociales y Jurídicas. Los que menos necesidad de formación revelan son los/as psicólogos/as.
- **Desarrollo de la autoestima** (Dapon\_autoestima) ( $P = 0,017$ ). En cuanto al desarrollo de la autoestima, los/as orientadores/as que muestran tener más necesidad de formación son los que tienen otras titulaciones, con el mayor rango promedio, en un punto intermedio se encuentran los titulados en educación y Ciencias sociales y Jurídicas, y en último lugar los/as psicólogos/as, con el menor rango y por lo tanto con menor necesidad de formación expresada.

- **Técnicas de resolución de problemas** (Dapon\_resolución) (P=0,013). Los/as encuestados/as con otras titulaciones declaran tener más necesidades de formación en esta característica que sus compañeros, le siguen los titulados en educación, y los que menos rango promedio obtuvieron, y por lo tanto menor necesidad de formación, son los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas y los/as psicólogos/as, con casi la misma puntuación.
- **Técnicas para la toma de decisiones** (Dapon\_decisiones) (P=0,021). Vuelven a ser los profesionales con otras titulaciones los que comunican que tienen más necesidad de formación en las técnicas para la toma de decisiones, seguido de los titulados en educación. Los que menos necesidad expresan, con casi el mismo rango promedio, son los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas y los/as psicólogos/as.
- **Técnicas de adaptación a los cambios** (Dapon\_cambios) (P=0,055). En cuanto a las técnicas de adaptación a los cambios, los/as encuestados/as con otras titulaciones son los que obtienen el mayor rango promedio y por lo tanto manifiestan una mayor necesidad de formación. Le siguen en al escala los titulados en educación y por último, encontramos con los rangos más bajos y casi con la misma puntuación a los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas y a los Psicólogos.
- **Promoción de la igualdad de oportunidades entre el hombre y la mujer desde la orientación laboral** (Dapon\_igualdad) (P=0,096 para  $P < 0,1$ ). En esta última variable de análisis encontramos que son los titulados en educación los que aclaran una mayor necesidad de formación en temas de igualdad de oportunidades, seguidos con casi el mismo rango promedio por las que tienen otras titulaciones y las que vienen del mundo de las Ciencias Sociales y Jurídicas. En último lugar se encuentran los/as psicólogos/as.

Como conclusión de este apartado podemos decir que son los/as orientadores/as que tienen otras titulaciones los que afirman tener mayor necesidad de formación en las variables en las que se encontraron diferencias significativas, lo cual encontramos normal, ya que son características pertenecientes al campo psicológico (de hecho, son los/as psicólogos/as los que aseguran tener menor necesidad de formación).

Por otro lado, nos choca el encontrar que los titulados en educación ocupan el segundo lugar al manifestar sus necesidades de formación en estos aspectos (incluso por delante de los titulados en ciencias Sociales y Jurídicas) cuando por titulación y formación adquirida durante sus estudios, deberían de estar más formados en estas variables, a no ser que ésta haya sido poca desde su punto de vista o sean más críticos con ella y opinen que necesitan mejorarla.

### **11.3. Relación entre la formación recibida y las necesidades de formación**

En esta sección analizaremos las diferencias entre la formación recibida y las necesidades de formación de los/as orientadores/as laborales.

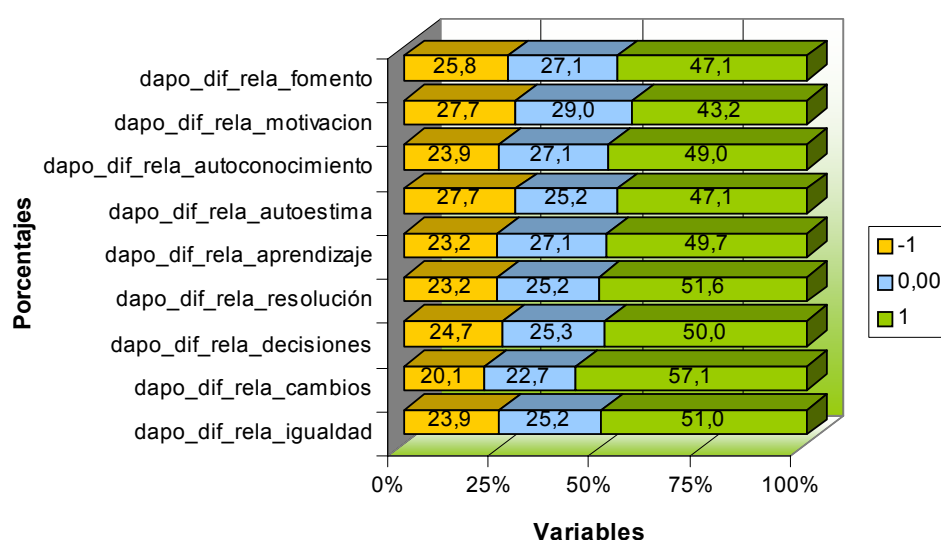
#### **11.3.1. Correlaciones**

Interesados en conocer si existen una correlación positiva o negativa entre la formación recibida y las necesidades de formación, encontramos que ésta es negativa,  $r = -.174$  para un nivel de significación de  $P < 0,01$ , lo cual nos indica que a mayor formación existe una menor necesidad de ésta (Tabla 15 del Anexo II).

### 11.3.2. Descripción de las diferencias/relación entre la formación recibida y las necesidades de formación

En el gráfico 11.7 presentado a continuación podemos comprobar las diferencias/relación que existe entre la formación recibida y la necesidades de formación manifestadas por los/as orientadores/as laborales (Anexo II. Tabla11.20)

Gráfico 11.7. Porcentajes. Diferencia/relación entre la formación recibida y las necesidades de formación.



- **Fomento del valor del trabajo** (Dapo\_dif\_rela\_fomento): En esta variable encontramos que casi la mitad de los/as orientadores/as (47,1%) manifiestan tener bastante o mucha necesidad de formación, mientras que sobre un cuarto (25,8%) opinan que precisan poca o ninguna actualización en esta competencia que calificábamos como deontológica y que recomendábamos era necesario potenciar para revalorizar y fomentar el valor del trabajo.
- **Desarrollo de la motivación del orientado/a en la búsqueda de empleo** (Dapo\_dif\_rela\_motivación): Observamos que casi un 43,2%

de los/as encuestados/as muestran tener necesidades de formación en bastante o mucho grado, mientras que un 27,7% opina que es poca o ninguna. Cada vez es mayor el número de desempleados desmotivados a la hora de enfrentarse a la búsqueda de empleo, sobre todo por la recesión económica que se está empezando a sentir, por lo que uno de los pilares sobre los que se tendrá que basar nuestro trabajo diario es el de motivar y reinventar a los/as desempleados/as, lo que nos lleva a necesitar formación en esta característica.

- **Desarrollo del autoconocimiento y técnicas de reflexión sobre las condiciones personales y profesionales** (Dapo\_dif\_rela\_autoconocimiento): En esta variable obtuvimos que casi la mitad de los/as orientadores/as (49%) aclaran tener bastante o mucha necesidad de formación, frente a casi un cuarto (23,9%) que expone tener poca o ninguna necesidad de formación en esta característica que asimilábamos a las competencias generales exploratorias de Sánchez García (2004). Podemos decir que una parte importante de los/as usuarios/as de los servicios de orientación nunca se pararon a reflexionar sobre su situación personal y profesional, no conocen sus puntos fuertes y débiles y carecen de habilidades de autorreflexión. Una formación adecuada en este aspecto por parte del orientador/a ayudaría a prevenir el fracaso en la inserción laboral de los demandantes.
- **Desarrollo de la autoestima** (Dapo\_dif\_rela\_autoestima): En cuanto al desarrollo de la autoestima, observamos que un poco más de un cuarto (27,7%) de los/as encuestados/as expresan tener poca o ninguna necesidad de formación, mientras que por otro lado, un 47,1% opina que tiene bastante o mucha necesidad de formación en esta competencia emocional. La autoestima personal es otra de las características importantes que deben de asentarse adecuadamente en los demandantes. Recordamos a Montané (1993) quien nos dice que una autovaloración pobre suele ir asociada a sentimientos que

dificultan el proceso de búsqueda de empleo. El elevado porcentaje de orientadores/as que dicen necesitar formación en este aspecto puede ser un indicador de la importancia que se le concede a la formación de esta variable.

- **Desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los usuarios** (Dapo\_dif\_rela\_aprendizaje): Un 49,7% de los/as encuestado/as indican tener bastante o mucha necesidad de formación en esta característica, mientras que un 23,2% opina que su necesidad de formación es poca o ninguna, en esta competencia en la que está implicado el proceso de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo de aptitudes docentes es fundamental en una profesión dirigida a dotar al sujeto de habilidades, actitudes y aptitudes necesarias en la búsqueda de empleo, por lo que el alto porcentaje de orientadores/as que apuntan precisar formación en esta característica puede ser un indicador del valor añadido que aporta este aspecto a la acción orientadora.
- **Técnicas de resolución de problemas** (Dapo\_dif\_rela\_resolución): Siguiendo con la dinámica observada hasta ahora, en esta característica también observamos que más de la mitad de los/as orientadores/as (51,6%) creen que necesitan bastante o mucha formación, frente a un 23,2% que opinan necesitar poca o ninguna. Esta variable está relacionada con la siguiente, toma de decisiones, y las dos forman la confluencia a la que se llega después de haber trabajado aspectos relacionados con el autoconocimiento y el mercado laboral, relacionándose con las estrategias a seguir para alcanzar los objetivos profesionales. El desarrollo de estos aspectos en los/as orientados/as facilitará el objetivo final de la acción que es la inserción laboral.
- **Técnicas para la toma de decisiones** (Dapo\_dif\_rela\_decisiones): Justo el 50% de los/as encuestados/as opinan que necesitan bastante o mucha formación en esta variable, mientras que casi un



cuarto (24,7%) creen que su necesidad de formación es poca o ninguna, en esta otra competencia que consideramos general.

- **Técnicas de adaptación a los cambios** (Dapo\_dif\_rela\_cambios): Un 20,1% de los/as orientadores/as creen que necesitan poca o ninguna formación en esta característica, mientras que hay un 57,1% que afirman precisar mucha o bastante formación. Montané (1993) la relaciona con la madurez vocacional y su óptimo desarrollo permite ofrecer una imagen de dominio e interés por la ocupación en el proceso de selección que facilitará el éxito.
- **Promoción de la igualdad de oportunidades entre el hombre y la mujer desde la orientación laboral** (Dapo\_dif\_rela\_igualdad): En la última característica analizada de esta dimensión observamos que un 51% de los/as orientadores/as aseguran necesitar formación en este aspecto mientras que un 23,9% opinan que es poca o ninguna. Recordamos lo comentado en el capítulo primero de este trabajo sobre las funciones ocultas de la orientación laboral y en el que ésta es un elemento para el cambio y la transformación, que debe de ayudar a trascender los estereotipos que limitan las opciones profesionales y laborales, ampliando horizontes, especialmente de aquellos colectivos sobre los que actúan estereotipos limitadores.

Como conclusión de este apartado podemos decir que alrededor de la mitad de los/as encuestados/as manifiestan que tienen necesidades de formación mientras que sobre un cuarto opinan que es poca o ninguna la necesidad de formación que tienen. La explicación a este resultado la venimos dando a lo largo de este capítulo: las variables de estudio, en esta dimensión tienen como característica el ser aspectos psicológicos, en donde los/as licenciados/as en Psicología son los que más formados están, y que en su conjunto forman sobre un tercio de la población encuestada. Por lo tanto es lógico, que los demás orientadores/as, que no están formados en este campo por titulación (seguramente no se hayan formado posteriormente) manifiesten su necesidad de formación. Además, debemos de tener en cuenta que siempre habrá

orientadores/as que creen en la necesidad de una constante actualización de sus conocimientos.

## **Capítulo 12**

### ***Búsqueda activa de empleo***

#### ***Introducción***

Dentro de la dimensión “Búsqueda activa de empleo” (BAE) incluimos aquellas características que el/la orientador/a debe de conocer sobre las herramientas que se utilizan en el proceso de consecución de un trabajo. En la clasificación de Sánchez García (2004), esta dimensión correspondería con el área de intervención de toma de decisiones sobre las estrategias a seguir para alcanzar los objetivos de inserción. Siguiendo la división de Montané (1993), esta dimensión se enmarcaría en el factor relacionado con las técnicas y procesos necesarios para la inserción laboral.

Por otro lado, Blasco (1998) se refiere a esta dimensión como la función de marketing, refiriéndose a las estrategias y técnicas para la búsqueda de empleo, mientras que Sánchez García (2004) la enmarca como una función de educación y formación. Por último, como actuación por programas dentro de las acciones OPEA, esta función se dirige a motivar a los demandantes para una búsqueda activa de empleo, la puesta en marcha de grupos que busquen trabajo de forma activa, organizada y planificada, y por último, afrontar la entrevista de selección.

El dominio de estas herramientas facilitará en el/la orientado/a la superación de las diferentes pruebas que sirven para seleccionar al candidato más idóneo en un proceso de selección. Se tratan por lo tanto de competencias específicas.

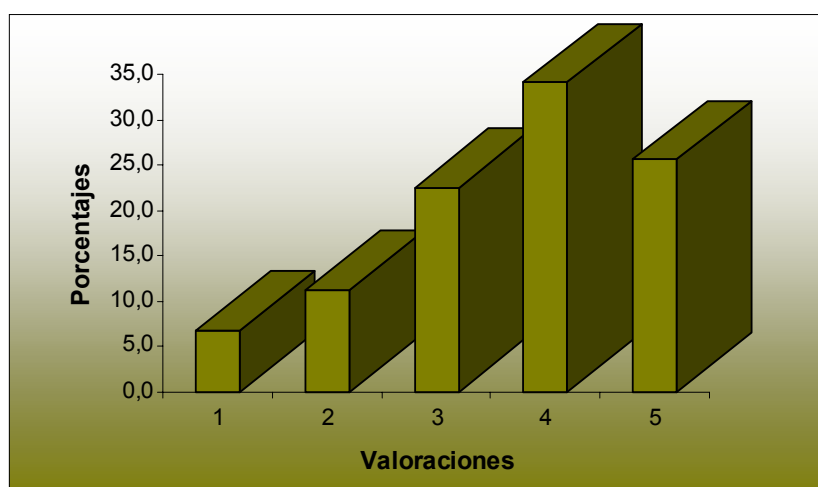
## **12.1. Formación recibida**

En esta sección presentamos los resultados de las valoraciones de los orientadores laborales sobre si tienen adquirida formación en cada una de las cuestiones planteadas en esta dimensión.

### **12.1.1. Descripción de los resultados**

Iniciamos la descripción de los resultados con la presentación del gráfico 12.1 (ver también la tabla 12.1 del Anexo II) en el que podemos observar la distribución de las respuestas dadas en general por los/as encuestados/as. El 22,5% de los/as técnicos/as respondieron tener una formación en este aspecto que se situaría entre poca y bastante, mientras que un 17,8% opinan que la formación recibida es bastante poca o ninguna. Más de la mitad de los/as orientadores/as (59,7%) apuntan haber recibido bastante o mucha formación. Podemos decir que las respuestas no siguen una distribución normal, con una tendencia hacia puntuaciones que indican bastante o mucha formación. Es llamativo el dato de que los que aseguran tener mucha formación son un 18,9% más que los que opinan no tenerla (6,7%), y los que afirman tener bastante formación son un 23% más que los que apuntaron poca formación (11,1%).

**Gráfica 12.1. Respuestas generales. Formación recibida en BAE.**



A continuación, en la tabla 12.2 podemos observar cada una de las características que componen la dimensión BAE junto con la media, la desviación típica y el rango promedio obtenidos tras la aplicación de la prueba de Friedman.

**Tabla 12.2. Prueba de Friedman. Formación recibida en BAE.**

<b>Prueba de Friedman</b> N=153 Chi-cuadrado=278,635 GI=5 P=0,000	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>BAEF_herramientas_I</b>	4,34	,801	4,83
<b>BAEF_herramientas_II</b>	4,06	,965	4,32
<b>BAEF__psicotécnicos</b>	3,07	1,216	2,61
<b>BAEF__dinámicas</b>	3,18	1,194	2,72
<b>BAEF__planificación</b>	3,55	1,097	3,31
<b>BAEF__habilidades</b>	3,44	1,166	3,20

En estos datos, encontramos que las características que alcanzan una mayor media y un mayor rango promedio son las variables Herramientas: currículum y carta de presentación por un lado (Baef\_herramientas I), y Herramientas: entrevista de selección y llamada telefónica por otro (Baef\_herramientas II); Planificación de la búsqueda de empleo (Baef\_planificación) y Habilidades sociales para la búsqueda de empleo (Baef\_habilidades).

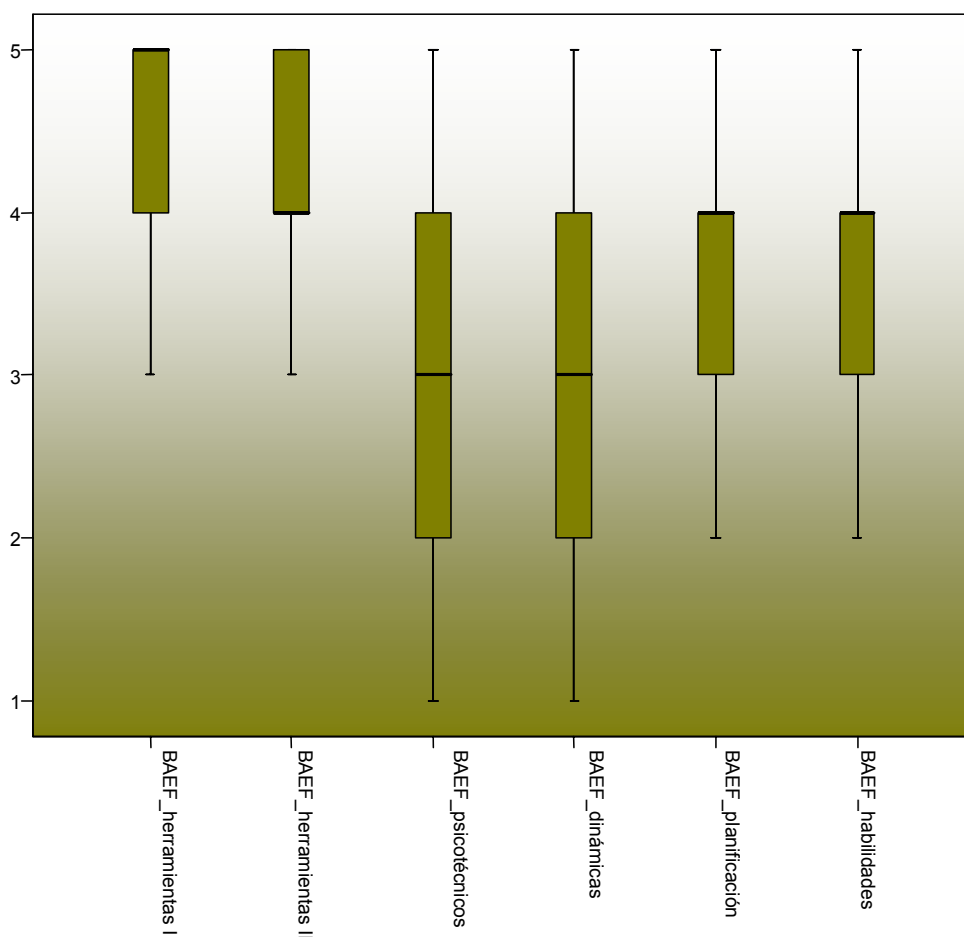
Por el contrario, los aspectos en los que menos formados dicen estar formados son: Pruebas psicotécnicas (Baef\_psicotécnicos) y Dinámicas de grupo (Baef\_dinámicas).

Las variables que obtuvieron un mayor rango promedio son las que más se suelen trabajar en la entrevista de orientación y en las acciones formativas recibidas, con lo cual, es lógico que los/as orientadores/as manifiesten que son éstos los aspectos en las que más formados están. Por el contrario, las características con menor rango promedio, son las relacionadas clásicamente

con los psicólogos y con un período de la orientación en la que sí se utilizaban mucho, por lo que es lógico también que los/as encuestados/as manifiesten en general su falta de formación en este aspecto.

Si ahora nos fijamos en el diagrama de cajas del gráfico 12.2, podemos observar lo comentado en la prueba de Friedman.

Gráfico 12.2. Diagrama de cajas. Formación recibida en BAE.



En la variable Herramientas de búsqueda de empleo: currículum y carta de presentación (Baef\_herramientas I), hallamos que la mediana se encuentra en el valor más alto y se produce una concentración de la respuesta en el cuartil inferior, por lo que coinciden los/as orientadores/as en su respuestas a la hora de señalar que están muy formados en esta característica. En cuanto a la característica Herramientas: la entrevista de selección y la llamada telefónica (Baef\_herramientas II), vemos que la mediana también es elevada (aunque no tanto como en la variable anterior) y la dispersión de la respuesta se concentra en el cuartil superior, donde los/as orientadores/as manifiestan tener recibido mucha formación. También la mediana es elevada en los aspectos Planificación para la búsqueda de empleo (Baef\_planificación) y Habilidades sociales para la búsqueda de empleo (Baef\_habilidades), aunque la dispersión de la respuesta tiende a concentrarse en el cuartil inferior. Por último, las variables Pruebas psicotécnicas (Baef\_psicotécnicos) y Dinámicas de grupo (Baef\_dinámicas) presentan una mediana que coincide con la media y las respuestas se distribuyen entre los cuartiles superior e inferior.

A continuación, describimos las frecuencias obtenidas en cada una de las características.

**Tabla 12.3. Frecuencias y porcentajes. Formación recibida en BAE.**

	Valores					Total
	1	2	3	4	5	
BAEF_herramientas_I	1 0,6%	4 2,6%	14 9,0%	58 37,4%	78 50,3%	155 100%
BAEF_herramientas_II	4 2,6%	7 4,5%	22 14,2%	64 41,3%	58 37,4%	155 100%
BAEF_psicotécnicos	20 13,0%	29 18,8%	44 28,6%	42 27,3%	19 12,3%	154 100%
BAEF_dinámicas	16 10,4%	26 16,9%	51 33,1%	37 24,0%	24 15,6%	154 100%
BAEF_planificación	8 5,2%	18 11,7%	41 26,6%	56 36,4%	31 20,1%	154 100%
BAEF_habilidades	13 8,4%	19 12,3%	36 23,4%	59 38,3%	27 17,5%	154 100%

- **Herramientas de búsqueda de empleo: currículum y carta de presentación** (Baef\_herramientas I): Observamos que más de tres cuartas partes de los/as encuestados/as (87,7%) aseguran tener bastante o mucha formación en este aspecto, frente a sólo un 3,2% que afirman haber recibido poca o ninguna. Hay un 9% de orientadores/as que registraron que su formación se encuentra entre poco y bastante. Tanto esta característica como la siguiente son trabajadas en la mayoría de las acciones formativas que reciben los/as orientadores/as laborales además de utilizarlas en el día a día de la orientación, por lo que creemos normal que se produzcan estos resultados con unos índices tan altos de formación recibida.
- **Herramientas de búsqueda de empleo: la entrevista de selección y la llamada telefónica** (Baef\_herramientas II): En esta variable encontramos que más de tres cuartos de los/as orientadores/as (78,7%) apuntan tener bastante o mucha formación, mientras que un 7,1% indican que es poca o ninguna. Hay además un 14,2% que considera que su formación recibida se encuentra entre poco y bastante.
- **Pruebas psicotécnicas** (Baef\_psicotécnicos): En cuanto a las pruebas psicotécnicas, los resultados están más repartidos, obtuvimos que más de un tercio de los/as encuestados/as (39,6%) expresan tener bastante o mucha formación, mientras que un 31,8% opinan que su formación recibida es poca o ninguna. Hay un poco más de un cuarto de orientadores/as (28,6%) que consideran que sus conocimientos se situarían en un punto intermedio entre poco y bastante. Los psicotécnicos, junto con la variable dinámicas de grupo, son pruebas que no se suelen utilizar tanto en la entrevista de orientación, normalmente por falta de tiempo para explicarlas. Por otro lado, la formación en ejercicio no se suele centrar en ellas ya que son más propios de procesos selectivos a gran escala, de esta forma se entiende que los/as orientadores manifiesten no tener tanta formación en esta característica.



- **Dinámicas de grupo** (Baef\_dinámicas): Más de un cuarto de los/as orientadores/as (27,3%) aclaran que su formación en este aspecto fue poca o ninguna, frente a un 29,6% que comunican tener bastante o mucha. Hay alrededor de un tercio (33,1%) de los/as encuestados/as que consideran que su formación se encuentra en un punto intermedio entre poca y bastante.
- **Planificación de la búsqueda de empleo** (Baef\_planificación): Un 56,5% de los/as encuestados/as muestran tener bastante o mucha formación a la hora de planificar la búsqueda de empleo, mientras que un 16,9% consideran que su formación es poca o ninguna. Hay sobre un cuarto de orientadores/as (26,6%) que aseguran que se encuentra entre poca y bastante. Este aspecto junto con el de habilidades sociales para la búsqueda de empleo que se comentará a continuación sí son abordados en las acciones formativas que puedan estar dirigidas a orientadores/as laborales y además son características que se desarrollan con la práctica diaria, por lo que podríamos decir que el porcentaje de orientadores/as que dicen estar formados en ellas es significativo.
- **Habilidades sociales para la búsqueda de empleo** (Baef\_habilidades): En esta última variable, encontramos que también más de la mitad de los/as encuestados/as (57,8%) afirman tener bastante o mucha formación en esta característica, mientras que un 20,8% opinan que es poca o ninguna. Hay casi un cuarto, 23,4% que considera que su formación se encuentra entre poca y bastante.

Exceptuando las variables Baef\_herramientas I y Baef\_herramientas II, en las que obtenemos un porcentaje pequeño de orientadores/as que obtuvieron poca o ninguna formación, en las demás variables podemos observar que alrededor de un cuarto de ellos apuntan las mismas respuestas. Podemos entenderlos en las variables Baef\_psicotécnicos y Baef\_dinámicas, que están más restringidas al ámbito de la Psicología y a aspectos concretos del proceso de búsqueda de empleo, pero nos llama la atención que alrededor de un cuarto de los/as

encuestados/as dicen tener poca o ninguna formación en la planificación de la búsqueda de empleo y en las habilidades sociales para la búsqueda de empleo, ya que son aspectos que se deben de trabajar a diario en la entrevista de orientación y en los que todos los/as orientadores/as deberíamos de estar formados.

### ***12.1.2. Estructura valorativa de la dimensión***

En el análisis de la estructura valorativa de la formación recibida hemos utilizado la técnica de escalamiento óptimo para reducir el número de variables originales a un conjunto más pequeño de componente que representen la mayor parte de la información encontrada en las variables origen (Anexo II. Tabla 12.4).

Esta dimensión es trabajada en la entrevista de orientación laboral, ya que conociendo las herramientas necesarias tendremos más posibilidades de alcanzar como resultado final la colocación del orientado.

Realizado el análisis CAPTCA, encontramos que la dimensión está formada por un solo factor que lo componen todas las variables por las que les preguntamos:

- Herramientas en la búsqueda de empleo: currículum y carta de presentación
- Herramientas en la búsqueda de empleo: entrevista de selección y llamada telefónica
- Pruebas psicotécnicas
- Dinámicas de grupo
- Planificación de la búsqueda de empleo y habilidades sociales para la búsqueda de empleo.

En el gráfico 12.3 del Anexo II vemos que todas las variables tienen un peso positivo en esa dimensión lo que indica la existencia de un factor común, siendo la varianza explicada de un 66,5%.

### ***12.1.3. Análisis de las diferencias grupales***

Una vez creada una nueva variable a través del escalamiento óptimo, de forma que podremos trabajar con medidas de escala, hemos decidido buscar posibles diferencias significativas en la formación recibida en la búsqueda activa de empleo. Para ello aplicamos pruebas métricas y encontramos los siguientes resultados:

- En la variable **sexo**, y habiendo aplicado la T de Student, siendo  $P < 0.05$ , no observamos diferencias significativas, ya que obtuvimos una  $P = 0,207$  (Anexo II. Tabla 12.5).
- En cuanto a las variables **titulación**, **experiencia** y **empresa**, utilizamos la Anova de un factor, siendo  $P < 0.05$ , y tampoco hallamos diferencias significativas en las variables **titulación** ( $P = 0,585$ ); **experiencia** ( $P = 0,405$ ), y **empresa** ( $P = 0,375$ ) (Anexo II. Tabla 12.6)

Por lo tanto, podemos concluir diciendo que no se producen diferencias significativas entre los/as orientadores/as en la dimensión BAE en cuanto a la formación recibida y el género, la titulación que poseen, la experiencia laboral y la empresa en la que trabajan.

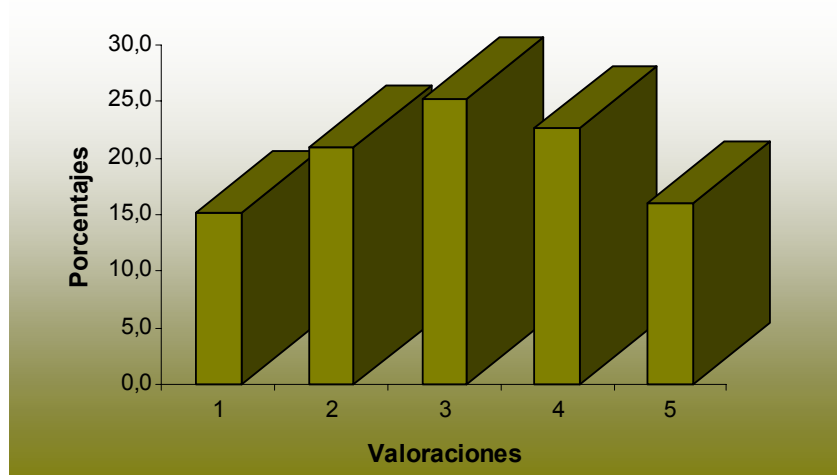
## ***12.2. Necesidades de formación en BAE***

En esta sección presentamos los resultados de las valoraciones de los/as orientadores/as laborales sobre sus necesidades de formación en cada una de las cuestiones planteadas en la dimensión Búsqueda activa de empleo.

### ***12.2.1. Descripción de los resultados***

Iniciamos la descripción de los resultados correspondientes a las necesidades de formación en la dimensión desarrollo de aspectos personales para la ocupación con la presentación del gráfico 12.4 (ver también la tabla 12.7 del Anexo II) en la que podemos observar la distribución de las respuestas dadas en general por los/as encuestados/as. Por un lado podemos ver como más de un tercio de los/as técnicos/as (38,7 %) aseguran tener bastante o mucha necesidad de formación, mientras que un 36,2% afirman precisar poca o ninguna formación. Tenemos un poco más de otro cuarto (25,2%) que opina que su necesidad de formación se situaría entre poca y bastante.

**Gráfica 12.4. Respuestas generales. Las necesidades de formación en BAE.**



A continuación, y con la tabla 12.8, podemos ver cada una de las características que componen la dimensión necesidades de formación en la **búsqueda activa de empleo**, junto con la media, la desviación típica y el rango promedio obtenidos tras la aplicación de la prueba de Friedman.

**Tabla 12.8. Prueba de Friedman. Necesidades de formación en BAE.**

Prueba de Friedman N=153 Chi-cuadrado=183,214 Gl=5 P=0,000	Media	Desv. típ.	Rango promedio
<b>BAEN_herramientas_I</b>	2,41	1,308	2,43
<b>BAEN_herramientas_II</b>	2,61	1,306	2,82
<b>BAEN_psicotécnicos</b>	3,49	1,248	4,19
<b>BAEN_dinámicas</b>	3,36	1,137	4,03
<b>BAEN_planificación</b>	3,14	1,221	3,69
<b>BAEN_habilidades</b>	3,19	1,216	3,84

Analizadas las necesidades de formación manifestadas a través de los rango promedio y las medias encontramos que las variables en las que los/as encuestados/as aseguran necesitar más formación son, por orden de puntuación: Pruebas psicotécnicas (Baen\_psicotécnicos); Dinámicas de grupo (Baen\_dinámicas); Habilidades sociales para la búsqueda de empleo (Baen\_habilidades) y Planificación de la búsqueda de empleo (Baen\_planificación).

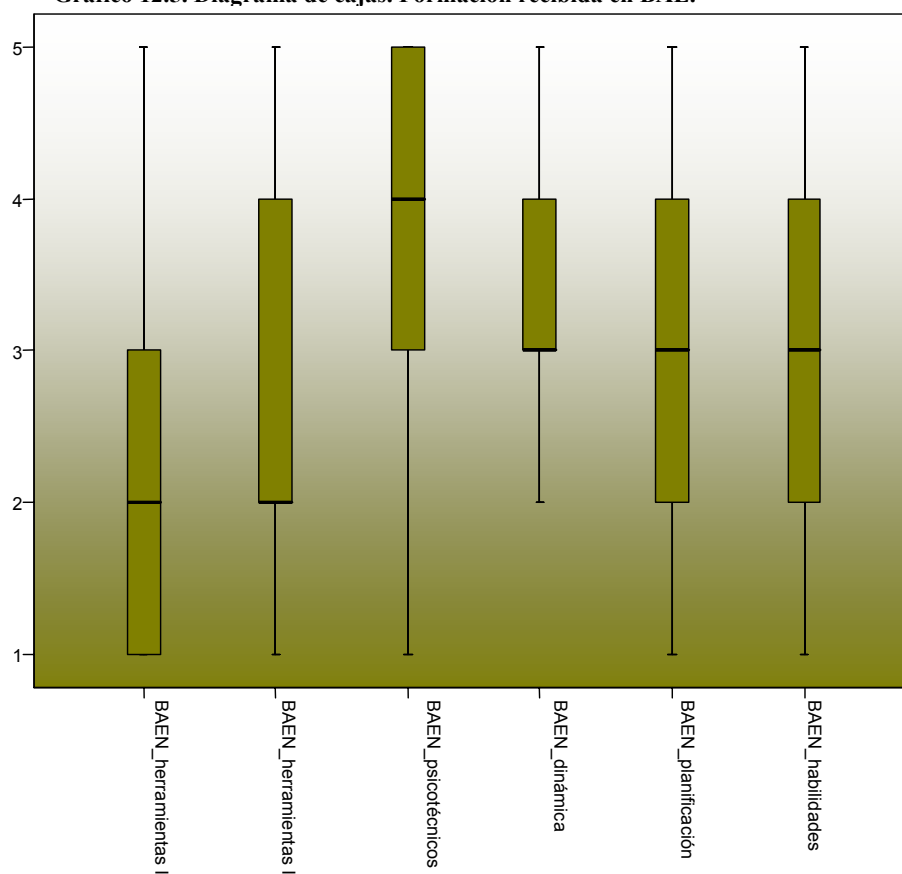
Mientras que las variables en las que no precisan tanta formación son las relacionadas con las Herramientas de búsqueda de empleo: currículum y carta de presentación (Baen\_herramientas I) por un lado, y entrevista de selección y llamada telefónica (Baen\_herramientas II) por otro.

Si comparamos estos resultados con los obtenidos al aplicar la prueba de Friedman y el análisis de la formación recibida en esta dimensión, podemos

comprobar como aquellas variables en las que los/as orientadores/as afirman tener menos formación adquirida, son las mismas en las que ahora opinan precisar más formación. Podemos deducir por lo tanto que son conscientes de las carencias que presentan.

Si analizamos el diagrama de cajas del gráfico 12.5 que se presenta bajo estas líneas, podemos observar que en las variables Baen\_herramientas I y Baen\_herramientas II, la mediana se encuentra por debajo de la media. En el caso de la característica Baen\_herramientas II, se produce una dispersión de la respuesta en el cuartil superior.

Gráfico 12.5. Diagrama de cajas. Formación recibida en BAE.



En cuanto a la variable Baen\_psicotécnicos, comprobamos que la mediana se sitúa por encima de la media y las respuestas se distribuyen entre los cuartiles

superior e inferior. En las otras tres variables: Baen\_dinámicas, Baen\_planificación y Baen\_habilidades, la mediana se presenta en un punto intermedio, coincidiendo con la media, aunque en el caso de la característica Dinámicas de grupo (Baen\_dinámicas), las respuestas se concentran en el cuartil superior, produciéndose coincidencia entre los/as orientadores/as al apuntar su necesidad de formación.

En cuanto a la valoración, como orientadores/as laborales, de la formación que necesitan en las variables que corresponden a las necesidades de formación en esta dimensión, encontramos las siguientes respuestas (Tabla 12.9).

**Tabla 12.9. Frecuencias y porcentajes. Necesidades de formación en BAE.**

	Valores					Total
	1	2	3	4	5	
<b>BAEN_herramientas_I</b>	48 31,0%	45 29,0%	29 18,7%	17 11,0%	16 10,3%	155 100%
<b>BAEN_herramientas_II</b>	36 23,2%	46 29,7%	34 21,9%	20 12,9%	19 12,3%	155 100%
<b>BAEN_psicotécnicos</b>	15 9,7%	16 10,4%	41 26,6%	43 27,9%	39 25,3%	154 100%
<b>BAEN_dinámicas</b>	11 7,1%	21 13,6%	50 32,5%	45 29,2%	27 17,5%	154 100%
<b>BAEN_planificación</b>	16 10,4%	34 22,1%	40 26,0%	41 26,6%	23 14,9%	154 100%
<b>BAEN_habilidades</b>	15 9,7%	32 20,8%	39 25,3%	44 28,6%	24 15,6%	154 100%

- **Herramientas de búsqueda de empleo: currículum y carta de presentación** (Baen\_herramientas I): En esta característica, encontramos que un 21,3% de los/as encuestados/as indican tener bastante o mucha necesidad de formación, mientras que más de la mitad (60%) opinan que es poca o ninguna la formación que precisan en este tipo de herramientas. Hay un 18,7% de los/as orientadores/as que consideran que sus necesidades de formación se situarían entre

poco y bastante. Si comparamos estos resultados y los de la variable siguiente con los obtenidos en el análisis de la formación recibida en las mismas características podríamos observar que hay orientadores/as que a pesar estar formados en estos aspectos, consideran que precisan más, lo que podríamos interpretar como una necesidad de constante actualización o una ampliación de conocimientos por limitación de ellos.

- **Herramientas de búsqueda de empleo: la entrevista de selección y la llamada telefónica** (Baen\_herramientas\_II): Resultados parecidos a los de la anterior variable los encontramos en esta. Sobre un cuarto de los/as encuestados/as (25,2%) expresan precisar bastante o mucha formación en este aspecto, mientras que más de la mitad (52,9%) exponen que necesitan poca o ninguna. Hay un 21,9% que considera su necesidad de formación en un punto intermedio entre poco y bastante.
- **Pruebas psicotécnicas** (Baen\_psicotécnicos): En esta variable hallamos que más de la mitad de los/as orientadores/as (53,2%) aclaran precisar bastante o mucha necesidad de formación, frente a un 20,1% que considera que es poca o ninguna. Hay sobre un cuarto de encuestados/as (26,6%) que cree que su necesidad de formación se situaría en un punto intermedio entre poco y bastante. En esta característica y en la siguiente, dinámicas de grupo, encontramos que los/as técnicos/as manifiestan tener bastante necesidad de formación en dos aspectos que no se suele profundizar en la entrevista de orientación pero que sí se hace en el caso de que se lleven a cabo acciones grupales (recordamos que en Galicia no se están desarrollando pero en otras comunidades sí que están implantadas). Como la convocatoria que rige las ayudas para el desarrollo de las acciones de orientación laboral en Galicia deja abierta la posibilidad de complementar con acciones grupales la intervención individual, podríamos pensar que nuestros profesionales



intentan adelantarse a una futura necesidad demandándola en este momento.

- **Dinámicas de grupo** (Baen\_dinámicas): Un 46,7% los/as orientadores/as comunican tener bastante o mucha necesidad de formación en esta variable, frente al 20,8% que declaran que es poca o ninguna. Casi un tercio de los/as encuestados/as (32,5%) creen que su necesidad de formación se situaría entre poco y ninguna.
- **Planificación de la búsqueda de empleo** (Baen\_planificación): En cuanto a la planificación de la búsqueda de empleo, cerca de la mitad de los/as encuestados/as (41,5%) muestran necesitar bastante o mucha formación, mientras que alrededor de un tercio (32,5%) opinan que su necesidad de formación es poca o ninguna. Hay cerca de un cuarto de los/as encuestados/as (26%) que creen que su necesidad de formación se sitúa en un punto intermedio entre poco y bastante. Tanto en esta variable como en la siguiente, a pesar de haber revelado los/as orientadores/as laborales que tenían bastante formación adquirida, ahora encontramos que manifiestan al mismo tiempo bastante necesidad de formación, lo que podríamos interpretar como que necesitan nuevos elementos o aprendizajes que innoven la formación recibida y mejore su actuación.
- **Habilidades sociales para la búsqueda de empleo** (Baen\_habilidades): En la última variable de esta dimensión, observamos que un 44,2% de los/as orientadores/as dicen necesitar bastante o mucha formación en este aspecto, mientras que un 30,5% cree que es poca o ninguna. Sobre un cuarto (25,3%) opinan que sus necesidades de formación en esta variable se situaría en un punto intermedio entre poco y bastante.

### ***12.2.2. Estructura valorativa de la dimensión***

En el análisis de la estructura valorativa de las necesidades de formación en la dimensión **búsqueda activa de empleo** hemos utilizado la técnica de escalamiento óptimo para reducir el número de variables originales a un

conjunto más pequeño de componentes que representan la mayor parte de la información encontrada en las variables origen (Anexo II. Tabla 12.10).

Realizado el análisis CAPTCA en cuanto a las necesidades de formación que manifiestan haber recibido los/as orientadores/as laborales, encontramos que la dimensión está formada por un solo factor que lo componen todas las variables por las que les preguntamos a los/as orientadores/as en el cuestionario: Herramientas en la búsqueda de empleo: currículum y carta de presentación; Herramientas en la búsqueda de empleo: entrevista de selección y llamada telefónica; Pruebas psicotécnicas; Dinámicas de grupo; Planificación de la búsqueda de empleo y Habilidades sociales para la búsqueda de empleo. La varianza explicada es del 66,57% (Gráfico 12.6. del Anexo II).

### ***12.2.3. Análisis de las diferencias grupales***

Una vez creada una nueva variable a través del escalamiento óptimo, de forma que podremos trabajar con medidas de escala, hemos decidido buscar posibles diferencias significativas entre los grupos con los que decidimos estudiar: sexo; titulación; años de experiencia y empresa.

- Comenzando por la variable **sexo**, y habiendo aplicado la T de Student, siendo  $P < 0.05$ , no encontramos diferencias significativas ( $P = 0,782$ ) (Anexo II. Tabla 12.11).
- En cuanto a las variables **titulación**, **experiencia** y **empresa**, utilizamos la Anova de un factor, siendo  $P < 0.05$ , tampoco se encontraron diferencias significativas: **titulación** ( $P = 0,585$ ), **experiencia** ( $P = 0,405$ ) y **empresa** ( $P = 0,375$ ) (Anexo II. Tabla 12.12).

Por lo tanto, podemos concluir diciendo que no se producen diferencias significativas entre los/as orientadores/as en cuanto a las necesidades de formación y el género, la titulación que poseen, la experiencia laboral y la empresa en la que trabajan.

### ***12.3. Relación entre la formación recibida y las necesidades de formación***

En esta sección analizaremos las diferencias entre la formación recibida y las necesidades de formación de los/as orientadores/as laborales.

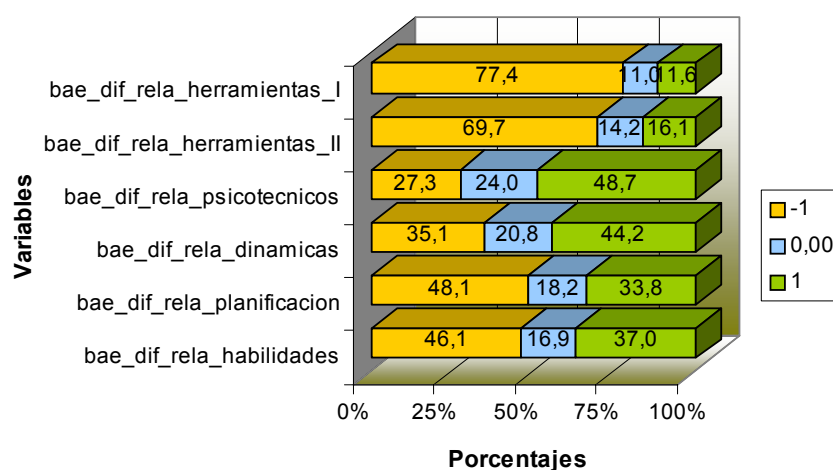
#### ***12.3.1. Correlaciones***

Interesados en conocer si existen una correlación positiva o negativa entre la formación recibida y las necesidades de formación, encontramos que ésta es negativa,  $r = -,321$  para un nivel de significación de  $P < 0,01$ , lo cual nos indica que a mayor formación existe una menor necesidad de ésta (Tabla 15 del Anexo II).

#### ***12.3.2. Descripción de las diferencias/relación entre la formación recibida y las necesidades de formación***

En el gráfico 12.7 presentado a continuación podemos comprobar las diferencias/relación que existe entre la formación recibida y la necesidades de formación manifestadas por los/as orientadores/as laborales (Anexo II. Tabla 12.13)

**Gráfico 12.7. Porcentajes. Diferencia/relación entre la formación recibida y las necesidades de formación en BAE.**



- **Herramientas de búsqueda de empleo. Currículum y carta de presentación** (Bae\_dif\_rela\_herramientas I): Más de tres cuartos de los/as encuestados/as aseguran tener poca o ninguna necesidad de formación en estos aspectos de la orientación, mientras que hay un 11,6% que opinan que necesitan bastante o mucha formación. Podríamos concluir que tanto en esta característica como en la siguiente, los/as orientadores/as en general gozan de bastante formación, lo que les puede llevar a pensar que no necesitan nuevos conocimientos.
- **Herramientas de búsqueda de empleo. La entrevista de selección y la llamada telefónica** (Bae\_dif\_rela\_herramientas II): En este caso, más de la mitad de los/as orientadores/as (69,7%) afirman tener poca o ninguna necesidad de formación en esta herramienta, mientras que hay un 16,1% que apuntan que precisan bastante o mucha formación.
- **Pruebas psicotécnicas** (Bae\_dif\_rela\_psicotécnicos): Al contrario que en las dos variables anteriores, en esta, casi la mitad de los/as orientadores/as (48,7%) indican precisar bastante o mucha formación en cuanto a las pruebas psicotécnicas, mientras que poco más de un cuarto (27,3%) considera necesitar poca o ninguna formación en esta variable. En cuanto a esta característica y la siguiente, podríamos decir que nuestros profesionales manifiestan necesitar bastante formación en estos aspectos, por un lado porque no se suelen utilizar en la entrevista de orientación por falta de tiempo, y por otro lado, como actualización futura de cara al desarrollo de posibles acciones grupales con los/as orientados/as.
- **Dinámicas de grupo** (Bae\_dif\_rela\_dinámicas): En cuanto a las dinámicas de grupo, un 44,2% de los/as orientadores/as dicen necesitar bastante o mucha formación, frente a poco más de un tercio (35,1%) que considera que es poca o ninguna la formación que precisan en este aspecto.
- **Planificación de la búsqueda de empleo** (Bae\_dif\_rela\_planificación): Sobre un tercio de los/as profesionales (33,8%) creen que necesitan

bastante o mucha formación en este aspecto, mientras que casi la mitad (48,1%) opinan precisar poca o ninguna formación. Podríamos decir que en esta característica y la siguiente, los porcentajes están cercanos entre los que apuntan necesitar formación y los que no, interpretando como posible causa de las necesidades de formación el que parte de la población analizada sigue formándose en la práctica diaria en estas variables.

- **Habilidades sociales para la búsqueda de empleo** (Bae\_dif\_rela\_habilidades): Datos similares a los de la anterior característica obtenemos en esta variable, más de un tercio de los/as encuestados/as (37%) dicen necesitar bastante o mucha formación en este aspecto, frente a casi la mitad (46,1%) que opinan que necesitan poca o ninguna formación.

A la vista de estos resultados podemos concluir que las variables en las que más formados están los/as orientadores/as son las relacionadas con las herramientas de búsqueda de empleo, seguido de las de planificación y habilidades. Por el contrario, los/as encuestados/as manifiestan necesitar más formación en psicotécnicos y dinámicas de grupo.



## **Capítulo 13**

### ***Gestión de la orientación***

#### ***Introducción***

El trabajo del orientador/a laboral está cargado de una importante parte administrativa que debemos de analizar para deducir como podría influir en el trabajo diario realizado. Dentro de la dimensión “Gestión de la orientación” incluimos aquellas características relacionadas con la gestión de la parte administrativa de la orientación. Por lo tanto, este tema no está tan relacionado con las áreas de intervención, sino con las funciones y competencias profesionales a desarrollar. Recordamos que en el capítulo tercero encontrábamos autores como Sánchez García (2004), Blasco (1998) y Watts (1992) que recogen en sus propuestas las tareas relacionadas con la gestión y la coordinación. Al mismo tiempo, aparecen reflejadas competencias profesionales específicas, como pueden ser la utilización de las nuevas tecnologías, competencias deontológicas y competencias técnicas y metodológicas.

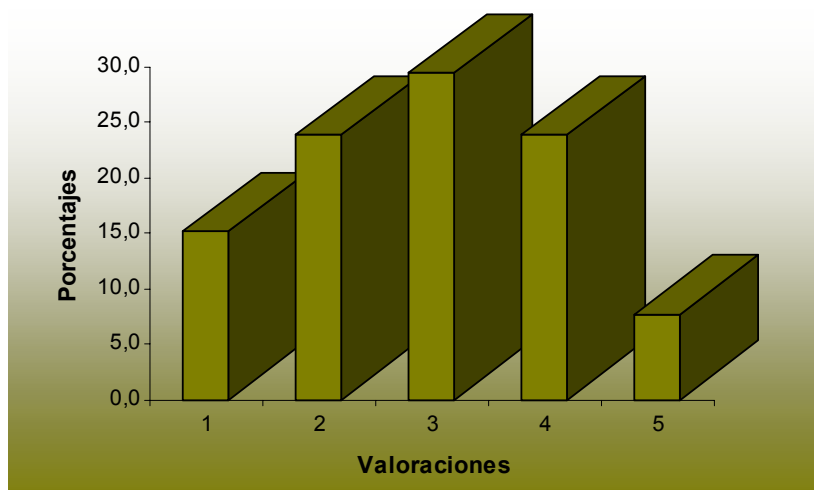
#### ***13.1. Formación recibida en gestión de la orientación***

En esta sección presentamos los resultados de las valoraciones de los/as orientadores/as laborales sobre si tienen adquirida formación en cada una de las cuestiones planteadas en la dimensión gestión de la orientación.

### **13.1.1. Descripción de los resultados**

Iniciamos la descripción de los resultados con la presentación del gráfico 13.1 en el que podemos observar la distribución de las respuestas dadas en general por los/as encuestados/as (Anexo II. Tabla 13.1). El 29,5% de los/as técnicos/as respondieron tener una formación en este aspecto que se situaría entre poca y bastante, mientras que mas de un tercio (39%) opinan que la formación recibida es bastante poca o ninguna. Existe un 31,5% que aseguran haber recibido bastante o mucha formación. Podemos decir que las respuestas siguen una distribución normal, con una respuesta mayoritaria en el valor intermedio de la escala y un descenso de éstas hacia los extremos. El único dato llamativo es que si nos fijamos en las respuestas extremas, tenemos que son más los/as orientadores/as que dicen no tener formación en este aspecto (un 7,4% más) en comparación con los que dicen tener mucha formación.

**Gráfica 13.1. Respuestas generales. Formación recibida en gestión de la orientación.**



A continuación, en la tabla 13.2 podemos ver cada una de las características que componen la dimensión gestión de la orientación junto con la media, la



desviación típica y el rango promedio obtenidos tras la aplicación de la prueba de Friedman.

**Tabla 13.2. Prueba de Friedman. Formación recibida en gestión de la orientación.**

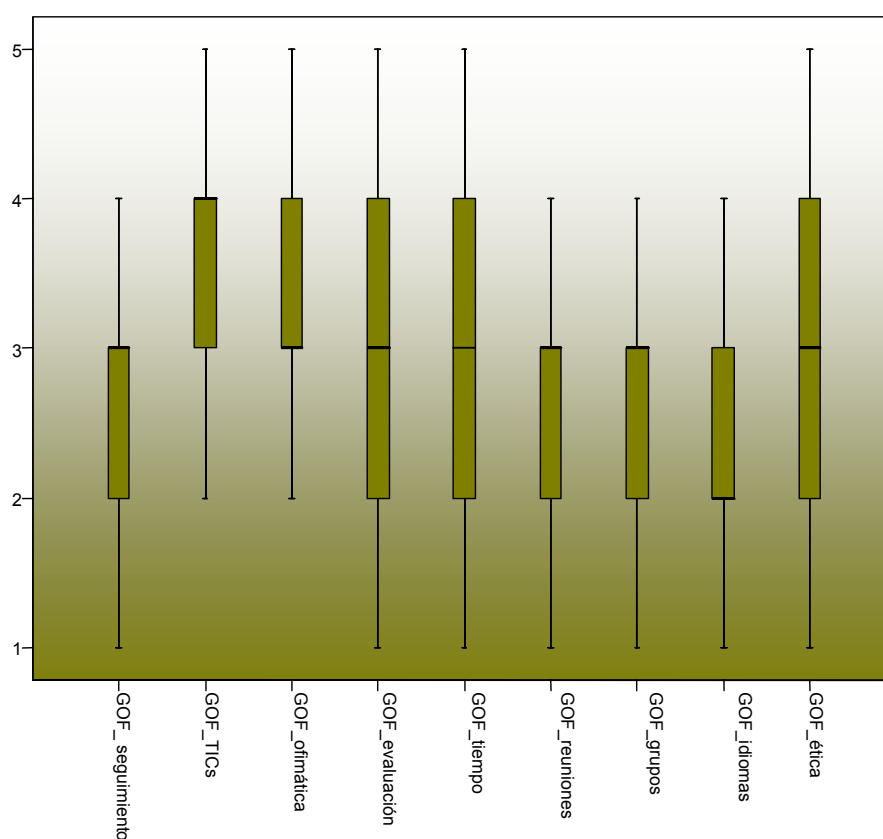
Prueba de Friedman N=150 Chi-cuadrado=187,152 Gl=8 P=0,000	Media	Desv. típ.	Rango promedio
<b>Gof_seguimiento</b>	2,70	1,042	4,63
<b>Gof_TICs</b>	3,56	1,082	6,72
<b>Gof_ofimática</b>	3,41	1,080	6,29
<b>Gof_evaluación</b>	2,74	1,193	4,68
<b>Gof_tiempo</b>	2,90	1,106	5,21
<b>Gof_reuniones</b>	2,52	1,130	4,17
<b>Gof_grupos</b>	2,60	1,097	4,45
<b>Gof_idiomas</b>	2,47	,991	3,98
<b>Gof_etica</b>	2,75	1,287	4,87

En estos datos, hallamos que las características que alcanzan una mayor media y un mayor rango promedio son las variables Habilidades en el manejo y uso de las TICs (Gof\_TICs) y Programas ofimáticos (Gof\_ofimática).

Por el contrario, los aspectos en los que menos formados dicen estar son: Idiomas (Gof\_idiomas); Dirección y animación de reuniones (Gof\_reuniones); Gestión de personas y grupos (Gof\_grupos); Técnicas e instrumentos para el seguimiento de los usuarios (Gof\_seguimiento); Formación en ética profesional (Gof\_ética); Gestión del tiempo disponible para realizar el trabajo de orientación laboral (Gof\_tiempo).

Si analizamos el diagrama de cajas del gráfico 13.2 que se presenta bajo estas líneas podemos observar que la variable Habilidades en el manejo y uso de las TICs (Gof\_TICs) es la que tiene la mediana más elevada en cuanto a formación adquirida, estando las respuestas muy concentradas en el cuartil inferior, lo que indica coincidencia de respuestas entre los/as orientadores/as.

Gráfico 13.2. Diagrama de cajas. Formación recibida en gestión de la orientación.



La otra variable en la que los/as orientadores/as revelaron estar más formados, Programas ofimáticos (Gof\_ofimática), presenta una mediana en la misma línea que las demás características pero la concentración de las respuestas se produce en el cuartil superior.

En cuanto a los otros aspectos en los que, según los datos de la prueba de Friedman, los/as orientadores/as están menos formados, observamos que, en las Técnicas e instrumentos para el seguimiento de los usuarios (Gof\_segguimiento), en Dirección y animación de reuniones (Gof\_reuniones) y en Gestión de personas y grupos (Gof\_grupos), las respuestas de los/as encuestados/as coinciden, al haber una mayor concentración de la misma

centrándose en el cuartil inferior, lo que indica que no recibieron tanta formación.

Por otro lado, en cuanto a los Idiomas (Gof\_idiomas), también se produce coincidencia de las respuestas al producirse una concentración de ellas en el cuartil superior de la mediana, siendo ésta más baja en comparación con las otras variables.

Por último, la formación en Ética profesional (Gof\_ética) presenta una mediana que coincide con la media y una distribución de las respuestas que se distribuye entre los cuartiles superior e inferior.

A continuación, describimos las frecuencias obtenidas en cada una de las características de esta dimensión al preguntarles a los/as orientadores/as por la formación adquirida (Tabla 13.3).

**Tabla 13.3. Frecuencias y porcentajes. Formación recibida en gestión de la orientación.**

	Válidos					Total
	1	2	3	4	5	
<b>Gof_seguimiento</b>	22 14,5%	42 27,6%	52 34,2%	32 21,1%	4 2,6%	152 100%
<b>Gof_TICs</b>	9 5,8%	16 10,3%	37 23,9%	65 41,9%	28 18,1%	155 100%
<b>Gof_ofimática</b>	9 5,8%	20 12,9%	48 31,0%	54 34,8%	24 15,5%	155 100%
<b>Gof_evaluación</b>	27 17,5%	41 26,6%	43 27,9%	31 20,1%	12 7,8%	154 100%
<b>Gof_tiempo</b>	19 12,3%	36 23,2%	52 33,5%	38 24,5%	10 6,5%	155 100%
<b>Gof_reuniones</b>	36 23,2%	40 25,8%	46 29,7%	28 18,1%	5 3,2%	155 100%
<b>Gof_grupos</b>	31 20,0%	40 25,8%	47 30,3%	34 21,9%	3 1,9%	155 100%
<b>Gof_idiomas</b>	24 15,6%	61 39,6%	45 29,2%	20 13,0%	4 2,6%	154 100%
<b>Gof_etica</b>	33 21,3%	36 23,2%	40 25,8%	29 18,7%	17 11,0%	155 100%

- **Técnicas e instrumentos para el seguimiento de los usuarios** (Gof\_seguimiento): En esta primera variable encontramos que cerca de un cuarto de los/as orientadores/as (23,7%) muestran tener bastante o mucha formación sobre este aspecto, mientras que un 42,1% dicen tener poca o ninguna formación al respecto. Hay un poco más de un tercio (34,2%) que declara que su nivel de formación se encuentra en un punto intermedio entre poco y bastante. El bajo porcentaje de orientadores/as formados en esta variable nos indica que posiblemente no se está llevando a cabo un seguimiento de la inserción laboral de los/as usuarios/as y por lo tanto se debe de desconocer si el servicio que se ofrece está siendo efectivo. Esta es una competencia específica que no hemos encontrado en los autores consultados pero que sí aparece reflejada como función de la orientación laboral en la normativa que regula las acciones OPEA, a través del seguimiento individualizado de la situación laboral de los desempleados a los 6 meses.
- **Habilidades para el manejo y uso de las TICs** (Gof\_TICS): En cuanto al uso de las nuevas tecnologías, un 60% de los/as orientadores/as aclaran tener bastante o mucha formación en ellas, frente a un 16,1% que considera haber tenido poca o ninguna formación. Un 23,9% de los/as encuestados/as exponen que su nivel de formación se sitúa en un punto intermedio entre poco y bastante. El número de orientadores/as laborales/as que dicen tener escasa instrucción en el manejo y uso de las TICs nos parece elevado, ya que para empezar, en el trabajo diario tenemos que utilizar las nuevas tecnologías para realizar parte de la labor administrativa asociado a la orientación, como es cubrir el informe de entrevista en la aplicación apropiada y realizar las modificaciones del currículo pertinente. Además, la mayoría de la información que podemos transmitirle a los/as usuarios/as la encontramos en internet. Por lo tanto, adquiere importancia el dominio de las competencias tecnológicas como puede ser la interacción y comunicación a través de los medios electrónicos e incluso la teleformación. Recordemos que para algunos

autores como Alvarez González (1998) y Repetto (1996), hablan de un modelo tecnológico de intervención, mientras que otros autores hablan más bien de un recurso informático (Alvarez Rojo, 1994a; Santana y Santana, 1998; Vélaz de Medrano (1998).

- **Programas ofimáticos** (Gof\_ofimática): Observamos que sobre la mitad de los/as orientadores/as (50,3%) indican tener bastante o mucha formación en los programas ofimáticos, frente a un 18,7% que considera que tiene poca o ninguna. Hay también un 31% que opina que su formación se sitúa en un punto intermedio entre poco y bastante. Pensamos que los programas ofimáticos pueden facilitar la labor diaria del orientador laboral tanto a la hora del trabajo administrativo como la confección de materiales, por lo tanto, esta competencia específica cobra más importancia cada día y el porcentaje de encuestados/as que dicen tener poca o ninguna formación es muy elevado desde nuestro punto de vista.
- **Gestión y evaluación de la calidad del servicio de orientación** (Gof\_evaluación): Alrededor de un cuarto de los/as encuestados/as (27,9%) cree que tienen bastante o mucha formación, mientras que casi la mitad (44,2%) considera que su nivel de formación en esta variable es poco o ninguna. Otro 27,9% apunta que su formación se situaría en un punto intermedio entre poco y bastante. También es importante el número de orientadores/as que están poco formado en esta competencia específica, lo que nos hace pensar que no existe interés en este ámbito ni por parte de la empresa que presta los servicios ni por parte del orientador/a, y que por lo tanto, menos interés habrá en realizar evaluaciones del impacto del servicio prestado. Creemos que es una cuestión de cultura organizacional la falta de formación en este campo. Siguiendo a Sánchez García (2004), esta competencia estaría dentro de las funciones del orientador/a laboral, en concreto, en la evaluación de la intervención y su contexto.
- **Gestión del tiempo disponible para realizar el trabajo de orientación laboral** (Gof\_tiempo): En esta características los porcentajes están

distribuidos de forma similar. Tenemos que un 35,5% opina que tienen poca o ninguna formación, un 33,5% considera que se encuentra en un punto intermedio y un 31% afirma que tienen bastante o mucha formación en esta variable. Aún así, es elevado el número de profesionales con baja cualificación en este aspecto, dentro del que se incluyen los famosos “ladrones del tiempo” que son las pequeñas tareas que nos retrasan porque no somos capaces de gestionarlas adecuadamente.

- **Dirección y animación de reuniones** (Gof\_reuniones): Casi la mitad de los/as encuestados/as (49%) considera estar poco o nada formados en la dirección y animación de reuniones, poco más de un cuarto (29,7%) asegura que su formación en este aspecto está en un nivel medio y un 21,3% cree que tienen bastante o mucha formación. Aunque esa característica, que se puede considerar una competencia emocional, es más propia de los/as orientadores/as que pueden tener personas a su cargo, creemos que es importante evaluarla ya que desde la Orden de orientación se prevé la posibilidad de llevar a cabo acciones grupales en donde haya que poner en práctica estas habilidades, por lo que podríamos decir que casi la mitad de los/as técnicos/as no están formados para desempeñar ese trabajo en caso de iniciarse.
- **Gestión de personas y grupos** (Gof\_grupos): También en esta competencia emocional más de la mitad de los profesionales (45,8%) manifiestan tener poca o ninguna formación en este aspecto, mientras que un 23,8% revela que su formación es bastante o mucha. Hay un 30,3% que se sitúa en un punto intermedio entre poco y bastante formados. Esta variable está relacionada con la anterior y llegamos a la misma conclusión: casi la mitad de los/as orientadores/as no están formados para llevar a cabo acciones grupales.
- **Idiomas** (Gof\_idiomas): Un 55,2% de los/as orientadores/as declaran estar poco o nada formados en los idiomas, frente a solo un 15,6% que comunican que tienen bastante o mucha formación. Un 29,2% aclara que su nivel de formación en idiomas está entre poco y bastante. En

Galicia estamos viviendo una realidad y es que está aumentando el número de personas con otras nacionalidades que hablan otras lenguas, grupos que se integran en la vida gallega y demandan nuestros servicios como el de orientación, por lo que la formación en idiomas es una faceta que debemos de empezar a cuidar.

- **Formación en ética profesional** (Gof\_ética): En la última variable de esta dimensión también encontramos que casi la mitad de los/as orientadores/as (44,5%) exponen tener poca o ninguna formación en esta variable, mientras que un 29,7% considera que están bastante o muy formados. Sobre un cuarto (25,8%) indica que su formación se encuentra en un nivel intermedio entre poco y bastante. Este es otro aspecto que no estamos acostumbrados a trabajar en nuestra labor diaria. Desconocemos los límites que tiene nuestra profesión y qué aspectos éticos debemos de tener siempre presentes, por lo tanto, las acciones formativas deberían de incluir las competencias deontológicas en su programación.

### ***13.1.2. Estructura valorativa de la dimensión***

En el análisis de la estructura valorativa de la formación recibida en la dimensión gestión de la orientación hemos utilizado la técnica de escalamiento óptimo para reducir el número de variables originales a un conjunto más pequeño de componente que representen la mayor parte de la información encontrada en las variables origen (Tabla 13.4).

El análisis CATPCA, pone de manifiesto la existencia de 2 factores principales identificados a los que hemos llamado “**habilidades de gestión del trabajo**” y “**herramientas complementarias de gestión**”, pertenecientes a la dimensión Gestión de la orientación.

El primero de los factores, **habilidades de gestión del trabajo**, se refiere a aquellas variables que debemos de tener en cuenta a la hora de organizar nuestro trabajo diario y estaría formado por las siguientes variables:

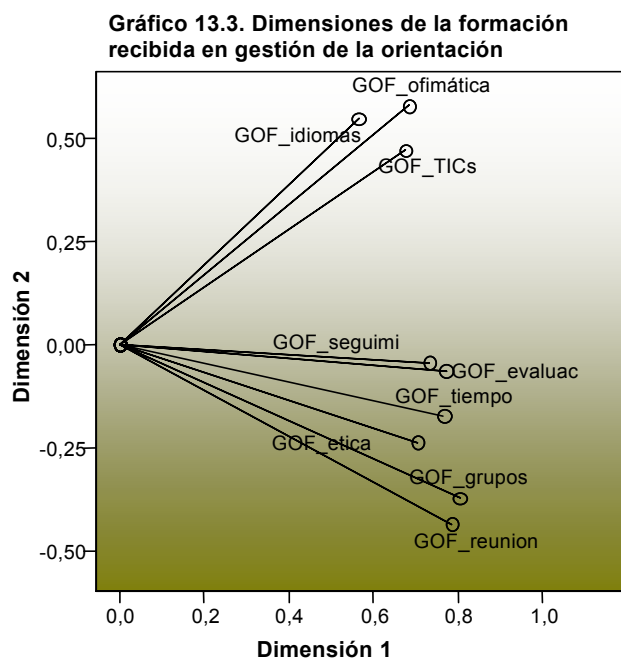
- Técnicas e instrumentos para el seguimiento de los usuarios
- Gestión y evaluación de la calidad del servicio de orientación
- Gestión del tiempo disponible para realizar el trabajo de orientación
- Dirección y animación de reuniones
- Gestión de personas y grupos
- Formación en ética profesional

El segundo de los factores, **herramientas complementarias de gestión**, estaría compuesto por las tres características siguientes y se relacionaría con los conocimientos complementarios a cualquier trabajo denominado “administrativo”. Por lo tanto son competencias específicas en nuevas tecnologías e idiomas.

- Habilidades en el manejo y uso de las TICs
- Programas ofimáticos
- Idiomas

El gráfico 13.3 nos muestra la relación entre las variables, todas ellas con un peso positivo en la primera dimensión, lo que indica la existencia de un factor común con los dos factores que aparecen diferenciados en la segunda dimensión.





### ***13.1.3. Análisis de las diferencias grupales***

Una vez creadas nuevas variables a través del escalamiento óptimo, una general de toda la dimensión y una segunda para los factores encontrados (de forma que podremos trabajar con medidas de escala) hemos decidido buscar posibles diferencias significativas en la formación recibida.

Comenzando por la primera variable general, aplicamos pruebas métricas para buscar las diferencias entre los grupos con los que decidimos trabajar: sexo; titulación; años de experiencia y empresa.

- En la variable **sexo**, y habiendo aplicado la T de Student, siendo  $P < 0.05$ , no observamos diferencias significativas, ya que obtuvimos una  $P = 0,207$  (Anexo II. Tabla 13.5).
- En cuanto a las variables **titulación**, **experiencia** y **empresa**, utilizamos la Anova de un factor, siendo  $P < 0.05$ , y tampoco hallamos

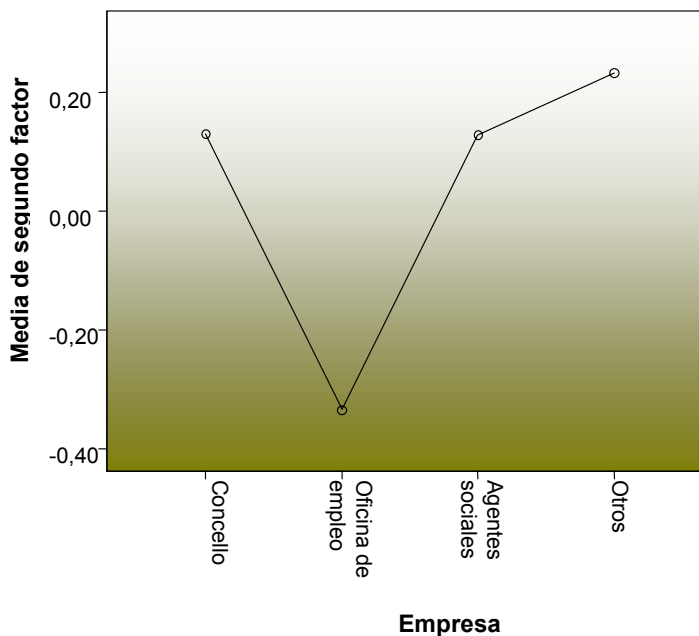
diferencias significativas en las variables **titulación** ( $P=0,613$ ); y **experiencia** ( $P=0,306$ ), pero si las hay en la característica **empresa** ( $P=0,005$ ) (Anexo II. Tabla 13.6).

Por otro lado, si ahora nos fijamos en la segunda variable creada, la que se refiere a los factores, encontramos que:

- En la variable **sexo**, y habiendo aplicado la T de Student, siendo  $P<0.05$ , no observamos diferencias significativas, ya que obtuvimos una  $P=0,208$  (Anexo II. Tabla 13.7).
- En cuanto a las variables **titulación**, **experiencia** y **empresa**, utilizamos la Anova de un factor, siendo  $P<0.05$ , y tampoco hallamos diferencias significativas en las variables **titulación** ( $P=0,243$ ) y **experiencia** ( $P=0,063$ ), pero sí las hay para un  $P<0.1$  en la característica **empresa** ( $P=0,345$ ) (Anexo II. Tabla 13.8).

A la vista de este resultado podemos comentar el gráfico 13.4 presentado abajo, en el que las puntuaciones positivas representan las habilidades de gestión que llamamos “**herramientas complementarias de gestión**” y las puntuaciones negativas representan a las “**habilidades de gestión del trabajo**”, que los/as orientadores/as que más formados están en el primer aspecto son los que trabajan para los ayuntamientos, para los agentes sociales y para otras empresas. Por el contrario, los profesionales que trabajan en el Servicio Público de Empleo parece que muestran más formación en el segundo factor.

Gráfico 13.4. Factores de la formación en gestión de la orientación y empresa.



Puestos a profundizar en qué aspectos de la gestión de orientación se encuentran las diferencias significativas en cuanto a la empresa en la que trabajan los/as orientadores/as, habiendo usado la prueba de Kruskal-Wallis (Anexo II. Tabla 13.9), encontramos que la mayor parte se encuentran en el factor **herramientas complementarias de gestión**, con una nivel de confianza del 95%.

- **Habilidades en el manejo y uso de las TICs (Gon\_TICs)**: Con una  $P=0,004$ , los/as orientadores/as que más formados están en este campo son los que trabajan para los agentes sociales, los ayuntamientos y otras empresas, mientras que los que menos lo están son los que desarrollan su labor en las oficinas de empleo.
- **Programas ofimáticos (Gon\_ofimática)** ( $P=0,001$ ): Vuelven a ser los profesionales que trabajan para los agentes sociales los que están más formados en esta variable, seguido de los que lo hacen en otras empresas y en los ayuntamientos. Los que menos formación dicen tener son los que trabajan para el Servicio Público de Empleo.

- **Idiomas** (Gon\_idiomas) ( $P=0,005$ ): En este caso son los/as orientadores/as de los ayuntamientos los que más están formados en idiomas, seguido de los que trabajan para los agentes sociales y en otras empresas. Los que menos formación tienen en este aspecto son los que desempeñan su labor en las oficinas de empleo.

Estas diferencias quizá se deban a que los/as orientadores/as Servicio Público de Empleo no utilizan las herramientas complementarias de gestión: en primer lugar porque no tienen conexión a internet y en segundo lugar trabajan con aplicaciones cerradas que no da pie a usar otros tipos de utilidades. En cambio, en los otros centros en los que trabajan los/as técnicos/as sí se produce un uso habitual de esas herramientas, incluso los idiomas, en aquellas empresas que trabajan con inmigrantes.

En cuanto al factor de habilidades de gestión del trabajo, encontramos una diferencia significativa en la variable formación en Ética profesional (Gon\_ética), con una  $P=0,021$  para una  $P<0,05$ , y como resultado, los/as orientadores/as que trabajan para otras empresas son los que dicen estar más formados en este aspecto, seguido de los que lo hacen para los agentes sociales y en los ayuntamientos. Los que menos formación dicen tener en esta característica son los que se encuentran en las oficinas de empleo.

Para poder interpretar este resultado tendríamos que conocer a qué actividad se dedican las otras empresas en las que trabajan los/as orientadores/as para comprobar por qué están tan formados en ética, en comparación con sus compañeros. Por otro lado, observamos que los trabajadores de la Administración Pública son los que menos formación tienen en ética.

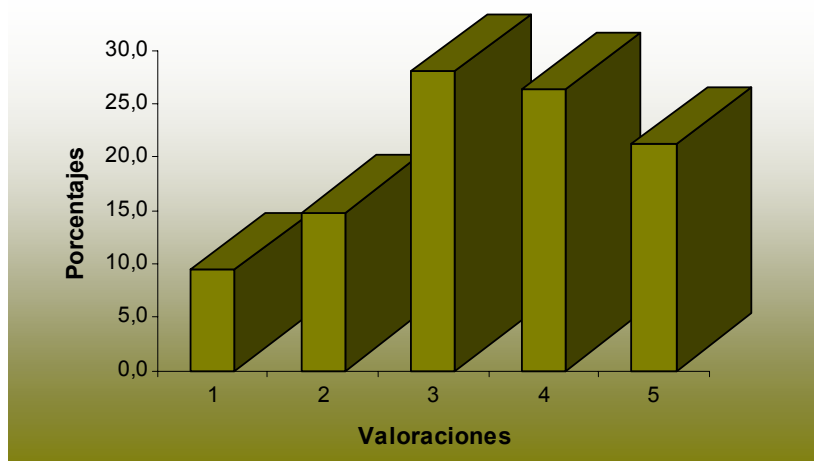
## **13.2. Necesidades de formación**

En esta sección presentamos los resultados de las valoraciones de los/as orientadores/as laborales sobre sus necesidades de formación en cada una de las cuestiones planteadas en la dimensión Gestión de la orientación.

### **13.2.1. Descripción de los resultados**

Iniciamos la descripción de los resultados correspondientes a las necesidades de formación con la presentación del gráfico 13.5 en el que podemos observar la distribución de las respuestas dadas en general por los/as encuestados/as. Por un lado podemos observar como casi la mitad de los/as orientadores/as (47,6 %) dicen tener bastante o mucha necesidad de formación, mientras que un 24,3% manifiestan precisar poca o ninguna formación. Tenemos un poco más de otro cuarto (28,1%) que cree que su necesidad de formación se situaría entre poca y bastante. De esta manera podemos ver como la curva de la distribución se inclina hacia la derecha, es decir, hacia las respuestas que revelan tener bastante o mucha necesidad de formación, siendo el resultado de este extremo un 23,3% mayor que el del extremo contrario en el que declaran no precisar tanta formación o ser poca.

**Gráfica 13.5. Respuestas generales. Las necesidades de formación en gestión de la orientación.**



A continuación, en la tabla 13.11 podemos ver cada una de las características que componen la dimensión gestión de la orientación junto con la media, la desviación típica y el rango promedio obtenidos tras la aplicación de la prueba de Friedman.

**Tabla 13.11. Prueba de Friedman. Necesidades de formación en gestión de la formación.**

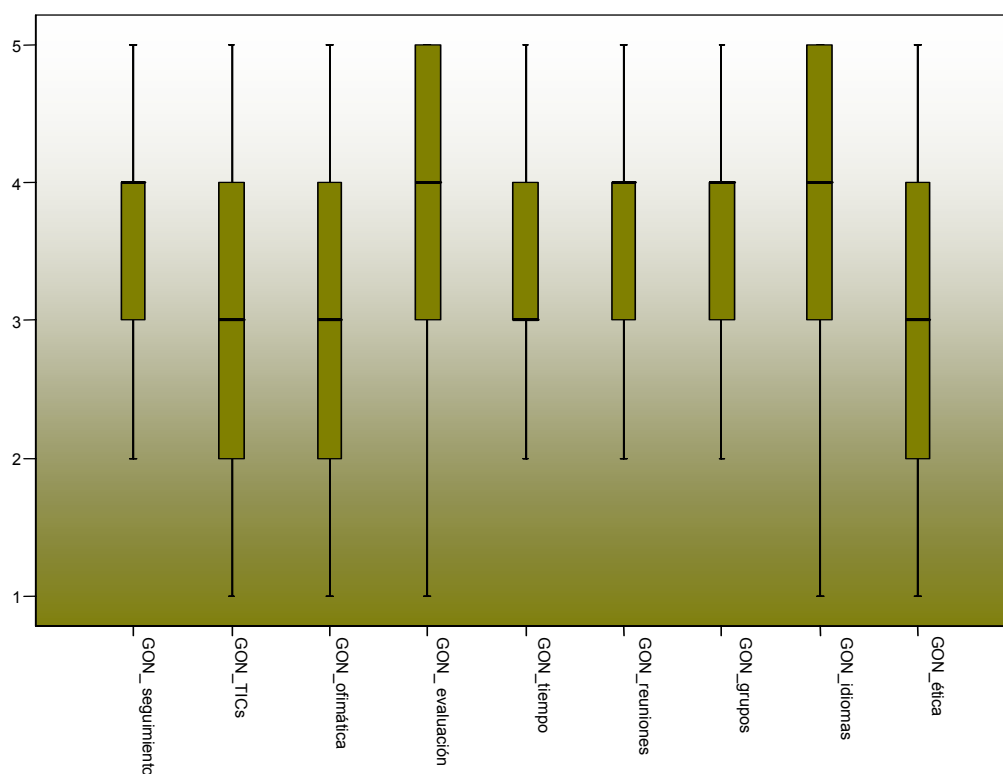
<b>Prueba de Friedman</b> N=150 Chi-cuadrado=94,166 G =8 P=0,000	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>Gon_segguimiento</b>	3,55	1,167	5,47
<b>Gon_TICs</b>	2,97	1,274	4,16
<b>Gon_ofimática</b>	2,94	1,239	4,00
<b>Gon_evaluación</b>	3,65	1,158	5,80
<b>Gon_tiempo</b>	3,25	1,238	4,77
<b>Gon_reuniones</b>	3,49	1,162	5,21
<b>Gon_grupos</b>	3,53	1,115	5,36
<b>Gon_idiomas</b>	3,55	1,200	5,49
<b>Gon_etica</b>	3,24	1,325	4,74

Analizadas las necesidades de formación manifestadas a través de los rango promedio y las medias encontramos que las variables en las que los/as encuestados/as dicen tener más necesidad de formación son por orden de puntuación: Gestión y evaluación de la calidad del servicio de orientación (Gon\_evaluación); Idiomas (Gon\_idomas); Técnicas e instrumentos para el seguimiento de los usuarios (Gon\_segguimiento); Gestión de personas y grupos (Gon\_grupos); Dirección y animación de reuniones (Gon\_reuniones).

Mientras que las características en las que no precisan tanta formación, son, por orden de puntuación: Programas ofimáticos (Gon\_ofimática); Habilidades en el manejo y uso de las TICs (Gon\_TICs); Formación en ética profesional (Gon\_ética); Gestión del tiempo disponible para realizar el trabajo de orientador laboral (Gon\_tiempo).

Si ahora nos fijamos en el diagrama de cajas del gráfico 13.6 podemos observar como las variables que en la prueba de Friedman aparecen con el rango más alto, son las que tienen la mediana más elevada. En el caso de Técnicas e instrumentos para el seguimiento de los usuarios (Gon\_seguimiento), Dirección y animación de reuniones (Gon\_reuniones) y Gestión de personas y grupos (Gon\_grupos), los/as orientadores/as coinciden en sus respuestas al haber una concentración elevada de las mismas, en el cuartil inferior de la mediana. En el caso de las variables Gestión y evaluación de la calidad del servicio de orientación (Gon\_evaluación), e Idiomas (Gon\_idomas), se produce una mayor dispersión de las respuestas hacia los cuartiles superior e inferior.

Gráfico 13.6. Diagrama de cajas. Necesidades de formación en gestión de la orientación.



Las características en las que los/as orientadores/as aseguran no precisar tanta formación tienen una mediana que coincide con la media y la distribución de la respuestas se dispersa en los cuartiles superior e inferior, salvo la característica Gestión del tiempo disponible para realizar el trabajo de orientador (Gon\_tiempo) que presenta concentración de respuestas, por lo tanto coincidencia de opiniones, en el cuartil superior.

En cuanto a la valoración, como orientadores/as laborales, de la formación que necesitan en las variables que corresponden a la dimensión gestión de la orientación, obtuvimos los siguientes resultados (Tabla 13.12).

**Tabla 13.12. Frecuencias y porcentajes. Necesidades de formación en gestión de la formación.**

	Válidos					Total
	1	2	3	4	5	
<b>Gon_seguimiento</b>	10 6,6%	17 11,2%	41 27,0%	47 30,9%	37 24,3%	152 100%
<b>Gon_TICs</b>	22 14,2%	36 23,2%	46 29,7%	26 16,8%	25 16,1%	155 100%
<b>Gon_ofimática</b>	22 14,2%	36 23,2%	47 30,3%	29 18,7%	21 13,5%	155 100%
<b>Gon_evaluación</b>	9 5,8%	15 9,7%	40 26,0%	47 30,5%	43 27,9%	154 100%
<b>Gon_tiempo</b>	17 11,0%	22 14,3%	51 33,1%	34 22,1%	30 19,5%	154 100%
<b>Gon_reuniones</b>	11 7,1%	17 11,0%	46 29,9%	46 29,9%	34 22,1%	154 100%
<b>Gon_grupos</b>	9 5,8%	17 11,0%	43 27,9%	53 34,4%	32 20,8%	154 100%
<b>Gon_idiomas</b>	11 7,1%	18 11,7%	41 26,6%	44 28,6%	40 26,0%	154 100%
<b>Gon_etica</b>	20 12,9%	28 18,1%	35 22,6%	39 25,2%	33 21,3%	155 100%

- **Técnicas e instrumentos para el seguimiento de los usuarios** (Gon\_seguimiento): Observamos que más de la mitad de los/as orientadores/as (55,2%) aseguran tener bastante o mucha necesidad de formación en las técnicas e instrumentos para el seguimiento de



los/as usuarios/as, mientras que hay un 17,8% que creen que su necesidad de formación en este aspecto es poca o ninguna. Por otro lado, un poco más de un cuarto (27%) se posicionan en un lugar intermedio entre poca y bastante necesidad de formación. El aprendizaje de cómo llevar a cabo seguimientos de los usuarios de los servicios de orientación permitiría evaluar la inserción laboral del colectivo atendido, supondría conocer la efectividad del servicio ofrecido, ofrecería datos para mejorar la práctica diaria del profesional y facilitaría la incorporación de la valoración realizada a los sistemas de calidad, fomentando su implantación.

- **Habilidades en el manejo y uso de las TICs** (Gon\_TICs): En esta variable los datos están más repartidos, casi un tercio de los/as encuestados/as (32,9%) afirman tener bastante o mucha necesidad de formación, mientras que un 37,4% opinan que ésta es poca o ninguna. Hay otro 30,3% que se sitúan entre poca y bastante a la hora de valorar su necesidad de formación. Viviendo en una era digital se hace importante el desarrollar competencias relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación así como los programas informáticos que se comentan en el siguiente apartado, tanto para el acceso a la información como complemento al trabajo diario de cada profesional, simplificación del trabajo y automatización del mismo. En un puesto como el nuestro, que cada día se vuelve más burocrático, se hace necesario dominar estas herramientas.
- **Programas ofimáticos** (Gon\_ofimática): A la hora de valorar las necesidades de formación en programas ofimáticos, encontramos que los resultados también están repartidos. Casi un tercio de los/as encuestados/as (32,2%) apuntan tener bastante o mucha necesidad de formación, mientras que un 37,4% indican que es poca o ninguna. Hay un 30,3% que considera que su necesidad de formación se situaría en un punto intermedio entre poca y bastante.
- **Gestión y evaluación de la calidad del servicio de orientación** (Gon\_evaluación): Un 58,4% de los/as encuestados/as expresan

tener bastante o mucha necesidad de formación en aspectos relacionados con la gestión y la evaluación de la calidad del servicio de orientación, mientras que un 15,6% expone que su necesidad de formación es poca o ninguna. Hay un poco más de un cuarto (26%) que se posicionan en un lugar intermedio entre poca y bastante necesidad de formación. Los conocimientos en esta características permitiría avanzar en las mejoras que se pueden ofrecer del servicio tanto por parte del orientador/a como por parte de la empresa en la que trabaja, pudiendo conseguir con el tiempo mejores resultados a menor coste y una mayor satisfacción del cliente.

- **Gestión del tiempo disponible para realizar el trabajo de orientador laboral** (Gon\_tiempo): Sobre un cuarto de los/as orientadores/as (25,3%) aclaran precisar poca o ninguna formación en este aspecto, mientras que tenemos un 41,6% que opinan que necesitan bastante o mucha formación. Sobre un tercio (33,1%) considera que su nivel de formación está en un punto intermedio entre poco y bastante. En los distintos servicios de orientación de la comunidad gallega encontramos diferentes realidades que van desde los profesionales que sólo se dedican a la orientación hasta aquellos que además de desempeñar este rol, tienen asociados otros que no les permiten una dedicación exclusiva a la orientación laboral. Tanto en un colectivo como en otro, los conocimientos en esta característica permitiría optimizar el tiempo empleado para poder desarrollar otros programas en el caso de una dedicación exclusiva a la orientación y mejorar la gestión del tiempo en el segundo grupo de orientadores/as.
- **Dirección y animación de reuniones** (Gon\_reuniones): Casi la mitad de los/as encuestados/as (49%) apuntan precisar bastante o mucha formación en esta característica, mientras que un 21,3% indican que su necesidad de formación es poca o ninguna. Hay un 29,9% que considera que su nivel de formación se situaría entre poco y bastante. Podríamos apuntar como razón de este elevado

porcentaje en el que demandan formación en esta característica el hecho que exponíamos en el análisis de las condiciones laborales del orientador/a laboral en donde manifestaban que no suelen trabajar en grupo con otros profesionales o con el superior inmediato. Esta misma explicación se podría aportar a la variable siguiente, gestión de personas y grupos.

- **Gestión de personas y grupos** (Gon\_grupos): Un 55,2% de los/as encuestados/as declaran que necesitan bastante o mucha formación, frente a un 16,9% que creen que su necesidad de formación es poca o ninguna. Hay un poco más de un cuarto (27,9%) que consideran que su necesidad de formación está en un punto intermedio entre poco y bastante.
- **Idiomas** (Gon\_idiomas): En cuanto a los idiomas, un 54,6% muestran que precisan bastante o mucha formación, mientras que un 18,8% opinan que es poca o ninguna la necesidad que tienen de formarse en este aspecto. Un poco más de un cuarto (26,6%) aseguran que su necesidad de formación se situaría entre poco y bastante. Con la aparición de nuevos colectivos de extranjeros que se instalan en nuestra comunidad se está empezando a notar que se hace necesario por lo menos defenderse en varios idiomas para poder atender a las personas extranjeras que lo demandan.
- **Formación en ética profesional** (Gon\_ética): En la última variable de esta dimensión, un 46,5% de los/as orientadores/as afirman precisar bastante o mucha formación en este aspecto, mientras que cerca de un tercio (31%) apuntan que su necesidad de formación es poca o ninguna. Hay un 22,6% de los/as orientadores/as que creen que su necesidad de formación se situaría entre poco y bastante. Por lo tanto, podemos observar que los/as técnicos/as están demandando formación en competencias deontológicas relacionadas con la profesión, las cuales no suelen estar incluidas en las acciones formativas recibidas.

Si comparamos estos resultados con los obtenidos al aplicar la prueba de Friedman en la formación recibida podemos comprobar que en las variables en las que los/as orientadores/as indican que precisan menos formación (Gon\_TICs y Gon\_ofimática) son las mismas que en las que apuntan poseer más formación. Además, tenemos las variables Gon\_tiempo y Gon\_ética que se posicionan en un punto intermedio en los rangos de Friedman y por lo tanto, los/as orientadores/as perciben que necesitan entre poca y bastante formación.

Por otro lado, aquellas características en las que indicaban tener poca formación (Idiomas (Gof\_idiomas); Dirección y animación de reuniones (Gof\_reuniones); Gestión de personas y grupos (Gof\_grupos); Técnicas e instrumentos para el seguimiento de los usuarios (Gof\_seguimiento); Formación en ética profesional (Gof\_ética); Gestión del tiempo disponible para realizar el trabajo de orientación laboral (Gof\_tiempo)), son en las que ahora dicen necesitar conocimientos, por lo tanto, son conscientes de las carencias que presentan.

### ***13.2.2. Estructura valorativa de la dimensión***

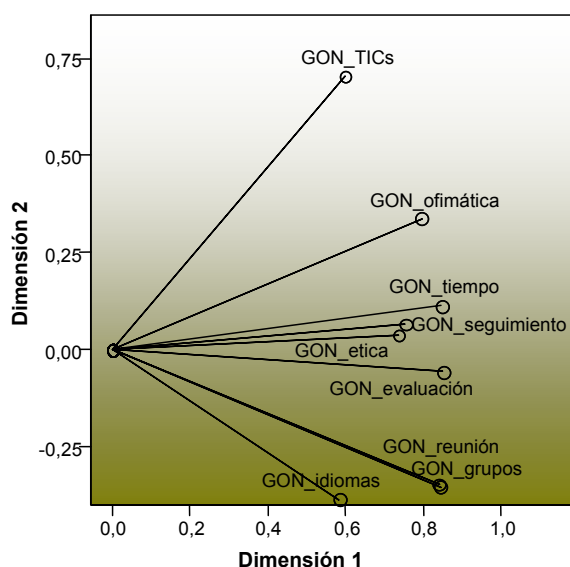
En el análisis de la estructura valorativa de las necesidades de formación en la dimensión gestión de la orientación hemos utilizado la técnica de escalamiento óptimo para reducir el número de variables originales a un conjunto más pequeño de componente que representen la mayor parte de la información encontrada en las variables origen (Anexo II. Tabla 13.13).

El análisis CATPCA, pone de manifiesto que existen dos factores relacionados con las necesidades de formación en la dimensión gestión de la orientación. Encontramos los descriptos en el análisis de la formación recibida en esta dimensión, a excepción de la variable idiomas, que en esta ocasión se revela como perteneciente al factor gestión del trabajo. La explicación que le encontramos es que una visión es la de los conocimientos de idiomas como una herramienta complementaria de gestión en cuanto a la formación recibida y

otra, verla como herramienta de gestión del trabajo necesaria para utilizarla diariamente.

En el gráfico 13.7 podemos comprobar que todas las variables tienen un peso positivo en la primera dimensión y explican la varianza en un 70,32%, que es un porcentaje alto. En la segunda dimensión observamos como las variables relacionadas con **herramientas complementarias de gestión** tienen un peso positivo mientras que las **habilidades de gestión del trabajo** lo tienen negativo.

**Gráfico 13.7. Dimensiones de las necesidades de formación en gestión de la orientación.**



El primero de los factores, **habilidades de gestión del trabajo**, se refiere a aquellas variables que debemos de tener en cuenta a la hora de organizar nuestro trabajo diario y estaría formado por las siguientes variables:

- Técnicas e instrumentos para el seguimiento de los usuarios
- Gestión y evaluación de la calidad del servicio de orientación
- Gestión del tiempo disponible para realizar el trabajo de orientación
- Dirección y animación de reuniones
- Gestión de personas y grupos
- Formación en ética profesional
- Idiomas

El segundo de los factores, **herramientas complementarias de gestión**, estaría formado por las tres características que presentamos a continuación y se relacionaría con los conocimientos complementarios a cualquier trabajo denominado “administrativo”.

- Habilidades en el manejo y uso de las TICs
- Programas ofimáticos

### ***13.2.3. Análisis de las diferencias grupales***

Una vez creadas nuevas variables a través del escalamiento óptimo, una general de toda la dimensión y una segunda para los factores encontrados (de forma que podremos trabajar con medidas de escala) hemos decidido buscar posibles diferencias significativas en las necesidades de formación.

Comenzando por la primera variable general, aplicamos pruebas métricas para buscar las diferencias entre los grupos con los que decidimos trabajar: sexo; titulación; años de experiencia y empresa.

- En la variable **sexo**, y habiendo aplicado la T de Student, siendo  $P < 0.05$ , no observamos diferencias significativas, ya que obtuvimos una  $P = 0,206$  (Anexo II. Tabla 13.14).
- En cuanto a las variables **titulación**, **experiencia** y **empresa**, utilizamos la Anova de un factor, siendo  $P < 0.05$ , y tampoco hallamos

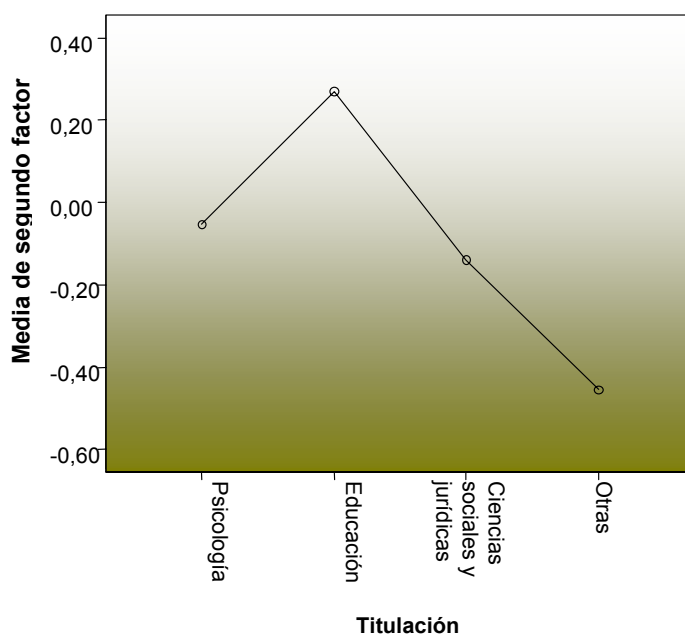
diferencias significativas en las variables **titulación** ( $P=0,139$ ), **empresa** ( $P=0,680$ ), y **experiencia** ( $P=0,296$ ) (Anexo II. Tabla 13.15).

Por otro lado, si ahora nos fijamos en la segunda variable creada, la que se refiere a los factores, encontramos que:

- En la variable **sexo**, y habiendo aplicado la T de Student, siendo  $P<0.05$ , si observamos diferencias significativas, ya que obtuvimos una  $P=0,019$  (Anexo II. Tabla 13.16).
- En cuanto a las variables **titulación**, **experiencia** y **empresa**, utilizamos la Anova de un factor, siendo  $P<0.05$ , hallamos diferencias significativas en las variables **titulación** ( $P=0,053$ ) y **empresa** ( $P=0,018$ ), pero no las hay en la característica **experiencia** ( $P=0,472$ ) (Anexo II. Tabla 13.17).

En el gráfico 13.8 que se presenta a continuación podemos ver como son los titulados en educación los que aseguran precisar más formación en el factor **herramientas complementarias de gestión**, mientras que los/as orientadores/as de las demás titulaciones afirman tener más necesidad de formación en **habilidades de gestión del trabajo**, sobre todo los/as orientadores/as que tienen otras titulaciones.

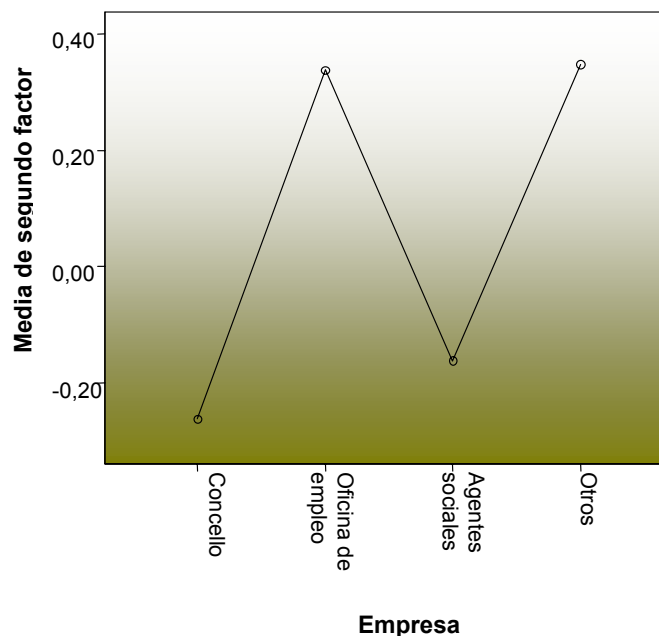
**Gráfico 13.8. Factores de las necesidades de formación en gestión de la orientación y titulación.**



En cuanto a la empresa en la que trabajan los/as orientadores/as (gráfico 13.9), los que lo hacen para las oficinas de empleo y para otras empresas son los que opinan precisar más formación en el factor de herramientas complementarias de gestión, mientras que los que lo hacen para los ayuntamientos y para los agentes sociales apuntan necesitar más formación en las habilidades de gestión del trabajo.



**Gráfico 13.9. Factores de las necesidades de formación en gestión de la orientación y empresa.**



Viendo que no encontramos diferencias significativas en la variable general creada a través del escalamiento óptimo, pero sí las hay en cuanto a los factores, en concreto en las variables sexo ( $P=0,019$ ), titulación ( $P=0,053$ ) y empresa ( $P=0,018$ ), para un nivel de confianza del 95%. Decidimos aplicar la prueba de Kruskal-Wallis y obtuvimos los siguientes resultados.

- En la variable **sexo**, el varón es el que manifiesta tener más necesidad de formación en las habilidades en el manejo y uso de las TICs ( $P=0,019$ ) y en la gestión del tiempo disponible para realizar el trabajo de orientador laboral ( $P=0,068$ ) (Anexo II. Tabla 13.18).
- Teniendo en cuenta la titulación de los/as orientadores/as, observamos que:
  - En el factor **herramientas complementarias de la gestión**, los titulados en educación, los psicólogos y los/as

orientadores/as que dicen tener otras titulaciones, son los que revelan más necesidad de formación en las dos variables que componen este factor (Habilidades en el manejo y uso de las TICs ( $P=0,015$ ) y Programas ofimáticos ( $P=0,068$ )), en contraposición a los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas, quienes opinan que su nivel de necesidad de formación es menor (Anexo II. Tabla 13.19).

- Por otro lado, dentro del factor **Habilidades de gestión en orientación**, son también los titulados en educación, los psicólogos y los orientadores con otras titulaciones, los que muestran más necesidad de formación en las variables Técnicas e instrumentos para el seguimiento de los usuarios ( $P=0,038$ ) y Gestión y evaluación de la calidad del servicio de orientación ( $P=0,099$ ). En el lado opuesto se encuentran los profesionales con titulaciones del ramo de las Ciencias Sociales y Jurídicas, que opinan que no precisan tanta formación (Anexo II. Tabla 13.19).
  
- El último apartado en el que encontrábamos diferencias significativas es en la variable empresa. En concreto, en el factor **herramientas complementarias de gestión**. Para la característica Habilidades en el manejo y uso de las TICs ( $P=0,005$ ), observamos que quienes más necesidad de formación declaran tener son los/as orientadores/as que trabajan para otras empresas y para el Servicio Público de Empleo, seguido de los que lo hacen en los ayuntamientos. Los que menos necesidad de formación expresan son los profesionales que trabajan para los agentes sociales (Anexo II. Tabla 13.20).

En cuanto a la variable Programas ofimáticos ( $P=0,009$ ), hallamos la misma distribución que en el párrafo anterior. Los/as orientadores/as que más exponen necesitar formación son los que trabajan para otras empresas y el Servicio Público de Empleo, seguido de los que están en los ayuntamientos. En último lugar, los que desarrollan su labor para los agentes sociales, siendo estos los que menos formación dicen necesitar (Anexo II. Tabla 13.20).

### ***13.3. Relación entre la formación recibida y las necesidades de formación***

En esta sección analizaremos las diferencias entre la formación recibida y las necesidades de formación de los/as orientadores/as laborales.

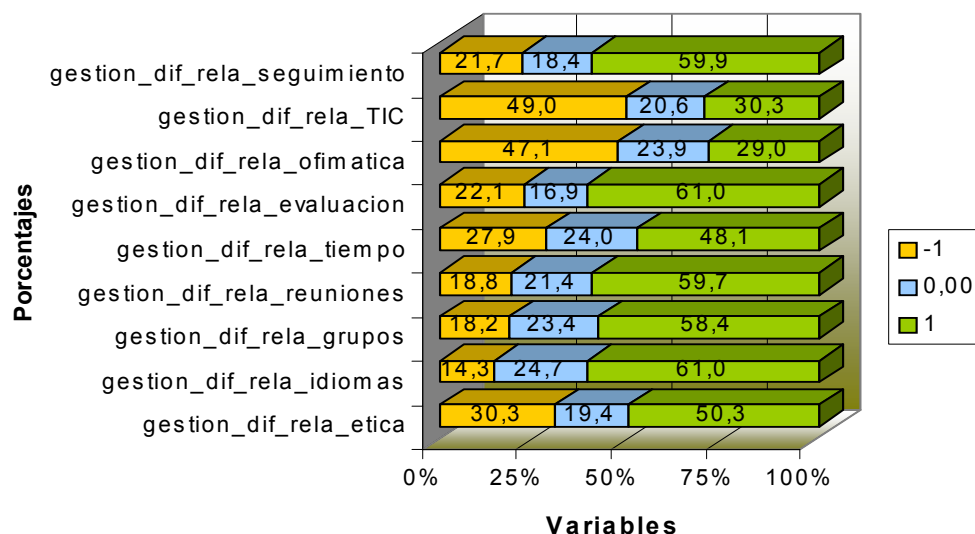
#### ***13.3.1. Correlaciones***

Interesados en conocer si existen una correlación positiva o negativa entre la formación recibida y las necesidades de formación, encontramos que ésta es negativa,  $r = -,301$  para un nivel de significación de  $P < 0,01$ , lo cual nos indica que a mayor formación existe una menor necesidad de ésta (Tabla 15 del anexo II).

#### ***13.3.2. Descripción de las diferencias/relación entre la formación recibida y las necesidades de formación***

En el gráfico 13.10 presentado a continuación (ver también la tabla 13.21 del Anexo II) podemos comprobar las diferencias/relación que existe entre la formación recibida y la necesidades de formación manifestadas por los/as orientadores/as laborales

**Gráfico 13.10. Diferencias/relación entre la formación recibida y las necesidades de formación en gestión de la formación**



- **Técnicas e instrumentos para el seguimiento de los usuarios** (Gestión\_dif\_rela\_seguimiento): En el estudio de las diferencias entre la formación recibida y las necesidades de formación encontramos que más de la mitad de los/as encuestados/as (59,9%) dicen tener bastante o mucha necesidad de formación en esta variable, mientras que un 21,7% opinan que es poca o ninguna. Por lo tanto podríamos entender que no se están llevando a cabo, en general y en los servicios de orientación, los seguimientos de la inserción laboral de los/as usuarios/as y de la satisfacción por el servicio.
- **Habilidades en el manejo y uso de las TICs** (Gestión\_dif\_rela\_TIC): En cuanto a este aspecto, observamos que un 30,3% de los/as encuestados/as opinan que tienen bastante o mucha necesidad de formación mientras que casi la mitad, un 49%, creen que su necesidad de formación en este aspecto es poca o ninguna. Ante los resultados de

esta variable y los de la siguiente podríamos indicar que lo/as orientadores/as son conscientes de la necesidad de formarse en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y en los programas ofimáticos que facilitan las labores de oficina.

- **Programas ofimáticos** (Gestión\_dif\_rela\_ofimática): En la misma línea que en la variable anterior, un 29% de los/as encuestados/as dicen necesitar bastante o mucha formación en esta variable, frente a un 47,1% que opinan que es poca o ninguna.
- **Gestión y evaluación de la calidad del servicio de orientación** (Gestión\_dif\_rela\_evaluación): Más de la mitad de los/as encuestados/as (61%) aseguran precisar bastante o mucha formación a la hora de gestionar y evaluar la calidad del servicio de orientación. Un 22,1% afirma que su necesidad de formación es poca o ninguna. Podríamos decir a la vista de estos resultados que un porcentaje elevado de empresas no tiene formados a sus trabajadores en cuestiones de calidad, lo cual nos podría indicar indirectamente que tampoco se encuentran inmersas en la implantación de este sistema.
- **Gestión del tiempo disponible para realizar el trabajo de orientación laboral** (Gestión\_dif\_rela\_tiempo): Casi la mitad de los/as orientadores/as (48,1%) apuntan precisar bastante o mucha formación a la hora de gestionar su tiempo, frente a poco más de un cuarto (27,9%) que opinan que necesitan poca o ninguna actualización. La formación sobre cómo optimizar el tiempo de trabajo permitiría al los/as orientadores/as disponer de un período temporal para poderse dedicar a la actualización de conocimientos tan necesaria en nuestra profesión.
- **Dirección y animación de reuniones** (Gestión\_dif\_rela\_reuniones): A la hora de dirigir y animar las reuniones, más de la mitad de los/as orientadores/as (59,7%) aclaran que precisan bastante o mucha formación en este aspecto, mientras que un 18,8% cree que es poca o ninguna la necesidad de formación que tienen. Este resultado junto con el obtenido en la siguiente variable explicada nos podría indicar que

los/as orientadores/as necesitan formarse antes de enfrentarse a posibles acciones grupales de la orientación.

- **Gestión de personas y grupos** (Gestión\_dif\_rela\_grupos): También encontramos que más de la mitad de los/as encuestados/as (58,4%) opinan necesitar bastante o mucha formación en esta variable, frente a un 18,2% que considera que es poca o ninguna.
- **Idiomas** (Gestión\_dif\_rela\_idiomas ): Siguiendo la línea presentada hasta ahora, más de la mitad de los/as orientadores/as (61%) indican necesitar bastante o mucha formación en idiomas, frente a un 14,3% que cree que es poca o ninguna la formación que precisan.
- **Formación en ética profesional** (Gestión\_dif\_rela\_ética): En cuanto a la última variable de esta dimensión, un 50,3% de orientadores/as exponen necesitar bastante o mucha formación en esta característica, mientras que cerca de un tercio (30,3%) opinan que es poca o ninguna la formación que precisan.

Como conclusión general podemos decir que, a excepción de la ofimática y las nuevas tecnologías en donde los/as orientadores/as manifiestan estar más formados, en las demás variables la tendencia es a presentar necesidades de formación sobre el 50% de los casos en cada variable.

## **Capítulo 14**

### ***Aspectos teóricos de la orientación***

#### ***Introducción***

La práctica de la orientación debe de fundamentarse en aspecto teóricos que encuadren las tareas que desarrollamos y basen las actuaciones que llevamos a cabo. Por ello, decidimos preguntarles a los orientadores laborales por la formación recibida y sus necesidades de formación en estos aspectos. Esta dimensión se relaciona con las funciones de Sánchez García (2004) de planificación y diseño de intervenciones y con la de ayuda orientadora a otros profesionales. También encontraremos competencias específicas y emocionales descritas en el capítulo tercero por esta misma autora.

#### ***14.1. Formación recibida en aspectos teóricos de la orientación***

En esta sección presentamos los resultados de las valoraciones de los orientadores laborales sobre si tienen adquirida formación en cada una de las cuestiones planteadas en la dimensión “**Aspectos teóricos de la orientación**”(ATOF).

##### ***14.1.1. Descripción de los resultados***

Iniciamos la descripción de los resultados con la presentación del gráfico 14.1 (ver también la tabla 14.1 del Anexo II) en el que podemos observar la

distribución de las respuestas dadas en general por los/as encuestados/as. El 30,5% de los/as técnicos/as respondieron tener una formación en este aspecto que se situaría entre poca y bastante, mientras que cerca de la mitad (46,1%) opinan que es bastante poca o ninguna. Existe un 23,4% que apuntan haberse formado bastante o mucho. Podemos decir que las respuestas no siguen una distribución normal, ya que se desplazan hacia el extremo que se corresponde con la menor formación en este campo, de hecho, tiene un 22,7% de respuestas más que su contrario el extremo que indica bastante o mucha formación.

Gráfica 14.1. Respuestas generales. Formación recibida en ATOF.



A continuación, en con la tabla 14.2 podemos observar cada una de las características que componen la dimensión **Aspectos teóricos de la orientación** (ATOF) junto con la media, la desviación típica y el rango promedio obtenidos tras la aplicación de la prueba de Friedman.



**Tabla 14.2. Prueba de Friedman. Formación recibida en ATOF.**

Prueba de Friedman N=151 Chi-cuadrado=61,080 Gl=6 P=0,000	Media	Desv. típ.	Rango promedio
	Atof_orientación	2,23	1,007
Atof_modelos	2,72	1,080	4,15
Atof_organización	2,80	1,132	4,38
Atof_programas	2,83	1,174	4,33
Atof_factores	2,70	1,113	4,15
Atof_profesionales	2,60	1,081	3,99
Atof_equipo	2,53	1,224	3,88

En estos datos, encontramos que las características que alcanzan una mayor media y un mayor rango promedio son las variables Modelos de intervención en orientación laboral (Atof\_modelos); Organización y planificación de servicios de orientación (Atof\_organización); Diseño, análisis y evaluación de programas (Atof\_programas); y Factores que inciden en la inserción laboral (Atof\_factores).

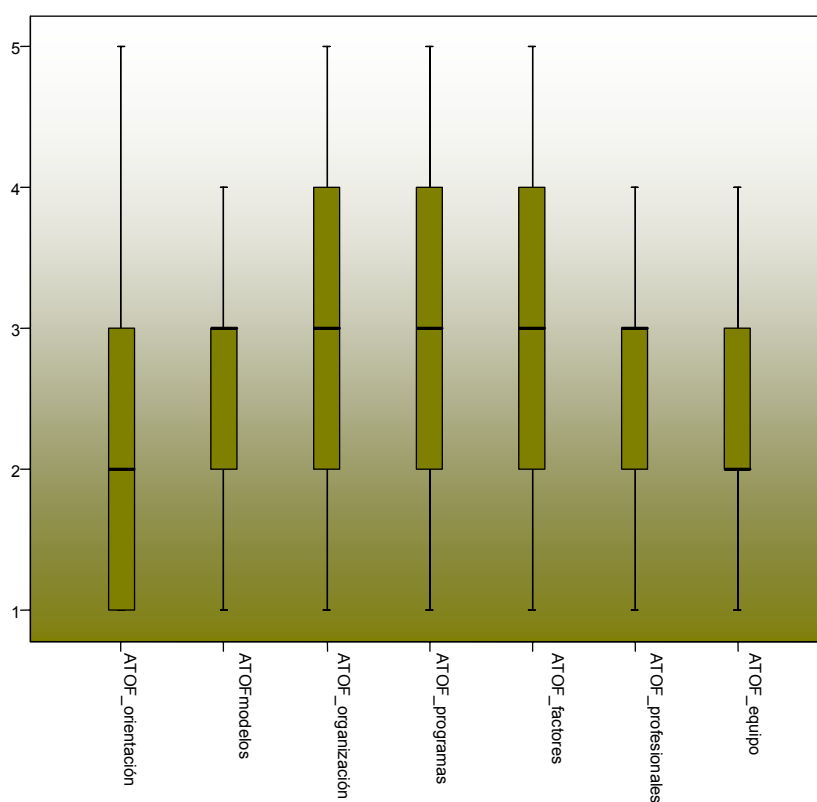
Por el contrario, los aspectos con menores puntuaciones son: Organización de la orientación laboral en otras comunidades y/o países (Atof\_orientación); Trabajo en equipo con otros profesionales de la comunidad (Atof\_equipo); y Motivación, implicación y formación en orientación de otros profesionales (Atof\_profesionales).

Podemos comprobar cómo las variables en las que exponen estar más formados son aquellas que forman parte de los planes de estudio de las titulaciones en las que se puede estudiar la especialidad de orientación y también en las acciones formativas complementarias que se pueden llevar a cabo como master, postgrado o cursos de especialización.

Por otro lado, las variables en las que los/as orientadores/as indican tener menos formación, son las que implican una interdisciplinariedad con otros profesionales. Esto podría indicar una posible causa de la falta de comunicación entre los/as encuestados/as que encontrábamos en el análisis de las condiciones laborales en el capítulo uno, donde un 44,4% de los/as técnicos/as manifestaban trabajar en equipo con otros/as orientadores poco o muy poco. Si este porcentaje es tan elevado entre los propios colegas, suponemos que será mayor con otros/as profesionales de la comunidad.

Si analizamos el diagrama de cajas del gráfico 14.2 que se presenta bajo estas líneas podemos observar que:

**Gráfico 14.2. Diagrama de cajas. Formación recibida en ATOF.**



Las variables Organización y planificación de servicios de orientación (Atof\_organización); Diseño, análisis y evaluación de programas (Atof\_programas); y Factores que inciden en la inserción laboral (Atof\_factores), muestran una mediana que coincide con la media y una distribución de respuestas entre el cuartil superior y el inferior. Por otro lado, las variables Modelos de intervención en orientación laboral (Atof\_modelos) y Motivación, implicación y formación en orientación de otros profesionales (Atof\_profesionales), aunque con una mediana que coincide con la media, presentan una concentración de respuestas en el cuartil inferior.

La variable organización de la orientación laboral en otras comunidades y/o países (Atof\_orientación), muestra una mediana más baja en comparación con las otras variables, y las respuestas se distribuyen entre los cuartiles superior e inferior.

Por último, en la variable Trabajo en equipo con otros profesionales de la comunidad (Atof\_equipo), también encontramos una mediana más baja, aunque se produce una concentración de respuestas en el cuartil superior.

A continuación, describimos las frecuencias obtenidas en cada una de las características de esta dimensión al preguntarles a los orientadores por la formación adquirida (Tabla 14.3).

**Tabla 14.3. Frecuencias y porcentajes. Formación recibida en ATOF.**

	Válidos					Total
	1	2	3	4	5	
<b>Atof_orientación</b>	44 28,6%	50 32,5%	42 27,3%	17 11,0%	1 0,6%	154 100%
<b>Atof_modelos</b>	22 14,2%	44 28,4%	53 34,2%	28 18,1%	8 5,2%	155 100%
<b>Atof_organización</b>	25 16,3%	33 21,6%	51 33,3%	36 23,5%	8 5,2%	153 100%
<b>Atof_programas</b>	21 13,5%	44 28,4%	46 29,7%	29 18,7%	15 9,7%	155 100%
<b>Atof_factores</b>	30 19,6%	32 20,9%	47 30,7%	42 27,5%	2 1,3%	153 100%
<b>Atof_profesionales</b>	28 18,2%	42 27,3%	53 34,4%	25 16,2%	6 3,9%	154 100%
<b>Atof_equipo</b>	38 24,5%	44 28,4%	37 23,9%	25 16,1%	11 7,1%	155 100%

- **Organización de la orientación laboral en otras comunidades y/o países** (Atof\_organización): Sólo un 11,6% de los/as encuestados/as dicen haber recibido bastante o mucha formación en la organización de la orientación laboral en otra comunidades y/o países, frente a más de la mitad (61%) que indican tener poca o ninguna (llama la atención de este porcentaje que más de un cuarto (28,6%) dicen que no recibieron ningún tipo de formación). Hay sobre otro cuarto de orientadores/as (27,3%) que consideran que su formación recibida se encuentra entre poca y ninguna. Nos llama la atención el alto porcentaje de profesionales que respondieron poseer poca o ninguna formación, cuando el estudio de lo que ocurre en otros espacios y cómo dan solución a los problemas que tienen pueden ser una guía de ayuda para nuestro trabajo diario.

Las únicas acciones formativas en Galicia en las que conocemos se tiene plasmado este aspecto, es en la realización de algunos congresos o seminarios en los que se traen como invitados a orientadores/as o responsables de orientación de otras comunidades o países, pero estas

sesiones se llevaban a cabo en horarios un poco incómodos, donde la afluencia de orientadore/as era baja y durante la exposición se solía plasmar la parte “buena” del funcionamiento, olvidándose de las “sombras”. Por otro lado, el análisis que planteamos en la parte teórica de este trabajo nos indica que la situación laboral de los/as orientadores/as en Galicia es similar a la de otras comunidades, por lo menos en lo que se refiere a la normativa que la regula y en cuanto a su institucionalización.

- **Modelos de intervención en orientación laboral** (Atof\_modelos): Sobre un cuarto de los/as encuestados/as (23,3%) manifiestan haber recibido bastante o mucha formación en este aspecto, mientras que un 42,6% dicen que fue poca o ninguna. Un poco más de un tercio de los/as orientadores/as (34,2%) creen que la formación recibida se situaría en un punto intermedio entre poca y bastante. Este aspecto teórico de la orientación es muy específico y suele coincidir con asignaturas concretas en las carreras como Psicopedagogía o las especialidades de orientación en Pedagogía y Psicología, además de encontrarla en algún master de los analizados, por lo que podemos considerar normal el elevado porcentaje de orientadores/as que apuntan tener poca o ninguna formación.

Lo mismo ocurre con las variables **Diseño, análisis y evaluación de programas**, y **Organización y planificación de servicios de orientación**. El conocimiento de los modelos de intervención que comentábamos en el capítulo segundo, ayudaría a los/as orientadores/as a enmarcar su trabajo diario y a tener más claras las pautas de intervención y dentro de qué contexto se ubica su trabajo.

- **Organización y planificación de servicios de orientación** (Atof\_organización): Un 28,7% de los/as orientadores/as creen tener bastante formación en organización y planificación de los servicios de

orientación, mientras que más de una tercera parte (37,9%) opinan que es poca o ninguna. Sobre un tercio (33,3) muestran que su formación recibida en este aspecto se sitúa en un punto intermedio entre poco y bastante. La organización y planificación de servicios de orientación está muy relacionada con las otras dimensiones que trabajamos en nuestro cuestionario, porque tal como se plantea un servicio, así van a ser las necesidades de formación que va a tener el/la orientador/a para dar respuestas a ese diseño. El porcentaje de profesionales que tiene poca o ninguna formación es elevado, por lo que podemos aventurar que existe una pobre organización de los servicios de orientación, trabajando al día sin marcarse unos objetivos que alcanzar. Esta es una competencia específica y al mismo tiempo un función a desarrollar en los planes de formación en ejercicio de este colectivo.

- **Diseño, análisis y evaluación de programas** (Atof\_diseño): Los/as orientadores/as laborales que dicen haber recibido poca o ninguna formación en esta variable representan el 41,9% de los/as encuestados/as, mientras que un 29,7% consideran que se situaría entre poca y bastante. Hay un poco más de un cuarto de técnicos/as (28,4%) que apuntan que su formación fue bastante o mucha. Viendo el elevado porcentaje de orientadores/as con poca o ninguna formación y teniendo en cuenta que esta característica está relacionada con la variable anterior, podríamos aventurar que la mayor parte de los/as encuestados/as no trabaja por programas o no son conscientes de que lo hacen.
- **Factores que inciden en la inserción laboral** (Atof\_factores): En esta variable hallamos que un 28,8% de los/as orientadores/as indican estar bastante o muy formados, mientras que casi la mitad (45,5%) dicen que tuvieron poca o ninguna instrucción. Un poco más de un cuarto (34,4%) opinan que la formación recibida en este aspecto se situaría entre poco y bastante. También nos parece muy elevado el porcentaje de

orientadores/as que tienen escasa formación en los factores que inciden en la inserción laboral ya que si no se conocen, nos preguntamos cómo pueden potenciarlos en los/as orientados/as para que alcancen un empleo.

- **Motivación, implicación y formación en orientación de otros profesionales** (Atof\_profesionales): Volvemos a observar porcentajes altos de orientadores/as que muestran estar poco o nada formados en esta variable, en concreto un 45,5%, mientras que por otro lado, un 20,1% creen que tienen bastante o mucha formación en este aspecto. Hay un poco más de un tercio (34,4%) de los/as encuestados/as que consideran que su formación se sitúa en un punto intermedio entre poco y bastante. No sólo realiza el trabajo de orientación el profesional que está ubicado en un servicio de orientación, todos/as los/as profesionales de la comunidad se encuentran en algún momento de su vida laboral en alguna situación en la que tienen que orientar a un usuario/a, aunque sea sólo en el aspecto de hacia qué recurso dirigirse, por lo que consideramos muy importante que se desarrolle esta característica entre los/as orientadores/as para poder crear una red sólida en la que todos/as los/as profesionales estén conectados y sepan cual es la labor que lleva a cabo el otro y cómo puede facilitarnos el trabajo al no realizar un direccionamiento incorrecto. De esta forma se estaría potenciando la actuación a través del modelo de consulta, que como vimos en el capítulo dedicado a este aspecto, tiene muchas potencialidades para operativizar la orientación laboral junto con el modelo de programas. Esta característica se podría considerar una función de los/as orientadores/as si recordamos las aportaciones de Sánchez García (2004) y Blasco (1998).
- **Trabajo en equipo con otros profesionales de la comunidad** (Atof\_equipo): En la última variable de esta dimensión, también obtuvimos que más de la mitad de los/as orientadores/as (52,9%) creen

tener poca o ninguna formación en este aspecto, mientras que un 23,2% apuntan que es bastante o mucha y un 23,9% opinan que su nivel de formación se situaría en un punto intermedio entre poco y bastante. Esta variable está también muy relacionada con la anterior y con la necesidad de trabajar en equipo para ofrecer un mejor servicio al usuario.

### ***14.1.2. Estructura valorativa de la dimensión***

En el análisis de la estructura valorativa de la formación recibida hemos utilizado la técnica de escalamiento óptimo para reducir el número de variables originales a un conjunto más pequeño de componente que representen la mayor parte de la información encontrada en las variables origen (Anexo II. Tabla 14.4).

El análisis CATPCA pone de manifiesto la existencia de 2 factores principales identificados a los que hemos llamado **Teoría de la orientación** y **Teoría de la interacción**. La varianza explicada en la primera dimensión es del 78,20%.

El primero de los factores, **Teoría de la orientación**, se refiere a aquellas variables que están relacionadas con aspectos teóricos de la orientación que sirven de base para el trabajo diario y que se suelen estudiar en las titulaciones en las que hay una especialidad de orientación. Se podría equiparar a las competencias específicas necesarias en el puesto de orientador/a laboral y estaría formado por las siguientes variables:

- Modelos de intervención en orientación
- Organización y planificación de servicios de orientación
- Organización de la orientación laboral en otras comunidades y/o países
- Diseño, análisis y evaluación de programas.

El segundo de los factores, **Teoría de la interacción**, estaría compuesto por las tres características siguientes y se relacionaría con los conocimientos

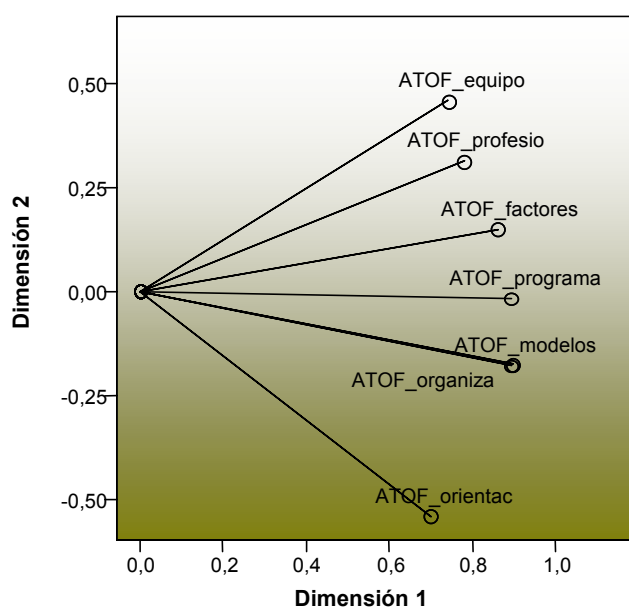


teóricos necesarios para interactuar con otros profesionales y entre los/as orientadores/as, por lo tanto implicarían competencias más emocionales y sociales.

- Factores que inciden en la inserción laboral
- Motivación, implicación y formación en orientación de otros profesionales
- Trabajo en equipo con otros profesionales de la comunidad

El gráfico 14.3 nos muestra la relación entre las variables, todas ellas con un peso positivo en la primera dimensión, lo que indica la existencia de un factor común con los dos factores que aparecen diferenciados en la segunda dimensión. El factor Teoría de la orientación tiene un peso negativo frente al de Teoría de la interacción que es positivo.

Gráfico 14.3. Dimensiones de la formación recibida en ATOF.



### **14.1.3. Análisis de las diferencias grupales**

Una vez creadas nuevas variables a través del escalamiento óptimo, una general de toda la dimensión y una segunda para los factores encontrados, de forma que podremos trabajar con medidas de escala, hemos decidido buscar posibles diferencias significativas en la formación recibida.

Comenzando por la primera variable general, aplicamos pruebas métricas entre los grupos con los que decidimos trabajar: sexo; titulación; años de experiencia y empresa.

- En la variable **sexo**, y habiendo aplicado la T de Student, siendo  $P < 0.05$ , no observamos diferencias significativas, ya que obtuvimos una  $P = 0,207$  (Anexo II. Tabla 14.5).
- En cuanto a los aspectos titulación, experiencia y empresa, utilizamos la Anova de un factor, siendo  $P < 0.05$ , y tampoco hallamos diferencias significativas en las características **titulación** ( $P = 0,423$ ); y **experiencia** ( $P = 0,216$ ), pero si las hay en la variable **empresa** ( $P = 0,046$ ) (Anexo II. Tabla 14.6).

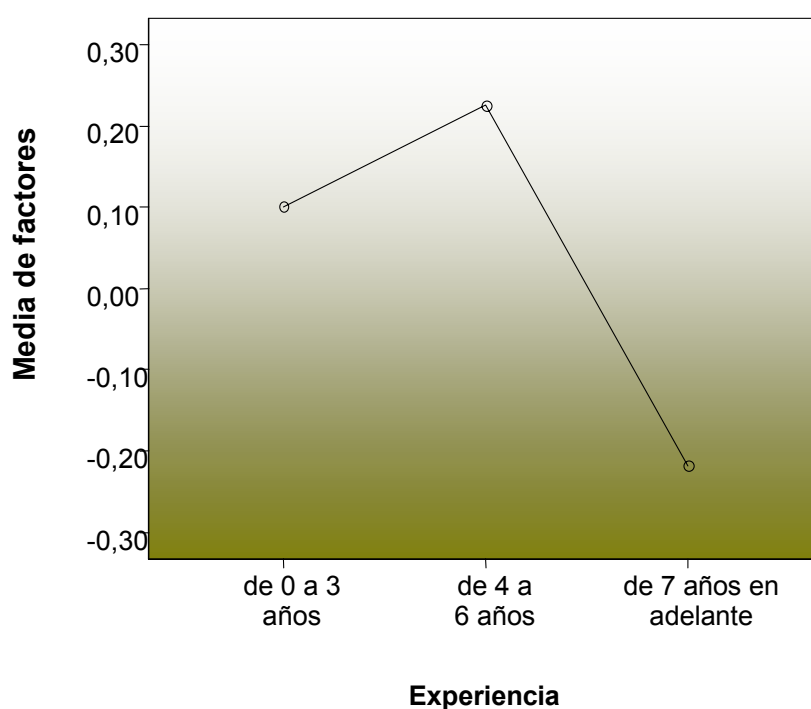
Por otro lado, si ahora nos fijamos en la segunda variable creada, la que se refiere a los factores, encontramos que:

- En la variable **sexo**, y habiendo aplicado la T de Student, siendo  $P < 0.05$ , no observamos diferencias significativas, ya que obtuvimos una  $P = 0,208$  (Anexo II. Tabla 14.7).
- En cuanto a los aspectos titulación, experiencia y empresa, utilizamos la Anova de un factor, siendo  $P < 0.05$ , y tampoco hallamos diferencias significativas en las características **titulación** ( $P = 0,440$ ) y

**empresa** ( $P=0,552$ ), pero sí las hay en la variable **experiencia** ( $P=0,049$ ) (Anexo II. Tabla 14.8).

A la vista de estos resultado podemos comentar guiándonos por el gráfico 14.4 presentada abajo (en el que las puntuaciones positivas representan los aspectos teóricos de la orientación que llamamos “teoría de la interacción” y las puntuaciones negativas representan a los aspectos “teoría de la orientación”), que los/as orientadores/as más jóvenes, dicen estar más formados en la teoría de la interacción, mientras que los profesionales con más años de experiencia dicen estarlo más en la teoría de la orientación.

Gráfico 14.4. Factores de la formación recibida en ATOF y empresa.



La explicación que le encontramos a este resultado es que puede que los profesionales más veteranos hayan tenido mayor carga lectiva de aspectos teóricos de la orientación durante sus estudios, mientras que los/as orientadores/as más jóvenes pueden estar más influenciados por las teorías que recalcan la importancia del trabajo en equipo e interdisciplinar.

Puestos a profundizar en qué aspectos generales de esta característica se encuentran las diferencias significativas en cuanto a la **empresa** del orientador/a, habiendo usado la prueba de Kruskal-Wallis, encontramos que éstas se producen en las siguientes variables (Anexo II. Tabla 14.9):

- **Motivación, implicación y formación en orientación de otros profesionales** (Atof\_profesionales) (P=0,025). Los/as orientadores/as que dicen haber recibido más formación en este aspecto son los que trabajan para otras empresas, seguido de los que lo hacen para los agentes sociales y los ayuntamientos. En último lugar, tenemos a los/as empleados/as de las oficinas de empleo, que son los que apuntan haber recibido menos formación en esta característica.
- **Trabajo en equipo con otros profesionales de la comunidad** (Atof\_equipo) (P=0,005). Los/as profesionales que señalan haber recibido más formación en esta característica son los que trabajan para otras empresas, seguido de los que lo hacen para los ayuntamientos y para los agentes sociales. Los que menos formación obtuvieron son los que trabajan para el Servicio Público de Empleo.

Retomamos la explicación que dábamos en el capítulo sobre las condiciones laborales de los/as orientadores/as en donde exponíamos que éstos están trabajando sin relacionarse con otros profesionales y en concreto, los que lo hacen para el Servicio Público de Empleo son los que más se quejaban de esta

situación cuando nos pusimos en contacto con ellos para pedirles la colaboración a la hora de cumplimentar el cuestionario.

En cuanto a las diferencias encontradas en los factores específicos, en concreto en la variable **experiencia** ( $P=0,049$ ), obtuvimos como resultado que las diferencias se producían en las siguientes características (Anexo II. Tabla 14.10):

- **Modelos de intervención en orientación** (Atof\_modelos). Pertenece al factor teoría de la orientación.  $P=0,088$  y un nivel de significación de  $P<0,1$ . Encontramos que a mayor experiencia del orientador/a, se produce una mayor formación en este aspecto. Son los/as orientadores/as con más de 7 años de bagaje los más formados, mientras que a medida que disminuyen los años de experiencia desciende la formación recibida.
- **Factores que inciden en la inserción laboral** (Atof\_factores). Pertenece al factor teoría de la interacción.  $P=0,040$  y un nivel de significación de  $P<0,05$ . Obtenemos el mismo resultado que en la variable anterior: a mayor experiencia del orientador/a, se produce una mayor formación en este aspecto. Son los/as orientadores/as con más de 7 años de experiencia los que dicen haber recibido más formación, disminuyendo ésta a medida que se reducen los años de bagaje.

Explicamos este resultado de la siguiente manera: forma parte de todo proceso de aprendizaje del orientador/a laboral el que con los años conozca mejor los factores que inciden en la inserción laboral y los modelos de intervención en orientación, ya que la búsqueda de soluciones a los problemas que encuentra en el día a día lo llevan a tener que interesarse por nuevos enfoques que lo ayuden a conseguir el objetivo final que es la inserción laboral del usuario.

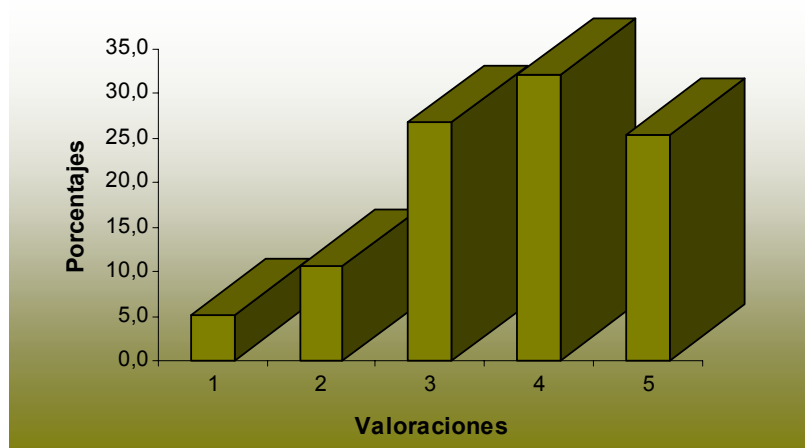
## **14.2. Necesidades de formación en aspectos teóricos de la orientación**

En esta sección presentamos los resultados de las valoraciones de los/as orientadores/as laborales sobre sus necesidades de formación en cada una de las cuestiones planteadas en esta dimensión.

### **14.2.1. Descripción de los resultados**

Iniciamos la descripción de los resultados correspondientes a las necesidades de formación en esta dimensión con la presentación de gráfico 14.5 (ver también la tabla 14.11 del Anexo II).

Gráfica14.5. Respuestas generales. Las necesidades de formación en ATON.



En el que podemos observar la distribución de las respuestas dadas en general por los/as encuestados/as. Por un lado comprobamos como más de la mitad de la población con la que trabajamos (57,6 %) dicen tener bastante o mucha

necesidad de formación, mientras que un 15,7% manifiestan que es poca o ninguna. Tenemos un poco más de otro cuarto (26,8%) que asegura que su necesidad de formación se situaría entre poca y bastante. Con estos resultados, la curva de la distribución se desplaza hacia la derecha, es decir, hacia las respuestas que apuntan tener bastante o muchas necesidades de formación en esta dimensión, siendo las puntuaciones de este extremo un 20,3% más que las del contrario, en el que dicen no precisar tanta actualización o ser poca.

A continuación, en la tabla 14.12 presentamos cada una de las características que componen la dimensión gestión de la orientación junto con la media, la desviación típica y el rango promedio obtenidos tras la aplicación de la prueba de Friedman.

**Tabla 14.12. Prueba de Friedman. Necesidades de formación en ATON.**

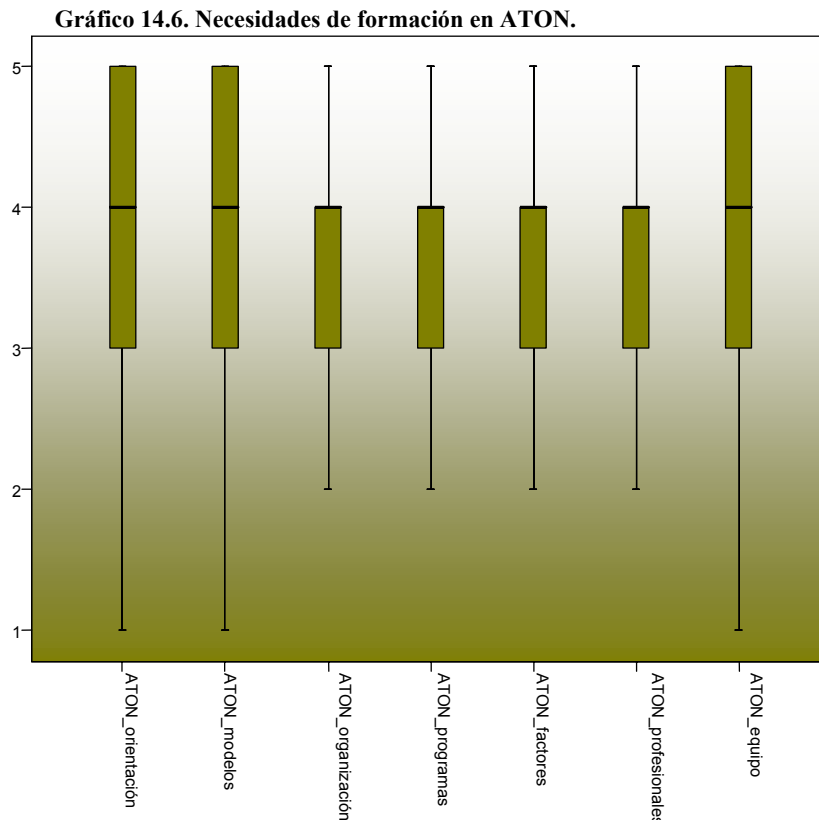
<b>Prueba de Friedman</b> N=151 Chi-cuadrado=16,217 Gl=6 P=0,013	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>Aton_orientación</b>	3,77	1,112	4,34
<b>Aton_modelos</b>	3,68	1,074	4,19
<b>Aton_organización</b>	3,49	1,148	3,75
<b>Aton_programas</b>	3,55	1,135	3,91
<b>Aton_factores</b>	3,61	1,065	3,96
<b>Aton_profesionales</b>	3,57	1,160	3,82
<b>Aton_equipo</b>	3,66	1,164	4,03

Analizadas las necesidades de formación manifestadas a través de los rango promedio y las medias hallamos que las variables en las que los/as encuestados/as dicen tener más necesidad de formación son por orden de puntuación: Organización de la orientación laboral en otras comunidades y/o en otros países (Aton\_organización); Modelos de intervención de la orientación

laboral (Aton\_modelos); y Trabajo en equipo con otros profesionales de la comunidad (Aton\_equipo).

Mientras que las características en las que no precisan tanta formación son, por orden de puntuación: Organización y planificación de los servicios de orientación (Aton\_planificación); Motivación, implicación y formación en orientación de otros profesionales (Aton\_profesionales); Diseño, análisis y evaluación de programas (Aton\_diseño); y Factores que inciden en la inserción laboral (Aton\_factores).

Si ahora nos fijamos en el diagrama de cajas del gráfico 14.6 observamos como en todos los aspectos las medianas se sitúan por encima de la media. Además, se produce una mayor coincidencia de las respuestas en el cuartil inferior, de las características en las que los orientadores/as apuntan no precisar tanta formación.





Por último, en cuanto a la valoración, como orientadores/as laborales, de la formación que necesitan en las variables que corresponden a esta dimensión, encontramos las siguientes respuestas (Tabla 14.13).

**Tabla 14.13. Frecuencias y porcentajes. Necesidades de formación en ATON.**

	Válidos					Total
	1	2	3	4	5	
<b>Aton_orientación</b>	7 4,5%	13 8,4%	35 22,7%	52 33,8%	47 30,5%	154 100%
<b>Aton_modelos</b>	7 4,5%	11 7,1%	46 29,7%	51 32,9%	40 25,8%	155 100%
<b>Aton_organización</b>	10 6,5%	17 11,1%	48 31,4%	44 28,8%	34 22,2%	153 100%
<b>Aton_programas</b>	9 5,8%	19 12,3%	38 24,5%	55 35,5%	34 21,9%	155 100%
<b>Aton_factores</b>	5 3,3%	18 11,8%	43 28,1%	52 34,0%	35 22,9%	153 100%
<b>Aton_profesionales</b>	9 5,8%	18 11,7%	42 27,3%	46 29,9%	39 25,3%	154 100%
<b>Aton_equipo</b>	8 5,2%	18 11,6%	37 23,9%	47 30,3%	45 29,0%	155 100%

- **Organización de la orientación laboral en otras comunidades y/o países** (Aton\_orientación): Más de la mitad de los/as orientadores/as (64,3%) dicen tener bastante o mucha necesidad de formación en este aspecto, mientras que un 13% creen que precisa poca o ninguna formación. Un 22,7% considera que sus necesidades de formación se situaría entre poco y bastante.
- **Modelos de intervención en orientación labora** (Aton\_modelos): En cuanto a las necesidades de formación en modelos de intervención en orientación laboral, más de la mitad de los/as encuestados/as (58,7%) dicen que necesitan bastante o mucha formación, frente a un 11,6% que considera que es poca o ninguna la actualización que precisa en este aspecto. Un poco más de un cuarto

(29,7%) cree que sus necesidades de formación se situaría en un punto intermedio entre poco y bastante.

- **Organización y planificación de servicios de orientación** (Aton\_organización): También en esta ocasión, más de la mitad de los profesionales (51%) dicen tener bastante o mucha necesidad de formación, mientras que hay un 17,6% de orientadores/as que opinan que precisan poca o ninguna formación. Cerca de un tercio (31,4%) considera que sus necesidades de formación se situaría en un punto intermedio entre poco y bastante.
- **Diseño, análisis y evaluación de programas** (Aton\_diseño): Un 57,4% de los/as orientadores/as opinan que necesitan bastante o mucha formación en cuanto al diseño, análisis y evaluación de programas, frente a un 18,1% que considera que es poca o ninguna la actualización que precisa en este aspecto. Cerca de un cuarto de los/as encuestados/as (24,5%) considera que sus necesidades de formación se situaría en un punto intermedio entre poco y bastante.
- **Factores que inciden en la inserción laboral** (Aton\_factores): Un elevado porcentaje de orientadores/as (56,9%) creen que su necesidad de formación en los factores que inciden en la inserción laboral es bastante o mucha, mientras que un 15% considera que es poca o ninguna. Tenemos a un poco más de un cuarto (28,1%) que creen que sus necesidades de formación se situarían en un punto intermedio entre poco y bastante. Para Montané (1993), esta es una de las variables relacionadas con la persona que es necesario trabajar para alcanzar la inserción laboral y que él denomina actitudes de inserción.
- **Motivación, implicación y formación en orientación de otros profesionales** (Aton\_profesionales): En cuanto a las necesidades de formación para motivar, implicar y formar en orientación a otros profesionales, un 55,2% dicen necesitar bastante o mucha formación, frente a un 17,5% que opinan que es poca o ninguna la formación que necesitan. Un poco más de un cuarto, (27,3%), considera que

sus necesidades de formación se situaría entre poco y bastante. Esta es otra característica importante que se debería de desarrollar en la formación del orientador/a ya que como vimos en el capítulo uno de este trabajo, los contextos y los procesos en los que actualmente interviene la orientación laboral hace necesario un trabajo en equipo con otros profesionales de la comunidad y la motivación de éstos.

- **Trabajo en equipo con otros profesionales de la comunidad** (Aton\_equipo): En esta última variable de esta dimensión, también encontramos que más de la mitad de los orientadores (59,3%) dicen necesitar bastante o mucha formación, mientras que un 16,8% opinan que es poca o ninguna la formación que necesitan en este aspecto. Un 23,9% considera que sus necesidades de formación se situarían en un punto intermedio entre poco y bastante.

Por lo tanto, podemos ver como en general más de la mitad de los/as encuestados/as manifiestan que tienen necesidad de formación en las variables que forman esta dimensión. Las razones ya las expusimos al analizar la formación recibida en estas mismas características, con lo cual podemos comprobar que los/as orientadores/as son conscientes de las carencias que tienen.

### ***14.2.2. Estructura valorativa de la dimensión***

En el análisis de la estructura valorativa de las necesidades de formación hemos utilizado la técnica de escalamiento óptimo para reducir el número de variables originales a un conjunto más pequeño de componente que representen la mayor parte de la información encontrada en las variables origen (Anexo II. Tabla 14.14).

El análisis CATPCA, pone de manifiesto la existencia de 2 factores principales identificados a los que hemos llamado **Teoría de la orientación** y **Teoría de la interacción**, coincidiendo con los encontramos en la formación recibida en esta

misma dimensión. La varianza explicada en la primera dimensión es del 79,94%.

El primero de los factores, **Teoría de la orientación**, se refiere a aquellas variables que están relacionadas con aspectos teóricos de la orientación que sirven de base para el trabajo diario y que se suelen estudiar en las carreras en las que hay especialidad de orientación. Estaría formado por las siguientes variables:

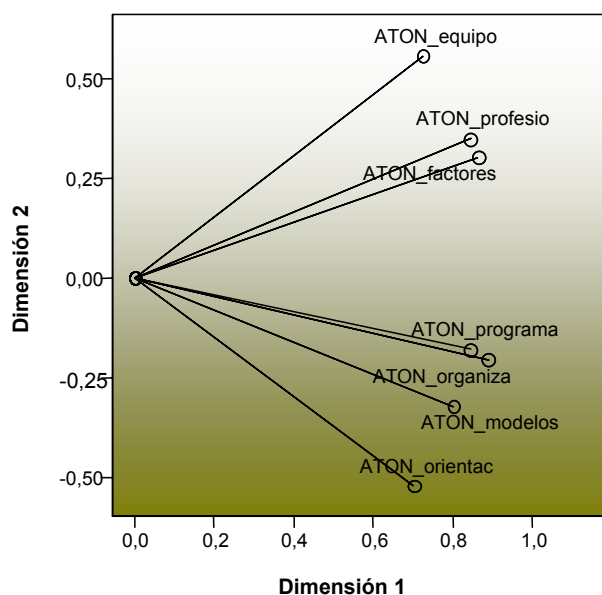
- Modelos de intervención en orientación
- Organización y planificación de servicios de orientación
- Organización de la orientación laboral en otras comunidades y/o países
- Diseño, análisis y evaluación de programas.

El segundo de los factores, **Teoría de la interacción**, estaría formado por las tres características siguientes y se relacionaría con los conocimientos teóricos necesarios para interactuar con otros profesionales y los orientadores.

- Factores que inciden en la inserción laboral
- Motivación, implicación y formación en orientación de otros profesionales
- Trabajo en equipo con otros profesionales de la comunidad

El gráfico 14.7 nos muestra la relación entre las variables, todas ellas con un peso positivo en la primera dimensión, lo que indica la existencia de un factor común con los dos factores que aparecen diferenciados en la segunda dimensión. Teniendo el factor de teoría de la orientación un peso negativo frente al de teoría de la interacción que lo tiene positivo.

Gráfico 14.7. Dimensiones de las necesidades de formación en ATON.



### 14.2.3. Análisis de las diferencias grupales

Una vez creadas nuevas variables a través del escalamiento óptimo, una general de toda la dimensión y una segunda para los factores encontrados, de forma que podremos trabajar con medidas de escala, hemos decidido buscar posibles diferencias significativas en las necesidades de formación en los aspectos teóricos de la orientación.

Comenzando por la primera variable general, aplicamos pruebas métricas para buscar las diferencias significativas entre los grupos con los que decidimos trabajar: sexo; titulación; años de experiencia y empresa.

- En la variable **sexo**, y habiendo aplicado la T de Student, siendo  $P < 0,05$ , no observamos diferencias significativas, ya que obtuvimos una  $P = 0,207$  (Anexo II. Tabla. 14.15).

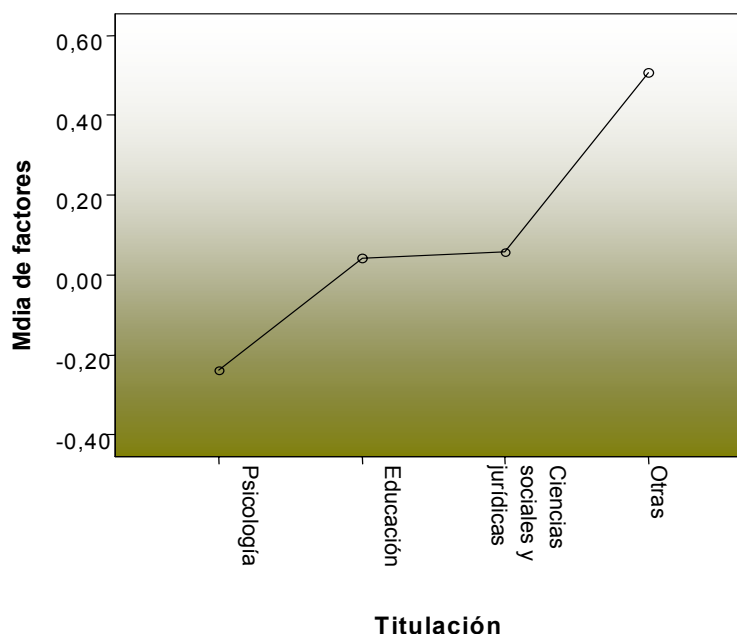
- En cuanto a los aspectos titulación, experiencia y empresa, utilizamos la Anova de un factor, siendo  $P < 0.05$ , y tampoco hallamos diferencias significativas en las características **titulación** ( $P = 0,493$ ), y **empresa** ( $P = 0,747$ ), pero sí en la variable **experiencia**, siendo  $P < 0,1$  ( $P = 0,055$ ) (Anexo II. Tabla 14.16).

Por otro lado, si ahora nos fijamos en la segunda variable creada, la que se refiere a los factores, encontramos que:

- En la variable **sexo**, y habiendo aplicado la T de Student, siendo  $P < 0.05$ , si observamos diferencias significativas, ya que obtuvimos una  $P = 0,208$  (Anexo II. Tabla 14.17).
- En cuanto a los aspectos titulación, experiencia y empresa, utilizamos la Anova de un factor, siendo  $P < 0.1$ , hallamos diferencias significativas en las variables **titulación** ( $P = 0,094$ ); pero no las hay en las características **experiencia** ( $P = 0,620$ ) y en la variable **empresa** ( $P = 0,807$ ) (Anexo II. Tabla 14.18).

A la vista de este resultado podemos comentar guiándonos por el gráfico 14.8 presentada abajo (en la que las puntuaciones positivas representan los aspectos teóricos de la orientación que llamamos “teoría de la interacción” y las puntuaciones negativas representan a los aspectos “teoría de la orientación”) que los/as orientadores/as que tienen titulaciones relacionadas con la educación, las Ciencias Sociales y Jurídicas y otras titulaciones, dicen necesitar más formación en el factor teoría de la interacción, mientras que los profesionales del campo de la Psicología dicen necesitarla en la teoría de la orientación.

Gráfico 14.8. Dimensiones de ATON y titulación.



Encontramos lógico que los psicólogos no manifiesten más necesidad de formación en el factor teoría de la interacción ya que es de suponer que están más formados en esta característica por la titulación que tienen.

Puestos a profundizar en qué factores de la teoría de orientación se encuentran las diferencias significativas en cuanto a experiencia y titulación, habiendo usado la prueba de Kruskal-Wallis (Anexo II. Tabla 14.19), encontramos que:

- En cuanto a la **experiencia** laboral, se producen diferencias significativas en la variable Aton\_organización (Organización y planificación del servicio de orientación), con una  $P=0,052$  para una  $P<0,05$ , en donde los/as orientadores/as más noveles son los que indican necesitar más formación, seguido de los que tienen entre 4 y 6 años de experiencia. Los que menos formación dicen precisar son los/as técnicos/as que llevan más de 7 años de ejercicio. Con lo cual podríamos concluir que a más experiencia, menor necesidad de formación en organización y planificación de servicios.

- Por otro lado, teniendo en cuenta la **titulación** de los/as encuestados/as, tenemos las siguientes diferencias significativas para una  $P < 0,05$ .

- **Motivación, implicación y formación en orientación de otros profesionales** (Aton\_profesionales) ( $P=0,056$ ): Los/as orientadores/as con otras titulaciones son los que dicen tener más necesidad de formación en este aspecto, seguido de los titulados en educación, por los psicólogos y los que provienen del campo de las Ciencias Sociales y Jurídicas.
- **Trabajo en equipo con otros profesionales de la comunidad** (Aton\_equipo) ( $P=0,011$ ): Vuelven a ser los/as orientadores/as con otras titulaciones los que apuntan tener más necesidad de formación en esta característica, seguido de los titulados en educación, los psicólogos y titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas.

Por lo tanto, podemos decir que los/as técnicos/as que tienen otras titulaciones son los que más dicen necesitar formación en los aspectos que implican relacionarse con otros profesionales y trabajar en equipo.

### ***14.3. Relación entre la formación recibida y las necesidades de formación***

En esta sección analizaremos las diferencias entre la formación recibida y las necesidades de formación de los/as orientadores/as laborales.



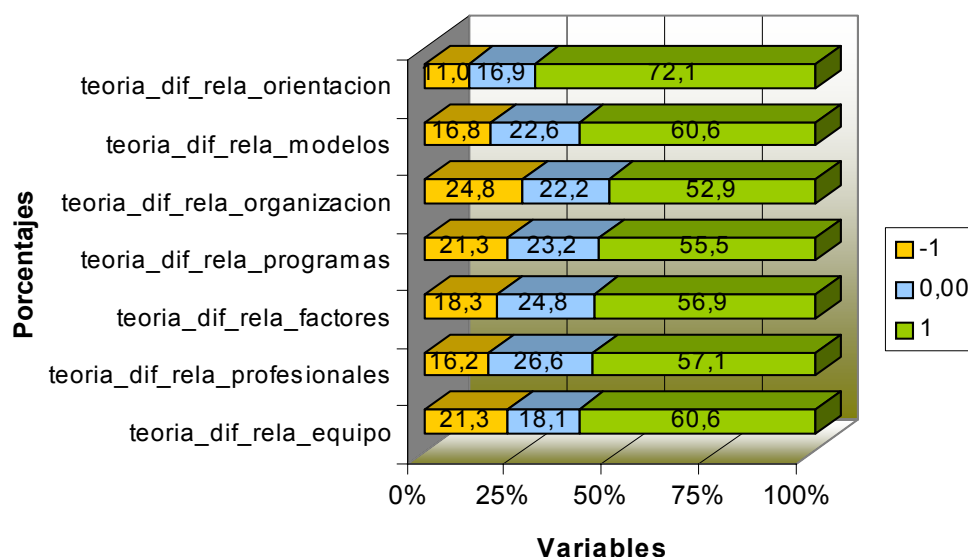
### 14.3.1. Correlaciones

Interesados en conocer si existen una correlación positiva o negativa entre la formación recibida y las necesidades de formación, encontramos que ésta es negativa,  $r = -,219$  para un nivel de significación de  $P < 0,01$ , lo cual nos indica que a mayor formación existe una menor necesidad de ésta (Tabla 15 del Anexo II).

### 14.3.2. Descripción de las diferencias/relación entre la formación recibida y las necesidades de formación

En el gráfico 14.9 (ver también la tabla 14.20 del Anexo II) podemos comprobar las diferencias/relación que existe entre la formación recibida y las necesidades de formación manifestadas por los/as orientadores/as laborales

Gráfico 14.9. Diferencias/relación entre la formación recibida y las necesidades de formación en los aspectos teóricos de la orientación.



- **Organización de la orientación laboral en otras comunidades y/o países** (Teoría\_dif\_rela\_orientación): En esta variable obtenemos que un 11% de los/as encuestados/as dicen tener poca o ninguna necesidad de formación, mientras que más de la mitad de los/as orientadores/as (72,1%) opinan que precisan bastante o mucha. Por lo tanto, se debería de incluir este aspecto, que Sánchez García (2004) llama Orientación e Identidad profesional, en las acciones de formación de los/as orientadores laborales.
- **Modelos de intervención en orientación laboral** (Teoría\_dif\_rela\_modelos): Un 16,8% de los/as encuestados/as opinan que necesitan poca o ninguna formación en modelos de intervención en orientación laboral, pero por otro lado, más de la mitad (60,6%) cree que precisa bastante o mucha formación en este aspecto. Hoy en día, los/as orientadores/as trabajamos desde alguno de los modelos de intervención comentados en el capítulo segundo y su conocimiento nos ayudará a ubicar mejor nuestro trabajo y las estrategias de intervención que seguiremos, guiándonos en el perfeccionamiento de nuestro labor, por lo tanto, también es necesaria una formación en este aspecto.
- **Organización y planificación de servicios de orientación** (Teoría\_dif\_rela\_organización): Cerca de un cuarto (24,8%) de los/as orientadores/as dicen necesitar poca o ninguna formación en cuanto a organización y planificación de servicios de orientación, mientras que más de la mitad (52,9%) indican que precisan bastante o mucha formación en este aspecto. Tanto esta variable como la siguiente, son funciones a desarrollar en los servicios de orientación que siguiendo a Alvarez y Hernández (1998), determinan el tipo de actuación, la duración, los objetivos, los modelos a usar, los roles a asumir, los recursos a utilizar, etc., la formación en estos aspecto incidirá en la posibilidad de generar un mejor servicio y una mayor satisfacción tanto del usuario/a como del orientado/a al tener una

visión global del conjunto de su trabajo y el por qué se realizan las tareas de una determinada manera.

- **Diseño, análisis y evaluación de programas** (Teoría\_dif\_rela\_diseño): En esta variable tenemos que un 21,3% de los profesionales muestran necesitar poca o ninguna formación, frente a más de la mitad (55,5%) que opinan que su necesidad de formación es bastante o mucha.
- **Factores que inciden en la inserción laboral** (Teoría\_dif\_rela\_factores): También en este aspecto encontramos que un 56,9% de los/as encuestados/as creen que precisan bastante o mucha formación, mientras que un 18,3% opina que es poca o ninguna. Este es otro factor importante en orientación laboral que necesita ser impulsado, recordemos a Montané (1993) y sus actitudes de inserción y a Sánchez García (2004) y los aspectos a trabajar en el área de autoconocimiento.
- **Motivación, implicación y formación en orientación de otros profesionales** (Teoría\_dif\_rela\_profesionales): Un 16.2% de los/as orientadores/as aclaran necesitar bastante o mucha formación en motivación, implicación y formación en orientación de otros profesionales. Por otro lado, más de la mitad (57,1%) valoran que precisan bastante o mucha formación en este aspecto. Con una formación adecuada en esta y en la variable siguiente, se estaría potenciando el modelo de intervención de consulta con todas las ventajas que tiene implícitas, así como la función consultora de Blasco (1998) o la de ayuda indirecta de Sánchez García (2004).
- **Trabajo en equipo con otros profesionales de la comunidad** (Teoría\_dif\_rela\_equipo): Por último, observamos que un 21,3% de los/as orientadores/as dicen necesitar poca o ninguna formación, mientras que un 60,6% opinan que su necesidad de formación es bastante o mucho.

Por lo tanto, podemos concluir este apartado diciendo que en todas las variables de esta dimensión, más del 50% de los/as orientadores/as sienten que tienen necesidad de formación, y por lo tanto, creemos que bajo esta percepción deben de considerar importante la formación en los aspectos teóricos de la orientación.

***A MODO DE CONCLUSIONES***

---



## A MODO DE CONCLUSIONES

Este apartado lo dedicaremos a organizar las conclusiones a las que hemos llegado en función de los objetivos planteados, presentando en un primer momento las ideas principales recogidas en la parte teórica de este trabajo y desarrollando posteriormente los resultados de la investigación.

### *Aproximación teórica y conceptual a la orientación laboral*

Iniciamos el apartado de conclusiones de esta tesis dando respuesta al **primer objetivo** planteado: en él pretendíamos realizar una aproximación teórica y conceptual a la orientación laboral. Encontramos que la delimitación conceptual del término orientación laboral es un trabajo dificultoso, ya que se produce un uso indistinto de las diferentes terminologías relacionadas con nuestro tema de estudio, por una parte provocado por la llegada de conceptos procedentes del extranjero y, por otro lado, producto de la incorporación de nuevos campos de intervención. Esta variedad de definiciones y conceptos dificulta una puesta en común entre los diferentes teóricos, y en consecuencia a la Administración Pública a la hora de tener claro de qué está hablando cuando utiliza esta terminología, con quién debe de contar para desarrollar este recurso, cómo debe de utilizarlo, cuándo es oportuna su presencia, en qué tipo de programaciones y por qué y para qué es necesario este puesto. La ausencia de esta clarificación por parte de los implicados en el uso de la terminología que nos ocupa, lleva a que la población en general, y en particular los colectivos susceptibles de recibir orientación, confundan este recurso y contribuyan a la propagación de su oscurecimiento.

El análisis de esta situación nos obliga a situarnos y delimitar el término “orientación laboral”, para aquella parcela de la orientación profesional que se destina a las personas desempleadas. Por lo tanto, usaremos “orientación profesional” como término genérico bajo el que se engloban los distintos significados producidos en el desarrollo conceptual dentro de este campo.

La delimitación de la orientación laboral como parcela de la orientación profesional que se destina a las personas desempleadas no es contradictorio con su intervención en otros procesos, otros contextos y otros destinatarios que en un principio pueda parecer que están fuera de su alcance. La razón es que en nuestra sociedad actual se está produciendo un cambio en la concepción de las etapas de la vida de las personas, pasándose de una idea estanca en la que había momentos para el estudio, para el empleo, para el trabajo, etc., situaciones no relacionadas entre ellas, a una percepción de interconexión en la que cada una es compatible con las otras. Así podemos tener estudiantes desempleados/as y trabajadores/as demandantes de mejora de empleo, colectivos que tienen en común un objetivo con los desempleados/as: encontrar un trabajo. Por tanto, los/as destinatarios/as serán personas en período formativo, de desempleo o de actividad laboral. Este avance de la orientación a otros contextos, procesos y destinatarios distintos a los que tradicionalmente se relacionaban lleva a que:

- La orientación laboral no pueda trabajar aisladamente, sino que lo tenga que hacer con otros agentes educativos, sociolaborales y asistenciales. Esto obliga al orientador a una actualización constante en los recursos humanos disponibles y a un trabajo en equipo y colaboración con diferentes profesionales que, en general, no se está llevando a cabo o tiene muchas carencias, principalmente por falta de tiempo, aunque también influye el desconocimiento del trabajo que realizan otros técnicos a los que se podrían derivar los usuarios.



- La orientación laboral tenga que aplicarse en el apoyo y acompañamiento del orientado, incluyendo actividades de tipo formativo que doten al sujeto también de un papel activo en la búsqueda de empleo, y actuando como elemento de cambio y transformación que traspase los estereotipos que limitan las opciones profesionales y laborales. Los aspectos negativos de este rol más dinámico de la orientación son que, debido a la temporalidad del trabajo de orientador (en la mayoría de los casos depende de la concesión de una subvención) no se puede realizar una tutorización del orientado a largo plazo. Por otro lado, la ausencia de acciones grupales y el elevado número de personas que hay que atender, no permiten desarrollar actividades de tipo formativo que completaría el trabajo individual realizado. Por último, la oportunidad que ofrece la orientación para la transformación puede no ser aprovechada adecuadamente cuando los orientadores carecen de la formación necesaria para actuar como agentes impulsores del cambio.

Por lo tanto, y basándonos en lo expuesto hasta ahora, los principios de intervención implicados en la orientación (prevención, desarrollo e intervención social) se convierten en los pivotes sobre los que ha de girar la intervención orientadora. Podríamos decir que esta reflexión aún está lejos de ser una realidad, ya que, siendo la Administración Pública la encargada de instaurarla, y aún reflejándolo en diferentes documentos oficiales, es utilizada más como un arma de buenas intenciones, pero sin una concreción y operatividad en la práctica.

### ***Los modelos de la orientación laboral***

No sólo los principios de intervención son el punto de partida de la acción orientadora, sino que también debemos de tener en cuenta los modelos de intervención que delimitan los propósitos, los métodos y los agentes de

intervención. En el análisis realizado, encontramos que los modelos no suelen existir de forma exclusiva, sino que en la práctica se combinan y coexisten en función de las situaciones, necesidades y objetivos. En el mundo de la orientación laboral observamos que se pretende trabajar siguiendo el modelo de programas, pero la práctica diaria, y en concreto dentro del Servicio Galego de Colocación, se está centrando más en intervenciones individuales, en las que se realiza una entrevista de carácter diagnóstico, informativo y de seguimiento. Por lo tanto tiene un peso importante el modelo de consejo. Esta situación nos lleva a recordar la conclusión anterior, en la que hacíamos referencia a la dualidad de la Administración Pública cuando presenta lo que debería ser y lo que realmente está siendo. El desarrollo de lo primero es un ejercicio realmente difícil si no se tienen claras las preguntas que presentábamos en la primera conclusión y si no se tiene una visión de futuro que en el mejor de los casos, no va más allá de 4 años electorales.

### ***El perfil de los orientadores/as***

Por otro lado, a medida que la orientación laboral fue emergiendo en otros contextos, su desarrollo ha seguido una evolución y unos planteamientos diferentes de los que se han derivado perfiles profesionales de orientador bastante diferenciados, y que no han sido suficientemente estudiados en los ámbitos no académicos, comunitarios y de formación ocupacional y continua. A pesar de ello, y de las denominaciones que puedan tener estos perfiles, todos ellos participan, en alguna medida, de unas funciones, de unas competencias y de un perfil en orientación laboral, si bien pueden requerirlas en diferentes medidas, dependiendo de los roles a desempeñar, del contexto donde se aplica y de los destinatarios de sus acciones. Como aspecto negativo, encontramos que el perfil demandado para trabajar como orientador/a laboral es amplio o queda abierto a la incorporación de profesionales de áreas muy diversas, lo que nos podría indicar una falta de concreción por parte de la Administración sobre lo que debe de ser este puesto cuando publica las convocatorias para la contratación de estos profesionales. Esta situación puede originar dificultades a

los encargados de seleccionar a estos técnicos en cada empresa o Administración concreta.

### ***Las funciones de los orientadores/as laborales***

En la misma línea que la conclusión anterior, la definición de las funciones y las competencias que le corresponde desempeñar a los orientadores laborales son difíciles de delimitar por tres motivos: el mercado de trabajo está en un constante cambio al que el orientador debe de adaptarse al mismo tiempo y en el que muchas veces una titulación académica no es un claro referente profesional. Por otro lado, los distintos teóricos de la orientación han contribuido a crear largas listas y clasificaciones de las funciones y competencias a desarrollar, lo cual puede contribuir a la confusión entre aquellas personas que no dominan la materia. Y por último, la Administración tampoco se ha distinguido por contribuir a esa clarificación profesional, enunciándolos muchas veces de forma vaga.

### ***La formación de los orientadores/as laborales***

En cuanto a la formación del orientador, en los ámbitos no formales no existe una legislación clara que regule el ejercicio profesional, quedando abierta la titulación inicial que deben de tener los orientadores, especificando únicamente que serán diplomados o licenciados universitarios, y sin especificar la necesidad de una formación complementaria en orientación laboral para aquellos técnicos que provengan de campos no considerados afines.

Además de una titulación universitaria inicial, para poder trabajar como orientador laboral, las nuevas expectativas y exigencias del mercado laboral hacen necesario una constante formación en contenidos generales necesarios en los procesos de orientación, como pueden ser del área de la psicología, la educación, la sociología, la orientación, el derecho y la economía. Esto nos da una idea de las carencias que puede tener cualquier profesional recién titulado,

ya que no existe una carrera universitaria que englobe todas estas áreas de conocimiento. Por otro lado, los técnicos que llevan más años trabajando en este campo tienen en sus manos la decisión de formarse o no en estas materias. Estos aspectos deberían de ser tenidos en cuenta por la Administración en el reclutamiento de los/as orientadores/as y su posterior formación, ya que como vimos a lo largo de este trabajo, las exigencias de acceso a la profesión y la formación complementaria recibida a la incorporación se fueron “relajando” con el paso de los años.

### ***La institucionalización de la orientación laboral en España y Galicia***

Como **segundo objetivo** de tesis pretendimos conocer la perspectiva institucional sobre la que se asienta la orientación laboral, encontrando que en España, el Estado ha ido interviniendo en su institucionalización, inicialmente por iniciativa propia y más tarde, después de la incorporación de España a la Unión Europea, a través de la política comunitaria de empleo y formación, que tiene su concreción en el Plan Nacional para el Empleo que cada Estado elabora anualmente. Estas políticas activas de empleo incluyen medidas específicas de intermediación laboral, información y orientación laboral, pero el aspecto negativo es que esta institucionalización no es igual para todos los destinatarios. Por ejemplo, la oferta orientadora a desempleados es un poco más estable que la dirigida a los trabajadores, aunque está sujeta a la estacionalidad de las convocatorias que la subvencionan. Por otro lado, los trabajadores que se benefician de la orientación laboral son mucho menos que los desempleados, actuándose con ellos sólo una vez que se quedan sin trabajo.

Podemos decir que el desarrollo institucional de la orientación en Galicia, discurre básicamente bajo las mismas coordenadas que en el resto del Estado, con un soporte organizativo de los servicios de orientación de carácter mixto (participando entidades públicas y privadas), integración de la orientación en

las acciones formativas para el empleo, extensión de la orientación a nuevos beneficiarios y escaso desarrollo de la orientación con los trabajadores.

### ***La acción orientadora en España y Galicia***

Con el traspaso a las Comunidades Autónomas de las competencias de formación laboral en un primer momento (y más tarde las demás políticas de empleo entre las que se incluye la orientación laboral) algunas continuaron utilizando el modelo de orientación laboral presentado por el INEM bajo la denominación de Acciones de orientación laboral para el empleo y asistencia para el autoempleo (en donde el proceso de orientación se basa en una serie de acciones estructuradas de carácter individual y grupal), mientras que otras iniciaron sus propios modelos de orientación laboral, como es el caso de Galicia, en donde se están desarrollando intervenciones individuales con el propósito diagnóstico, informativo y de seguimiento. Se producen así diferencias en los distintos servicios de orientación de las diferentes comunidades tanto en la denominación, como en el número de horas de atención al usuario, la realización de itinerarios personalizados de inserción y las acciones individuales y grupales que se llevan a cabo. Esto puede provocar situaciones diferenciales entre comunidades en cuanto a las posibilidades que se les ofrece a los usuarios, lo que puede repercutir en las oportunidades para encontrar un empleo, incrementándose así la distancia entre regiones.

### ***El futuro de la orientación laboral***

De cara al futuro es precisa una mayor diversificación de las actuaciones que se desarrollan en los servicios de orientación laboral que deben de incorporar acciones de carácter grupal. Del mismo modo, se debe de promover la orientación al colectivo de trabajadores, la coordinación entre los diferentes subsistemas y agentes de orientación y la evaluación de los servicios de orientación. Todas éstas son acciones que no se están llevando a cabo en Galicia, mermándose así las posibilidades de éxito de un recurso, el cual

estamos viendo que posee un importante potencial, tanto en el desarrollo de las personas como en el desarrollo de la economía y la comunidad.

### ***La feminización de la población de estudio***

Describir la población con la que trabajamos para tener una radiografía profesional de los/as orientadores/as participantes en el estudio es nuestro **tercer objetivo** de tesis. Podemos decir que es conocido por todos los profesionales relacionados con el mundo de la orientación laboral que éste es un sector en el que se da una mayor presencia de la mujer frente al hombre, dato que se confirmó en nuestro estudio, en donde más del 80% de los encuestados/as pertenecen a este género. Por consiguiente podríamos decir que estamos ante una feminización importante de la orientación laboral en Galicia. Este dato nos hace reflexionar sobre el poder que tienen las orientadoras en sus manos para trabajar hacia el cambio de la sociedad y la igualdad de oportunidades, luchando contra los estereotipos que limitan las opciones profesionales y laborales de los/as orientados/as y, en concreto, de las mujeres.

### ***Capital humano con amplia experiencia***

Al mismo tiempo, trabajamos con una población adulta (sólo un 16% es menor de 30 años) a la que se le puede suponer un bagaje a sus espaldas (más de  $\frac{3}{4}$  de ellos se dedicaron a otra actividad profesional antes de dedicarse a la orientación laboral) y la mayoría con más de 7 años de experiencia en el campo de la orientación, lo que podría indicar una continuidad de los/as profesionales que comenzaron a trabajar en este sector cuando empezó a funcionar el Servicio Galego de Colocación. Este capital humano con tan amplia experiencia laboral en el campo, podría correr el riesgo de perderse en el año 2013, cuando Galicia deje de ser considerada objetivo 1 para la Unión Europea, ya que las ayudas por las que se rigen las convocatorias de las subvenciones dejarán de recibirse. Se hace necesario que la Administración

idee mecanismos que ayuden a mantener la red de orientación creada y a los profesionales que la sustentan, y hablamos de la Administración ya que es ésta la que tiene que estar concienciada, en primer lugar, con los profesionales que tiene contratados directamente, y, en segundo lugar, es la que puede elaborar leyes que fuercen a las entidades colaboradoras en materia de orientación a estabilizar la situación laboral de los/as orientadores/as contratados.

### ***La titulación de los/as orientadores/as laborales***

En cuanto a la titulación que poseen los/as orientadores/as laborales, predominan los/as licenciados/as en Psicología (30,3%), seguido de los que tienen alguna titulación relacionada con educación (Pedagogía, Educación social, Psicopedagogía y Magisterio) (34,8%). Más de un tercio de los encuestados no se encuadrarían dentro de estas titulaciones consideradas preferentes para trabajar como orientador/a laboral, así tenemos que un 25,8% de los/as orientadores/as provienen de otras ramas de las Ciencias Sociales y jurídicas y un 9% tienen titulaciones no relacionadas con las anteriores. El elevado número de profesionales que no se encuadrarían en las titulaciones preferentes nos lleva a considerar que es necesario un sistema de formación continua dirigido a estos técnicos para que se formen en aquellos aspectos concretos que son necesarios para trabajar como orientador/a, y que por su procedencia es más difícil que la hayan adquirido, si no se formaron por su cuenta.

### ***La externalización de la orientación laboral en Galicia***

También encontramos que casi la mitad de los/as encuestados/as trabajan para los agentes sociales (47,7%), seguido de un número (que pasa de un cuarto) que lo hacen en las oficinas de empleo (29%). En los ayuntamientos sólo trabajan un 16,1% de los/as orientadores/as y en otras empresas, un 7,1%. De esta forma comprobamos que la Consellería de Trabajo tiene externalizada la labor de orientación laboral en un número importante de

centros colaboradores, especialmente los agentes sociales, quienes posiblemente obtienen una mayor cuota de participación al existir un presupuesto en el año 2004 para el funcionamiento del Servicio Galego de Colocación que casi triplica la financiación concedida a las empresas privadas en relación a las entidades locales (según se desprende de la consulta de los presupuestos de la Comunidad Autónoma gallega para ese año). Este hecho nos lleva a plantearnos el debate público versus privado, y hasta qué punto es conveniente que los servicios públicos se deleguen en empresas privadas sus funciones y las consecuencias que puede tener esa transmisión de las funciones ocultas de la orientación, las cuales comentábamos en el primer capítulo de la tesis.

### ***Temporalidad laboral del orientador/a laboral***

El **cuarto objetivo** planteado en nuestra tesis es analizar la situación laboral en la que desempeñan su trabajo los/as orientadores/as, encontrando que más de la mitad de la población encuestada (65,2%) tiene un contrato temporal, lo cual es paradójico en un colectivo que trabaja para mejorar las condiciones laborales de sus usuarios/as desempleados/as. Creemos que la estabilidad laboral de este colectivo es uno de los pilares sobre el que se debe de construir una red de orientación que pueda desarrollar su trabajo con objetivos a largo plazo contabilizado en años, y no limitado a unos meses del año. Su jornada laboral es continuada para un poco más de la mitad (54,8%), lo que les puede brindar mejores oportunidades para formarse.

### ***Aislamiento laboral del orientador/a laboral***

Más de la mitad de los/as encuestados/as (59,5%) trabajan solos/as, sin otros/as compañeros/as orientadores/as, lo que seguramente influye para que casi la mitad (44,4%) manifiesten trabajar poco o nada en equipo con otros/as orientadores/as, y un porcentaje similar (47,1%) dicen que también trabajan poco o nada en equipo con su superior/a inmediato/a. Esta situación puede



llevar a que el trabajo del orientador/a laboral se desarrolle como en “una caja de huevos”, en donde no se producen relaciones con sus colegas, lo que puede repercutir negativamente en las relaciones laborales y el resultado laboral. De hecho, una de las conclusiones a las que llegamos es que la orientación laboral no puede trabajar aisladamente, sino que lo tiene que hacer en cooperación con agentes educativos, sociolaborales y asistenciales.

### ***Recursos materiales del orientador laboral***

En cuanto a la disponibilidad de recursos para desarrollar las funciones como orientador laboral, encontramos que casi la mitad (48,3%) dice disponer de bastante o muchos recursos. Pero nos llama la atención que un 17,4% manifestaron tener pocos o ninguno, cuando junto con la subvención por la que se financian las acciones de información y orientación laboral, existe una partida presupuestaria de un 10% a mayores sobre el importe total, para gastos relacionados con esa necesidad. Por un lado, nos planteamos qué puede estar ocurriendo para que ese porcentaje de gastos no esté repercutiendo en el orientador, y por otro lado, reflexionamos sobre la conveniencia de que sea el propio técnico el que gestione esa cantidad de dinero para un mayor aprovechamiento en las necesidades que realmente pueda tener.

### ***Implicación y valoración laboral del orientador laboral***

Los/as orientadores/as laborales son activos/as en su puesto de trabajo, en el sentido de implicarse en la organización presentando iniciativas, ya que casi la mitad de los/as encuestados/as lo hacen, pero poco más de un tercio sienten que se les valore bastante o mucho esta aportación, lo que podría contribuir negativamente en las relaciones futuras que se tenga en la empresa.

Al mismo tiempo, casi la mitad (46,5%) dicen no recibir o ser muy poco el apoyo y la valoración del trabajo que realizan como orientadores/as laborales por parte de la empresa en la que trabajan. En concreto, por un lado tenemos

que son los/as profesionales/as con titulaciones relacionadas con otras ramas de las ciencias sociales y jurídicas los/as que manifiestan recibir más apoyo y valoración, mientras que los/as titulados/as que provienen del campo de la educación son los que se sienten menos apoyados/as y valorados/as, son los/as que dicen disponer de menos recursos para desarrollar sus funciones y son los/as que manifiestan recibir menos valoración de las aportaciones que realizan cuando se trata de solucionar problemas y/o realizar diferentes acciones.

La explicación que encontramos a este resultado es que tradicionalmente algunas titulaciones del campo de las Ciencias Sociales y Jurídicas estuvieron mejor consideradas que otras, y esta visión positiva se puede transmitir a la persona que las posee. Por otro lado, los resultados en orientación laboral no se obtienen inmediatamente, sino que tardan en el tiempo y necesita de un trabajo constante para obtener un resultado mínimo. Y por último, pensamos que podría ser una característica de los/as titulados/as del área de la educación el sentir menos valoradas sus aportaciones y trabajo, o que sean más críticos/as a la hora de sentirse valorados.

### ***La experiencia del orientador laboral y su situación laboral***

Los/as profesionales/as con más de 7 años de experiencia en este campo son los/as que menos trabajan en equipo con el/la superior/a inmediato/a; son los/as que dicen recibir menos apoyo y valoración por el trabajo realizado como orientadores/as laborales por parte de la empresa en la que trabajan y son los/as que manifiestan estar menos satisfechos con su trabajo como orientadores/as.

Aventuramos la posibilidad de que a mayor experiencia se puede producir un deterioro de las relaciones de trabajo con el/la superior/a inmediato/a, que lleva a que no se valore el trabajo de este/a profesional y llegue a producir una insatisfacción laboral del trabajador/a.

Por otro lado, también podemos plantear que a menor experiencia, se produce un mayor contacto con el/la superior/a del que se recibe supervisión, lo que puede llevar a que se produzca una mejor valoración del trabajo realizado por el/la orientador/a, valoración que está influenciada por el mayor contacto al trabajar en equipo, y esta situación provoca una mayor satisfacción del orientador/a con su trabajo.

Por tanto, podríamos decir que con el paso de los años la satisfacción laboral decae, quizá por el deterioro de las relaciones de trabajo con el/la superior/a inmediato/a, o por la rutinización que conlleva la profesión de orientador, o por un proceso de “queme profesional”, lo que viene a llamarse *síndrome de burnout*, en el que el orientador se siente desmotivado por una baja valoración profesional, una sobrecarga de tareas (el trabajo administrativo ocupa una parte importante del tiempo del orientador), un bajo clima laboral y salarios bajos.

### ***La empresa en la que trabaja el orientador laboral y su situación laboral***

Los/as orientadores/as laborales que trabajan para otras empresas que no son agentes sociales, ayuntamientos y Servicio Público de Empleo, son los/as que manifiestan un mayor trabajo en equipo con el/la superior/a inmediato/a y con otros/as orientadores/as laborales; los/as que reciben por parte de la empresa un mayor apoyo y valoración del trabajo realizado y por las aportaciones que realizan cuando se trata de solucionar problemas y/o realizar acciones; también son los/as que presentan más iniciativas en el puesto de trabajo y los/as que están más satisfechos con el trabajo como orientador/a.

Al contrario que en la Administración Pública, en los centros de trabajo más pequeños se produce un mayor contacto con el/la superior/a inmediato/a y con otros colegas, lo que puede influir a la hora de presentar un mayor número de

iniciativas en el puesto de trabajo y a que valoren más las aportaciones que realizan los/as orientadores/as cuando se trata de solucionar problemas y a que se sientan apoyados/as y valorados/as por el trabajo realizado. Esta situación repercutirá en que sientan mayor satisfacción en el puesto de trabajo.

Por otro lado, los/as orientadores/as que trabajan en las oficinas de empleo, son los que dicen trabajar menos en equipo con el/la superior/a inmediato/a y con otros/as orientadores/as laborales: son los/as que dicen disponer de menos recursos para desarrollar sus funciones de orientación; son los/as que manifiestan recibir menos apoyo y valoración del trabajo realizado por parte de la empresa; los/as que sienten menor valoración de las aportaciones que realizan cuando se trata de solucionar problemas y/o realizar diferentes acciones; los/as que presentan menos iniciativas en el puesto de trabajo; y los/as que menos satisfechos/as están con su trabajo como orientador/a.

Creemos que la explicación a estos resultados viene dada porque cuanto más jerarquizada es una empresa, como es el caso de la Administración Pública, menor contacto se produce con el/la superior/a, realizándose el trabajo con cierta independencia y con cierto aislamiento. Esta situación puede llevar a que se presenten pocas iniciativas en el puesto de trabajo, lo que implica a su vez que no se valoren adecuadamente las aportaciones que realizan cuando se trata de solucionar problemas y/o realizar diferentes acciones y a que no se sientan apoyados/as y valorados/as por el trabajo realizado. Todo esto influirá en la satisfacción de este colectivo. Estos datos, ofrecen un punto de vista positivo, en el sentido de que podemos pensar que estos orientadores disponen de una autonomía que les permite, dentro de unos márgenes, organizar su propio trabajo y en consecuencia disponen de una oportunidad para desarrollarse.

### ***Satisfacción laboral***

A pesar de la falta de satisfacción en el trabajo presentada por los/as orientadores/as con más de 7 años de experiencia y los/as que trabajan en las oficinas de empleo, en general, más de la mitad de los encuestados (56,1%) dicen estar bastante o muy satisfechos/as con su trabajo. Pensamos que la razón de esta satisfacción es que, a pesar de que nos encontramos con una profesión que no es valorada y está mal retribuida, la mayoría de los/as orientadores/as que trabajan en este campo lo hacen de forma vocacional, lo que compensa los aspectos negativos que pueda tener.

### ***Interés por la actualización de conocimientos***

En cuanto al **quinto objetivo** de la tesis: analizar el interés de los orientadores laborales por estar actualizados, la asistencia a acciones formativas y la modalidad preferida, hallamos que, aunque cerca del 40% de los/as orientadores/as creen que la formación que poseían en el momento de empezar a trabajar en esta profesión no era suficiente, el 63,2% considera que su formación actual sí lo es, lo que nos puede indicar un interés por ponerse al día en los conocimientos profesionales necesarios para trabajar como orientador laboral, dato que está relacionado con que casi tres cuartos opinan que el ejercicio de la profesión de orientador/a exige una permanente actualización de conocimientos, y con que casi el 100% de los encuestados creen que la formación continua de los/as orientadores/as es una medida necesaria para mejorar la orientación en Galicia y les produce satisfacción adquirir nuevos conocimientos. Estos datos nos hacen reflexionar: por un lado, que puede ser una percepción del principiante el creer que no dispone de la formación necesaria para desarrollar su trabajo porque aún no fue capaz de llevar a cabo la transferencia de conocimientos a la práctica; y por otro lado, en la actuación necesaria con este colectivo con menos experiencia, pudiéndose centrar en enseñarles a aplicar los conocimientos adquiridos o, en el caso de

que no los tengan, formar a este grupo con sesiones especialmente diseñadas para ellos.

Los/as orientadores/as laborales suelen realizar acciones formativas con frecuencia (aunque más de tres cuartos de los/as encuestados/as consideran la oferta existente insuficiente), valorando más positivamente que les sirva para su práctica diaria, que sea de corta duración y concreta (como una visita o congreso) y también en la que puedan mantener su autonomía, como la formación on line y la autoformación.

### ***Valoración de la formación***

En relación al **sexto objetivo**: analizar la valoración de la formación por parte de los orientadores laborales, comprobamos que más de la mitad cree que si no se forman continuamente, aumentando sus conocimientos, ponen en peligro su puesto de trabajo (este último resultado seguramente viene dado por la alta competencia que se produce en estos puestos, ya que son pocos para el número de orientadores/as que busca trabajo). Por otro lado, más de tres cuartos de los/as orientadores/as creen que los cursos no sólo tienen interés si su finalidad es promocionarse en el puesto de trabajo y aumentar el sueldo, lo que nos puede indicar en cierto modo que no son tan materialistas a la hora de pensar que con la formación pueden conseguir mejoras laborales, pero al mismo tiempo también nos indica que pueden no creer en la formación como vía para mejorar las condiciones laborales en las que se encuentran, cuando está comprobado que a mayor formación más posibilidades de mejorar en puesto y salario. También podemos interpretar este dato como una cuestión de indefensión aprendida, ya que es difícil promocionarse desde un puesto de orientador/a en las empresas, no por el puesto en sí, sino por las posibilidades que tenga la propia empresa; y por otro lado, el salario del orientador/a suele venir dado por la subvención recibida y son pocas las empresas que incrementan esa cuantía.

### ***Dificultades/oportunidades para formarse***

El análisis de las dificultades y oportunidades para formarse como orientador laboral es nuestro **séptimo objetivo**: descubriendo que no depende tanto del sexo o la titulación, sino más bien de la experiencia que tengan (a más años de experiencia menor percepción de dificultad para formarse) y la empresa en la que trabajen (los orientadores de las oficinas de empleo y los ayuntamientos son los que perciben menos dificultad para recibir formación). Por lo tanto, son factores exógenos a la persona los que influyen en esta percepción, teniendo en cuenta que la experiencia es, en un primer momento, un factor externo que va a depender de las oportunidades laborales para adquirirla, y a medida que se va interiorizando y convirtiéndose en un factor endógeno, podría dejar de influir en la percepción de las dificultades de formación.

Como conclusión general podríamos decir que cuanto más experiencia laboral tenga un orientador, mayor será su satisfacción al adquirir conocimientos y aumentará la percepción de necesidad de un constante reciclaje, lo que lo llevará a tener un nivel de conocimientos que le va a permitir pensar que su formación actual es suficiente para trabajar como orientador/a.

### ***Rol del orientador***

Analizar el nivel de identificación del orientador con diversos roles presentados que se pueden simultanear en el puesto de trabajo es nuestro **octavo objetivo**, habiendo encontrado que los orientadores encuestados se identifican más con el rol de informador que con el de orientador, que aunque relacionados, no son lo mismo, ya que el informador proporciona información sobre el mercado laboral, mientras que el orientador evalúa, modifica y establece actuaciones con el/la orientado/a, por lo que nos hace pensar que no se está desempeñando adecuadamente el objetivo para el que se crearon los puestos de orientador/a. Por otro lado, la identificación de algunos/as orientadores/as con el rol de gestor, nos hace creer que además del trabajo como orientador/a,

éstos desempeñan otras funciones relacionadas con este rol. Esta idea se podría concretar en el resultado en el que los/as orientadores/as que trabajan para otras empresas son las que se identifican con más roles, mientras que, los/as orientadores/as que trabajan en el Servicio Público de Empleo son los que menos se identifican con todos los roles presentados.

### ***Variables implicadas en el desarrollo del ejercicio profesional diario***

El **noveno objetivo** de nuestra tesis hace referencia a la recogida y análisis de las variables implicadas en el desarrollo del ejercicio profesional diario de un orientador para evaluar la formación recibida y las necesidades de formación de cara a la organización de la formación en ejercicio.

A lo largo del estudio teórico hemos encontrado diversos trabajos que hacían referencia a las áreas de intervención de los orientadores laborales, las funciones que debían de tener y sus competencias, pero no encontramos algún trabajo en el que se analicen en su conjunto todas las variables que, a nuestro parecer, están implicadas en el ejercicio profesional diario. Estas dimensiones son: la entrevista de orientación, la información para el empleo, el desarrollo de aspectos personales para la ocupación, la búsqueda activa de empleo, la gestión de la orientación y la teoría de la orientación.

### ***La entrevista de orientación***

En el análisis de la estructura valorativa de esta dimensión averiguamos que está formada por dos factores principales a los que hemos llamado “**Habilidades técnicas**” y “**Habilidades sociales**”.

El factor **habilidades técnicas** estaría formado por los conocimientos relacionados con la orientación laboral que permiten dominar las tareas propias



de la profesión y su aplicación a situaciones concretas como puede ser en la entrevista de orientación, las técnicas e instrumentos para el diagnóstico del demandante; la evaluación del perfil curricular del demandante; el establecimiento de objetivos a corto, medio y largo plazo; el estudio de la adecuación del currículum de los/as usuarios/as a las ocupaciones a las que opta; y la identificación de las actitudes y expectativas laborales de los/as usuarios/as.

El factor **habilidades sociales** estaría formado por las habilidades de entendimiento interpersonal, comunicación, toma de decisiones, etc., en general, aquellas habilidades sociales necesarias para relacionarse en el trabajo diario y que sirven para desarrollar un clima de aprendizaje en la entrevista laboral, establecer empatía y comprensión de las necesidades y opiniones de los/as usuarios/as por parte del orientador/a; la presentación de una visión realista de algunas de las características del propio orientado/a y la actuación con determinadas tipologías de usuarios/as.

Encontramos que los/as orientadores/as con más años de experiencia dicen estar más formados en las habilidades técnicas, y al mismo tiempo manifiestan necesitar más formación en las habilidades sociales. Por otro lado, los/as orientadores/as más jóvenes opinan estar más formados en habilidades sociales, y sin embargo presentan menor cualificación en las habilidades técnicas.

Este resultado nos lleva a interpretar que se podría iniciar la carrera profesional con más formación en habilidades sociales, pero con los años estas dejan paso a las habilidades técnicas, que se pueden ir perfeccionando con el tiempo a través de la formación. Mientras que, aunque este mismo razonamiento lo podríamos aplicar a las habilidades sociales, puede ocurrir que el uso que hacemos de ellas deje de ser efectivo, por alguna razón en algún momento. Podríamos apuntar, como una posible causa, el hecho de la rutina del trabajo por el que siempre se encuentran las mismas situaciones, se acaba aplicando

las mismas estrategias y se pierde la capacidad de innovación. Otras explicaciones plausibles son que actualmente se podría estar formando mejor en las habilidades sociales a los futuros orientadores/as, o que éstos no tienen aún la suficiente experiencia como para darse cuenta de que no son suficientes las habilidades sociales que tienen adquirido.

Estos dos factores son los que podrían diferenciar a unos/as orientadores/as de otros/as y que pueden servir de base para planificar una formación “a la carta”, en la que se entrenaría a cada colectivo es sus necesidades específicas, en vez de impartir una formación genérica que no beneficia finalmente a ninguno de los dos colectivos, ya que para el orientador novel puede significar perder conocimientos sobre la entrevista de orientación, mientras que para el profesional con años de experiencia puede significar “más de los mismo”.

### ***Información para el empleo***

En el análisis de la estructura valorativa hallamos que esta dimensión está formada por 3 factores identificados, a los que hemos llamado: “mercado laboral”, “mundo laboral” y “fuentes de información”. El factor **mercado laboral** se referirá a los conocimientos necesarios para manejarse en el mercado laboral que existe en este momento, teniendo en cuenta el contexto socioeconómico local, nacional e internacional; la situación y tendencias del mercado laboral; las técnicas e instrumentos para el estudio del mercado laboral; los yacimientos de empleo; las competencias, actitudes, etc., que se buscan en el mercado laboral; los perfiles ocupacionales y los recursos de formación ocupacional reglada y continua.

El factor **mundo laboral** se referirá a los conocimientos necesarios para moverse en el mundo de la empresa, conociendo las características que pueden afectarnos dentro de nuestra organización, tanto si trabajamos por cuenta ajena como por cuenta propia, abarcando la salud laboral y la seguridad social e higiene en el trabajo; las nóminas, seguridad social y fiscalidad; la

normativa laboral y la formación sindical; la cultura empresarial y el clima laboral.

El factor **fuentes de información** se referirá a las fuentes en las que podemos encontrar la información necesaria sobre los factores mercado laboral y mundo laboral, y otra información relacionada con al búsqueda de empleo, el diseño y elaboración de materiales informáticos y la utilización de internet en la orientación laboral. Estos factores están presentes tanto en la formación recibida, como en las necesidades de formación.

En general, los/as orientadores/as manifiestan claramente que necesitan formación en los factores mundo laboral y mercado laboral, ya que éstos se encuentran en una constante evolución y cambio, lo que obliga a estar actualizado para poder ejercer el rol de informador y situar adecuadamente al orientado/a en el mercado laboral, encontrando que a mayor experiencia se produce una mayor formación en el factor mercado laboral. Por lo tanto, sería conveniente establecer una red de información de fácil manejo y actualización en la que todos los profesionales de este campo puedan ponerse al día constantemente para poder ofrecer el mejor servicio al usuario final. Esta red debería hacer mención especial también a las especificidades comarcales, ya que documentación demasiado genérica mermaría la eficacia del sistema.

Por otro lado, son los profesionales que provienen de la categoría ciencias sociales y jurídicas los que dicen haberse formado más en el factor **mundo laboral**, mientras que los que poseen otras titulaciones son los que manifiestan mayor necesidad de formación en esta característica, seguramente porque las variables de este factor forman parte de los planes de estudio de muchas titulaciones relacionadas con las ciencias sociales y jurídicas, mientras que están ausentes en el currículum de las titulaciones preferentes para trabajar como orientador/a laboral, lo que implicaría la necesidad de formarse en ellas posteriormente. Por lo tanto, deberían de revisarse los planes de estudio de la

formación en ejercicio relacionados con la orientación laboral, para integrar las disciplinas relacionadas con el factor mundo laboral.

En cuanto a las variables del factor fuentes de información, no se encontró que los orientadores manifiesten tanta necesidad de formación, posiblemente porque éstas se mantienen constantes en el tiempo, siendo los contenidos que se pueden consultar en ellas lo que cambia, contenidos que hacen referencia a las variables de los factores mercado laboral y mundo laboral.

### ***Desarrollo de aspectos personales para la ocupación***

El análisis de la estructura valorativa de esta dimensión puso de manifiesto la existencia de 2 factores a los que hemos llamado “**desarrollo del autoconocimiento**” y “**desarrollo de la toma de decisiones**”. El primero se relacionaría con los conocimientos necesarios para desarrollar los recursos personales del orientado/a y estaría formado por el desarrollo del valor del trabajo; el desarrollo de la motivación del orientado/a para la búsqueda de empleo; el desarrollo del autoconocimiento y técnicas de reflexión sobre las condiciones personales y profesionales; el desarrollo de la autoestima; el desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los usuarios; la promoción de la igualdad de oportunidades entre el hombre y la mujer desde la orientación laboral. El segundo de los factores, **desarrollo de la toma de decisiones**, se relacionaría con las habilidades necesarias para la toma de decisiones y resolución de conflictos, y está formado por las variables relacionadas con las técnicas de resolución de problemas; técnicas para la toma de decisiones; y técnicas de adaptación a los cambios. Estos factores están presentes tanto en la formación recibida como en las necesidades de formación.

Los/as orientadores/as que tienen otras titulaciones diferentes a Psicología, Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales y Jurídicas, son los que manifiestan tener mayor necesidad de formación en los factores de desarrollo del autoconocimiento y desarrollo de la toma de decisiones, lo cual podríamos

encontrar lógico, al ser estas características más propias de campo de la psicología, de hecho, el colectivo de psicólogos/as son los que dicen tener menor necesidad de formación y estar más actualizados en esta variable.

Por otro lado, habría que establecer un plan de formación específico para este colectivo en el que se desarrollasen las habilidades necesarias para fomentar en el usuario el desarrollo de los aspectos personales para la ocupación.

Por otro lado, también vemos diferencias significativas según la empresa en la que trabaja el/la orientador/a, siendo los profesionales que trabajan para otras empresas los que dicen estar mejor formados en los dos factores de esta dimensión, en concreto en el desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los usuarios (factor desarrollo del Autoconocimiento) y en las técnicas de resolución de problemas (factor de desarrollo de la toma de decisiones), mientras que los técnicos que manifiestan tener menos formación en estas dos variables son los que trabajan en el Servicio Público de Empleo. Por lo tanto, este último colectivo debería ser formado para que puedan desarrollar la capacidad de aprendizaje en sus usuarios y la toma de decisiones.

### ***Búsqueda activa de empleo***

El análisis de la estructura valorativa de la dimensión búsqueda activa de empleo, tanto en lo que se refiere a la formación recibida, como a las necesidades de formación puso de manifiesto la existencia un solo factor formado por variables relacionadas con las herramientas en la búsqueda de empleo, las pruebas psicotécnicas, las dinámicas de grupo, las habilidades sociales y la planificación en la búsqueda de empleo. No se encontraron diferencias significativas en ninguna de las variables de referencia utilizadas lo que nos puede indicar que no existen problemas de formación en esta dimensión, de hecho, la búsqueda activa de empleo es uno de los aspectos más trabajado en orientación laboral.

## ***Gestión de la orientación***

En el análisis de la estructura valorativa de la formación recibida en la dimensión **gestión de la orientación** hemos encontrado 2 factores principales a los que hemos llamado “**habilidades de gestión del trabajo**” y “**herramientas complementarias de gestión**”. El primero de los factores, **habilidades de gestión del trabajo**, se refiere a aquellas variables que debemos de tener en cuenta a la hora de organizar nuestro trabajo diario y estaría formado por variables como las técnicas e instrumentos para el seguimiento de los usuarios; la gestión y evaluación de la calidad del servicio de orientación; la gestión del tiempo disponible para realizar el trabajo de orientación; la dirección y animación de reuniones; la gestión de personas y grupos y la formación en ética profesional. El segundo de los factores, **herramientas complementarias de gestión**, se relacionaría con los conocimientos complementarios a cualquier trabajo denominado “administrativo” y estaría formado por las tres características siguientes: habilidades en el manejo y uso de las TICs; programas ofimáticos; idiomas. Estos factores están presentes tanto en la formación recibida como en las necesidades de formación.

Los técnicos que trabajan para los ayuntamientos y para los agentes sociales dicen necesitar más formación en las **habilidades de gestión del trabajo** mientras que los técnicos de las oficinas de empleo son los que dicen estar menos formados y por lo tanto necesitar más formación en el factor de **herramientas complementarias de gestión**, quizá porque los técnicos del Servicio Público de Empleo no utilizan estas herramientas, en primer lugar porque no dispone de conexión a internet y en segundo lugar porque trabajan con aplicaciones cerradas que no da pie a usar otros tipos de herramientas. Interpretamos que el factor herramientas complementarias de gestión se podría considerar como las necesidades básicas a cubrir en cuanto a la dimensión gestión de la orientación, pasando a un segundo nivel de necesidad

relacionado con el factor habilidades de gestión del trabajo, más complejas que las primeras.

### ***Teoría de la orientación***

El análisis de la estructura valorativa de la dimensión puso de manifiesto la existencia de dos factores identificados a los que hemos llamado **Teoría de la orientación** y **Teoría de la interacción**. El primero de los factores, **Teoría de la orientación**, se refiere a aquellas variables que están relacionadas con aspectos teóricos de la orientación que sirven de base para el trabajo diario y que se suelen estudiar en las carreras en las que hay especialidad de orientación como son modelos de intervención en orientación; organización y planificación de servicios de orientación; organización de la orientación laboral en otras comunidades y/o países; diseño, análisis y evaluación de programas.

El segundo de los factores, **Teoría de la interacción**, se relacionaría con los conocimientos teóricos necesarios para interactuar con otros/as profesionales/as y los/as orientadores/as y estaría formado por: factores que inciden en la inserción laboral; motivación, implicación y formación en orientación de otros profesionales; trabajo en equipo con otros profesionales de la comunidad. Estos factores están presentes tanto en la formación recibida como en las necesidades de formación.

Podemos decir que los/as orientadores/as más noveles, dicen estar más formados en el factor teoría de la interacción, mientras que los/as profesionales con más años de experiencia dicen estar más formados en el factor teoría de la orientación. La explicación que le encontramos a este resultado es que puede que los/as profesionales más veteranos hayan tenido mayor carga lectiva en los aspectos teóricos de la orientación, mientras que los/as orientadores/as más jóvenes están más influenciados por las teorías que recalcan la importancia del trabajo en equipo e interdisciplinar. También podríamos relacionar este resultado con el obtenido en la dimensión entrevista de

orientación, estableciendo un puente o similitud entre los factores: habilidades técnicas y habilidades sociales, y los factores: teoría de la orientación y teoría de la interacción. Siendo aplicable a este resultado la misma explicación presentada en la dimensión entrevista.

Los técnicos que trabajan para otras empresas son los que dicen haber recibido más formación en el factor teoría de la interacción, mientras que los/as orientadores/as que trabajan para el Servicio Público de Empleo son los/as que dicen estar menos formados en el factor teoría de la interacción, en concreto, en la motivación, implicación y formación en orientación de otros/as profesionales y en el trabajo en equipo con otros/as profesionales de la comunidad, lo que nos hace pensar que ésta podría ser una de las causas del malestar que manifestaban al analizar las condiciones laborales, ya que si están menos formados en estos aspectos, tendrán menos oportunidades para desarrollarlos adecuadamente en su trabajo.

Por último, los psicólogos manifiestan no necesitar formación en el factor teoría de la interacción, entendiendo que es porque ya están formados por la titulación que tienen, en cambio, son los que dicen necesitar más formación en el factor teoría de la orientación, entendiendo que es porque en sus planes de estudio no se encuentran las variables que forman este factor. Los orientadores con las demás titulaciones sí manifiestan necesitar más formación en el factor teoría de la interacción.

De las conclusiones expuestas en este apartado, podemos finalizar resumiendo que:

- No se encontraron diferencias significativas en cuanto al género del orientador, por lo tanto no es una variable que influye en la formación recibida y en las necesidades de formación.



- En cuanto a la titulación de los orientadores, los licenciados en Psicología son los que muestran una mayor formación en las variables de tipo cognitivas, mientras que los licenciados en otras ramas de las Ciencias Sociales y Jurídicas lo hacen en las variables relacionadas con el mundo laboral, lo que refuerza la idea de la necesidad de una formación complementaria “a la carta” en la que dote a los orientadores de las carencias que presentan.
- Centrándonos en la experiencia del orientador, comprobamos que es una variable a tener en cuenta también a la hora de planificar la formación complementaria de estos profesionales, ya que, dependiendo de si es mayor o menor, deberá de enfocarse la acción formativa hacia un contenido u otros.

### ***Líneas abiertas para futuras investigaciones***

En relación a nuestro **décimo y último objetivo** de tesis: extraer conclusiones sobre posibles líneas futuras de investigación relacionadas con la orientación laboral, pensamos que es necesario seguir profundizando, no sólo en las necesidades de formación de los orientadores laboral, sino también en las condiciones laborales en las que trabajan, las condiciones formativas en las que acceden a la profesión, los procesos que desarrollan en su labor diaria, los resultados que obtienen, la evaluación que se realiza de estos profesionales, así como diferentes aspectos que se fueron señalando a lo largo de esta tesis. Por tanto, no deberíamos de quedarnos sólo en estudios de necesidades, sino también en evaluaciones e, incluso, investigar más profundamente cada uno de los aspectos que presentamos en este trabajo. Creemos que es necesario una evaluación de la estrategia planteada a la hora de diseñar, implantar y poner en marcha los servicios de orientación, así como de los resultados obtenidos, como paso previo a otras investigaciones.



## ***BIBLIOGRAFÍA***

---



## BIBLIOGRAFÍA

- A.E.O.P. (1992). *V Seminario Iberoamericano de Orientación*. Madrid: JUMA
- Actas de la Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. Universidade da Coruña, 15-17sept. 2004.
- Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación en Innovación Educativa. Universidad de La Laguna, 21-23, sept. 2005.
- Alberici, A. y Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias*. Barcelona: Laertes
- Alvarez González, M. (1991). Los efectos de entrenamiento en el proceso de toma de decisiones a través del modelo DECIDES. *Revista de Investigación Educativa*, 5 (9), 53-61.
- Alvarez González, M. (1995a). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Alvarez González, M. (1995b). *La orientación en la LOGSE*. En Auberni, S. (Comp.). *La orientación profesional. Temas a debate (17-48)*. Barcelona: Institut Municipal d'Educació.
- Alvarez González, M. (1995c) Tutoría y orientación. La formación de tutores. En Sanz, R.; Castellano, F. Y Delgado, J.A. (Eds): *Tutoría y Orientación (187-202)*. Barcelona: Cedecs.
- Alvarez González, M. (1998). Modelos de intervención en orientación profesional. En Sobrado, L. (Ed.). *Orientación e inserción Profesional (91-128)*. Barcelona: Estel/Universidad de Santiago.
- Alvarez González, M. e Isús, S. (1998). La orientación profesional. En Bisquerra, R. (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica (233-259)*. Barcelona: Praxis.

- Alvarez González, M. y Bisquerra, R. (1996). *Áreas de intervención. Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Alvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS
- Alvarez Rojo, V. y Hernández Fernández, J. (1998). El modelo de intervención por programas. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 74-124.
- Alvarez Rojo, V.; García, E.; Rodríguez, A. y Cruz, J. M. (1992). El perfeccionamiento de los orientadores en ejercicio en el contexto de la Reforma: una cuestión pendiente. En *Currículo*, 5, pp. 85-106.
- Alvarez Rojo, V.; Romero, S.; Rodríguez, A. y Cruz, J. M. (1995). Investigación sobre orientación desde la Universidad: entre la realidad y la utopía. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 253-286.
- Alvira Martín, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS
- Amador, M. (1993). *Programa de orientación de la motivación académico-ocupacional*. Barcelona: PPU.
- Amón, J. (1987). *Estadística para psicólogos 1. Estadística descriptiva*. Madrid: Pirámide.
- Amón, J. (1990). *Estadística para psicólogos 2. Probabilidad. Estadística inferencial*. Madrid: Pirámide.
- Anderson, R. y Olsson, A. (1999). *Fields of Training. Manual*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Andrea, M. I. (Coord.) (2000). *Efectividad de la orientación laboral en la inserción laboral*. Sevilla: Grupo IDEA.
- Arce, C. (1994). *Introducción al análisis estadístico con SPSS-PC+*. Barcelona: PPU.
- Arce, C. y Real, E. (2001). *Introducción al Análisis Estadístico con SPSS para Windows*. PPU: Barcelona
- Arza Arza, N. (2000). *Proyecto docente de Orientación Profesional*. Universidade da Coruña. Inédito.

- Arza, N. y Jato, E. (1999). A orientación profesional nos proceso de inserción/reinserción laboral: institucionalización, accións e recursos. *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 3, 171-186.
- Attwell, G. (2003). *The challenge of e-learning in small enterprises. Issues for policy and practice in Europe*. Luxembourg: Office for Oficial Publications of the European Communities.
- Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG). (2004). *Proxecto de Inserción Laboral dos Titulados polo Sistema Universitario de Galicia 1996-2001*. Santiago: Autor.
- Azpillaga Larrea, B. y Bereziartua Zendoia, J. (2005). Análisis del trabajo. Identificación de componentes de competencias para el desempeño de la orientación. En *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación en Innovación Educativa* (796-803). Universidad de La Laguna, 21-23, sept.
- Ball, S. J. (1994). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Piados.
- Ballesteros Velásquez, B. (1992). Proyecto de Formación del Personal de Orientación Europeo: un enfoque basado en competencias. En *V Seminario Iberoamericano de Orientación. Asociación Española para la orientación escolar y profesional* (202-204). Madrid: Gráficas Juma.
- Beatty, P. T. (1981). The concept of Need: proposal for a working definition. *Journal of the Community Development Society*, 12, 39-46.
- Beck, C.E. (1973). *Orientación Educativa. Los fundamentos filosóficos*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Benavent, J. A. (1993). La orientación en la transición del mundo educativo al laboral: los COIES. En AEOP, *La orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral* (149-154). Madrid: AEOP.
- Benavent, J. A. (1999). La Orientación Psicopedagógica en el umbral del siglo XXI: una mirada al futuro. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 53-62.

- Benavent, J. A.; Bayarri, F. ; García, J. ; Ramírez, L.I. y Vivo, S. (2001). Programa de Autoayuda para la toma de decisiones al finalizar la educación secundaria obligatoria (ESO). C.E.S.O.F./06. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12(22), 283-302.
- Benavent, J. M. (1996). *La orientación psicopedagógica en España. Desde sus orígenes hasta 1939*. Valencia: Promolibro.
- Beneyto, P. J. y Guillén, P. (1998). La formación profesional en España: expansión y cambio. En Beneyto, P. J. y Guillén, P. (Eds.). *Formación Profesional y empleo: la construcción de un nuevo modelo* (11-40). Alzira: Germania.
- Bisquerra Alzina, R. (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixaereu.
- Bisquerra Alzina, R. (1993). Orientación psico-pedagógica y sistemas de programas integrados. En *II Jornadas de Orientación Escolar y Profesional en Canarias* (87-104). Las Palmas de Gran Canaria.
- Bisquerra Alzina, R. (1999). Elementos y actividades para la Información Académica y Profesional. En Sobrado, L., *Orientación e intervención sociolaboral* (131-182). Barcelona: Estel.
- Bisquerra Alzina, R. y Álvarez González, M. (1996). Modelos de intervención en orientación. En Alvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords.). *Manual de orientación y tutoría* (338-346). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (2004). Orientación y competencias emocionales. En *Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera*, (198-210). A Coruña, 15-17 septiembre.
- Bisquerra, R. y Alvarez González, M. (1998a). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En Bisquerra, R. (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (9-22) . Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Alvarez González, M. (1998b). Modelos de intervención en orientación. En Bisquerra, R. (Coord.). *Manual de orientación y tutoría* (331-352). Barcelona: Praxis.



- Blair, N. y Lange, R. (1990). A model for district staff developmen. En Burke, P. (Ed.), *Programming for staff Development* (138-167). London: Falmer Press.
- Blake, R. y Mouton, J. (1986). *El aspecto humano de la productividad*. Bilbao: Ed. Deusto.
- Blanch, J. M. (1990). *Del nuevo al viejo paro*. Barcelona: PPU.
- Blasco, B. (1995). *Orientación profesional y ocupacional. Proyecto Docente*. Universidad de Oviedo. Inédito.
- Blasco, B. y Fernández Raigosa, M. (1998) La orientación profesional en el desenvolvimiento del territorio. En Sobrado, L. (Ed.) *Orientación e Inserción profesional* (393-451). Barcelona: Editorial Estel/Universidad de Santiago.
- Boreman, N. C. y Lammont, N. (2000). *The need for competences due to the increasing use of information and communication technologies*. Luxembourg: Office for Oficial Publications of the European Communities.
- Boström, A.K.; Boudard, E. y Siminou, P. (2001). *Lifelong learning in Sweden*. Luxembourg: Office for Oficial Publications of the European Communities.
- Bradshaw, J. (1972). The concepts of social need. *New Society*, 30, 640-643.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional de la RFA. CEDEFOP. *Formación Profesional*. 1, 8-14.
- Caballero (1997). *Módulo integrado y módulo formativo. Orienta*. Sevilla: Consejería de Industria.
- Caceres, P. y Rodríguez, M. C. (2001). Análisis y evaluación del programa de acogida en la Universidad Politécnica de Valencia. En *Actas X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (673-677). AIDIPE: A Coruña.
- Caride Gómez, J. A. (1999). Diseño y evaluación de procesos de acción-intervención social. En Sobrado, L., *Orientación e intervención sociolaboral* (41-64). Barcelona: Estel.
- Castellano Moreno, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.

- Castellano Pérez, J.L. (2004). Competencias interculturales en servicios de orientación para el desarrollo de la carrera. En *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15, (2), 2º semestre, pp. 13-29.
- Castillo, J.J.; Alas-Pumariño, A. y Santos, M. (2000). *Identification, assesment and recognition of non-formal learning in Spain*. Luxembourg: Office for Oficial Publications of the European Communities.
- Cedefop (1989). *Adult Vocational Guidance in Spain*. Berlin: Autor.
- Cedefop (1996). *Determining the need for vocational counselling among different target groups of young people Ander 28 years of age in the European Community*. Thessaloniki (Greece): Autor.
- Cedefop (1998). *Agora II. El papel de la empresa en la formación permanente*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Cedefop (2000). *Agora IV. Las personas de escasa cualificación en el mercado de trabajo: perspectivas y opciones políticas*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas
- Cedefop (2001). *Currículo Development Guidelines. New ICT curricula for the 21st century: designing tomorrow's education*. Luxembourg: Office for Oficial Publications of the European Communities.
- Cedefop (2001). *Directrices para el desarrollo curricular. Nuevos currículos de TIC para el siglo XXI: el diseño de la educación del mañana*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas
- Cedefop (2002). *Agora IX. Modelos alternativos de formación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Cedefop (2002). *Agora VII. Tiempode trabajo, tiempo de formación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Cedefop (2002). *Agora VIII. Rotación empleo-formación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Cedefop (2002). *Agora XII. La formación para discapacitados mentales y sus formadores: propiciar el ejercicio real y adaptado de sus derechos a las personas con discapacidad mental*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Cedefop (2002). *Lifelong learning in the Netherlands. The extent to which vocational education and training policy is nurturing lifelong learning in the Netherlands*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop (2003). *Agora X. Socialand vocational guidance*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop (2004). *Towards a history of Vocational Education and training (VET) in Europe un a comparative perspective. Volume II. The development of VET in the context of the construction of the EC/EU and the role of Cedefop*. First International Conference, Florence, October. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop (2004). *Towards a history of Vocational Education and training (VET) in Europe un a comparative perspective. Volume I. The rise of national VET systems in a comparative perspective*. First International Conference, Florence, October. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities..
- Chiousse, S. y Werquin, P. (1999). *Lifelong Vocational Guidance: European Case Studies*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Comisión Europea (1994). *Guía europea para los consejeros de orientación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Company Franquesa, F. (1999). Las instituciones de la Unión Europea y las políticas, programas y recursos para la Orientación y la Formación Profesional. En Sobrado, L., *Orientación e intervención sociolaboral* (277-328). Barcelona: Estel.

- Company, F. J. y Echeverría, B. (1992). *Estructura de empleos y cualificación en el ámbito de la orientación escolar y profesional de jóvenes y adultos en España*. Repertorio Europeo de Perfiles Profesionales. Berlin: Cedefop.
- Comunicación de la Comisión de 30 de mayo de 2005 relativa a las políticas europeas en el ámbito de la juventud; responder a las expectativas de los jóvenes en Europa - Aplicación del Pacto europeo para la juventud y promoción de la ciudadanía activa [[COM \(2005\) 206](#) final - no publicada en el Diario Oficial]. <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11081.htm>
- Comunicación de la Comisión, de 20 de julio de 2005, «Acciones comunes para el crecimiento y el empleo: el programa comunitario sobre la estrategia de Lisboa» <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c10528.htm>
- Concello de Ferrol (2006). *Guía de información para o emprego*. Ferrol: Autor.
- Confederación de Empresarios de Galicia (1998). *Axenda Galega do Autoemprego: busca activa de emprego 1998*. Santiago: Autor.
- Confederación de Empresarios de Galicia (1998). *Manual de orientación para el empleo*. Santiago: Autor.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Consellería de Traballo (2006). *Memoria 2005*. Santiago: Xunta de Galicia.
- Corpas Reina, C. y García García, J. D. (2004). Diagnóstico de necesidades en orientación profesional. Hacia la conciliación del sistema educativo, las directrices europeas y la intervención. *Educaweb*, 91. 11 de septiembre de 2004. [www.educaweb.com](http://www.educaweb.com)
- Cort, P. (2002). *Vocational education and training in Denmark. Short description*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cort, P., Härkönen, A. y Volmari, K. (2004). *PROF. Professionalisation of VET teachers for the future*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cotton, P. (2001). *Vocational education and training in Belgium. Brief description*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Crites, J.O. (1974). *Psicología Vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Crites, J.O. (1981). *Career Counseling: Models, Methods and Materials*. New Cork: Mc Graw-Hill.
- De Miguel, M. (2005). *Análisis de necesidades sociales y educativas de las cuencas mineras del principado de Asturias*. Oviedo: KRK Ediciones.
- De Montmollini, M. (1991) *Introduction. Modèles en analyse du travail*. Bruxelles : Mardaga
- De Salvador, X. y Rodicio, M<sup>a</sup>. L. (1998). *Simposium sobre a orientación, ¿Para onde camiña a orientación?*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Decisión nº [1720/2006/CE](#) del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006, por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente.  
<http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11082.htm>
- Decreto 157/2006, de 4 de julio (BOA de 14/07/2006), para la ordenación de los programas de orientación profesional para el empleo y asistencia para el autoempleo y la regulación de los programas de inserción en el empleo.
- Decreto 171/1999, de 27 de mayo (DOG nº 109, de 9 de junio), por el que se establece el programa de talleres de empleo.
- Decreto 289/1997, de 9 de octubre (DOG nº 201, de 17 de octubre), sobre la asunción del traspaso a la Comunidad Autónoma de Galicia mediante Real decreto 1375/1997, de 29 de agosto, la gestión realizada por el Instituto Nacional de Empleo en el ámbito del trabajo, el empleo y la formación, y su asignación a la Consellería de Familia, Muller e Xuventude.
- Decreto 344/1999, de 23 de diciembre (DOG nº 3, de 5 de enero), por el que se establece el programa de escuelas taller y casas de oficio en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Galicia.
- Decreto 76/2000, de 9 de mayo (BOPV de 30/05/2000), por el que se articulan las ayudas para el desarrollo de acciones de orientación para el empleo en los Servicios de Orientación para el Empleo.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO

- Dennerly, M. (1997) *Organiser le suivi de la formation. Méthodes et outils*. Paris :ESF.
- Descy, P. y Tessaring, M. (2002). *Formar y aprender para la competencia profesional*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Díaz Allué, M.T. (1971). La orientación y su significado en le marco de una educación personalizada. *Bordón*, 179-180, 117-143.
- Díaz-Allue, M<sup>a</sup>. T. (1992). La Orientación en España. En *V Seminario Iberoamericano de Orientación. Asociación Española para la orientación escolar y profesional (79-94)*. Madrid: Gráficas Juma.
- Donoso Vázquez, T. (2000). La inserción socio-laboral: Diagnóstico de las variables relevantes. En Sobrado, L., *Orientación profesional: diagnóstico e inserción sociolaboral (69-104)*. Barcelona: Estel.
- Donoso Vázquez, T. y Rodríguez Moreno, M.L. (2007). El análisis de las competencias genéricas del profesional de la psicopedagogía en activo: Un ejemplo de formación permanente. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 41(3), 77-99.
- Echeverría, B. (1988). Modelos de Institucionalización de la Orientación Educativa y sus implicaciones en la calidad de la Educación. La calidad de los centros educativos. *Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía (393-411)*. Alicante.
- Echeverría, B. (1992). ¿Nuevas cualificaciones del orientador o nueva forma de interpretar la profesión? En *V Seminario Iberoamericano de Orientación. Asociación Española para la orientación escolar y profesional (177-187)*. Madrid: Gráficas Juma.
- Echeverría, B. (1993). *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: PPU.
- Echeverría, B. (1995a). La orientación y los procesos de transición. En Bisquerra, R. (Ed.). *La orientación profesional (49-94)*. Barcelona: Institut Municipal d'Educació.

- Echeverría, B. (1995b). La orientación profesional: su papel en la cualificación y desarrollo de los recursos humanos. En Blasco, B. (Coord.). *La generación de cualificaciones en las organizaciones* (185-215). Oviedo: KRK Ediciones.
- Echeverría, B. (1997). Inserción sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 85-115.
- Echeverría, B. (1999). Profesión, Formación y Orientación. En Sobrado, L. (Ed.). *Orientación e Intervención Sociolaboral* (9-40). Barcelona: Estel.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC
- Echeverría, B. (2008). Competencias y cualificaciones. En Echeverría, B. ; Isús, S.; Martínez, P. y Sarasola, L. *Orientación profesional*. Barcelona: Editorial UOC.
- Echeverría, B. (2008). Configuración de la profesionalidad. En Echeverría, B. ; Isús, S.; Martínez, P. y Sarasola, L. *Orientación profesional*. Barcelona: Editorial UOC.
- Echeverría, B. (2008). Orientación en la evaluación, reconocimiento y acreditación de competencias. En Echeverría, B. ; Isús, S.; Martínez, P. y Sarasola, L. *Orientación profesional*. Barcelona: Editorial UOC.
- Echeverría, B. ; Isús, S.; Martínez, P. y Sarasola, L. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: Editorial UOC.
- Echeverría, B.; Figuera, P. y Gallego, S. (1996). La orientación universitaria: del sueño a la realidad. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7 (12), 207-220.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata
- Espín, J. V.; Rodríguez, M.L. y Figuera, P. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes.

- FAS (2004). *The vocational education and training system in Ireland. Short description*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós
- Fernández Sierra, J. (1995). La orientación profesional y la educación sociolaboral en Secundaria. En Fernández Sierra, J. (Coord.). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria* (285-304). Málaga: Aljibe.
- Fernández Sierra, J. (1998). Orientación profesional ¿hacia qué horizonte?. En De Salvador, X. y Rodicio, M.L. (Coords). *Simposium sobre orientación. ¿Para onde camiña a orientación?*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Ferrández, A. (2000). La formación ocupacional en el marco de la formación continua de adultos. En Monclús, *Formación y Empleo: enseñanza y competencias* (27-60). Granada: Comares.
- Filella, G. (2000). Evaluación del programa de orientación para la inserción laboral en los centros penitenciarios. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 83-96.
- Forem (1996). *Diagnóstico de necesidades de formación intersectoriales*. Madrid: Paradelo Edición.
- Forem (1998). *EURO-RUTA. Red de Información y Orientación Profesional de trabajadores/as*. Paralelo Edición.
- Forem (1998). *Necesidades de formación continua en el transporte aéreo*. Madrid: Paradelo Edición.
- Forem (1999). *Estudio sobre la dimensión de la Formación Continua en España*. Madrid: Autor.
- Forem (2000). *Estudio de necesidades de formación de agentes de desarrollo local y figuras profesionales afines*. Madrid: Paradelo Ediciones.
- Forem (2000). *Estudio de necesidades de formación intersectoriales en Asturias*. Madrid: Paradelo Edición.



- Forem (2000). *Guía de recursos para la formación continua*. Madrid: Paralelo Edición.
- Forem (2000). *Módulos de orientación, búsqueda, información e localización de empleo*. Santiago: Tórculo.
- Forem (2000). *Orientación profesional individualizada a trabajadores ocupados*. Madrid: Autor.
- Forem (2000). *Servicios Sectoriales de Información y Orientación Profesional*. Madrid: Paralelo Edición.
- Forem (2000a). *Necesidades y nuevos escenarios de formación continua para los orientadores/as de trabajadores/as ocupados*. Madrid: Gráficas Papiro.
- Forem (2001). *Estudio sobre la evolución de las actividades y sistemas de organización de las empresas de inserción laboral*. Madrid: Paralelo Edición.
- Forem (2001). *Estudio sobre la evolución de las actividades y sistemas de organización de las empresas de inserción laboral*. Madrid: CCOO.
- Forem (2002). *Guía para a busca de empleo*. Santiago: Tórculo.
- Formación Continua y educación de adultos en España. Servicio Público Estatal-INEM por encargo del CEDEFOP. NIPO: 215-05-021-2
- Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y del Trabajo (1999). *Guía de buenas prácticas en materia de orientación y asesoramiento sobre empleo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (2006). *Acuerdo de Formación Profesional para el Empleo*. Madrid: Autor.
- Gairín, J. (1995). La detección de necesidades de formación. *Actas del II Congreso Internacional de Formación Ocupacional*. Ponencia. Area DOE. Departamento de Pedagogía Aplicada (5-38).UAB, Barcelona,
- Gairín, J. (1996b). La detección de necesidades de formación. En Gairín, J., Ferrández, A., Tejada, J. y Navío, A. (Eds.), *Formación para el empleo* (71-116). Barcelona: CIFO.

- Gairín, J. (2000). La planificación de propuestas formativas. En Moclús, *Formación y Empleo: enseñanza y competencias* (109-164). Granada: Comares.
- Gairín, J. (Dtor). (1995b). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos*. Madrid: CIDE
- Gairín, J.; Ferrández, A.; Tejada, J. y Navío, A. (1996). *Formación para el empleo*. Barcelona: CIFO
- García Fraile, J.A. (2000). Educación y formación para el nuevo milenio: el caso de los nuevos yacimientos de empleo. En Moclús, *Formación y Empleo: enseñanza y competencias* (281-306). Granada: Comares.
- García Hoz, V. (1954). La orientación de los alumnos en las instituciones escolares. *Revista Española de Pedagogía*, 47, 261-271.
- García Llamas, J. L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis.
- García Mediavilla, L. (1992). Perfil del orientador. En *V Seminario Iberoamericano de Orientación. Asociación Española para la orientación escolar y profesional* (188-191). Madrid: Gráficas Juma.
- García Rodríguez, Y. (2002). Los desempleados. En Rubio, M.J., Monteros, S. (Coord.). *La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención*(275-309). Madrid: CCS
- Gaspar, P. (1995) Lifelong education in France. En D. Atchoarena, O.C. (1998) Bilan et perspectives en formation continue (9-27). En Ruano-Borbalaán, J.C. (Dir) *Eduquer et former* (51-57). París : Sciences Humaines.
- Gatti, M. ; García González, L.; Grazia Mereu, M. y Tagliaferro, C. (2000). *The impact of information and communications technologies on vocational competences and training*. Luxembourg: Office for Oficial Publications of the European Communities.
- Gento Palacios, S. (1996). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla.

- Gil de Gómez, J. y Martínez, I. (1992). Panorama actual de la orientación en España. En *V Seminario Iberoamericano de Orientación. Asociación Española para la orientación escolar y profesional* (112-114). Madrid: Gráficas Juma.
- Gil de Gómez, J. y Martínez, I. (1992). Respaldo Legislativo de la Orientación en España. En *V Seminario Iberoamericano de Orientación. Asociación Española para la orientación escolar y profesional* (127-128). Madrid: Gráficas Juma.
- Gil Galván, M. R. (1999). Orientación en las mujeres adultas frente al mundo laboral. *Revista de ciencias de la educación*, 180, 495-509.
- Goleman, D. (2000). *Lavorare con intelligenza emotiva*. Milan: BUR
- Gomariz Vicente, M. A. y Sánchez López, M. C. (2005). El diseño de programas de inserción laboral como competencia básica en la formación de orientadores laborales. En *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación en Innovación Educativa* (851-856). Universidad de La Laguna, 21-23, sept.
- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- González Sanmamed, M. (1995). Necesidades Formativas y aprendizaje de la enseñanza. En *Revista de Investigación Educativa*, 25, 91-107.
- González Soto, A. P. (2000). La formación de adultos en el siglo XXI. El problema de las capacidades básicas. En Moclús, *Formación y Empleo: enseñanza y competencias* (61-81) Granada: Comares.
- González Tirados, R. M. (1990). *Análisis de las necesidades de formación de formadores del área técnico-práctica: programa PETRA de la CEE*. Madrid: Universidad Politécnica, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Goodman, J. (1992). La formación de orientadores en Estados Unidos. En *V Seminario Iberoamericano de Orientación. Asociación Española para la orientación escolar y profesional* (174-176). Madrid: Gráficas Juma.
- Gordillo, M. V. (1996). *Orientación y comunidad. La responsabilidad social de la orientación*. Madrid: Alianza Universidad.

- Gordillo, M.V. (1988). *Manual de Orientación Educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Greffe, X. (1997) *La mise en place de formations initiales en alternance : enjeux, problèmes et solutions*. París : IUE.
- Guillamón Fernández, J.R. y Manzano Soto, N. (2002) La orientación para la inserción laboral en los servicios públicos de empleo. En Repetto, E. (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (334-359). Madrid: UNED.
- Gupta, J. (2000). *Guía práctica para evaluar necesidades*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Harris-Bowsbey, J. (1998a). Websites in Support of Career Planning. En Harris-Bowsbey, J., Riley, M. y Sampsom, J. *The Internet: a tool for career planning* (1-10). Columbus, Ohio: National Career Development Association.
- Harris-Bowsbey, J. (1998b). Models of Use of the Internet in Career Planning Services. En Harris-Bowsbey, J., Riley, M. y Sampsom, J. *The Internet: a tool for career planning* (39-48). Columbus, Ohio: National Career Development Association.
- Heidemann, W.; Kruse, W., y Kohlhoff, A. P. (1998). Diálogo social y formación continua en Europa. En Beneyto, P. J. y Guillén, P. (Eds.). *Formación Profesional y empleo: la construcción de un nuevo modelo* (87-111). Alzira: Alemania.
- Hernández Fernández, J. (2004a). Competencias específicas del orientador laboral. En *Actas de la Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera* (673-677). Universidade da Coruña, 15-17sept.
- Hernández Fernández, J. (2004b). Perfil del orientador laboral en la región de Murcia. En *Actas de la Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera* (965-968). Universidade da Coruña, 15-17sept.

- Hernández Fernández, J.; Parra Martínez, J. y Martínez Clares, P. (1992). Las prácticas en centros en un programa de formación de orientadores. En *V Seminario Iberoamericano de Orientación. Asociación Española para la orientación escolar y profesional* (205-212). Madrid: Gráficas Juma.
- Hernández, J. (1994). *Principios básicos de orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Hernández, J. e Ibáñez, J. (2001). Las necesidades de orientación de los universitarios murcianos. En *Actas X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (419-451). A Coruña
- Hernández, M. (2004). Formación de orientadores e inclusión social: Retos y Desafíos en tiempos de cambio. En *Actas de la Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera* (230-233). Universidade da Coruña, 15-17sept
- Homs i Ferret, O. (1999). El futuro de la formación en Europa. En Sobrado, L., *Orientación e intervención sociolaboral* (269-276). Barcelona: Estel.
- Homs, O. y Salvat, R. (1998). Educación, Formación y trabajo: ¿futuros inciertos?. En Beneyto, P. J. y Guillén, P. (Eds.). *Formación Profesional y empleo: la construcción de un nuevo modelo* (41-61). Alzira: Germania.
- House, E. R. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- IDFO (2001). *Orientación profesional para trabajadores en activo*. Barcelona: Autor.
- Imbernón Muñoz, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Piados.
- Imsero (2004). *Transición escuela-trabajo de las personas con discapacidad*. Madrid: Artegraf.
- INEM (2001). *La orientación profesional en el contexto del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Plan Nacional de Valorización (1995-1999)*. Colección Estudios. Serie Programa Leonardo Da Vinci. Madrid: Instituto Nacional de las Cualificaciones.
- Instituto Nacional de Empleo (1987). *Terminología de análisis ocupacional*. Madrid. INEM. Documento interno de la Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional.

- ISFOL (2003). *The vocational education and training system in Italy. Short description*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Isús, S. (1995). *Orientación universitaria: de la enseñanza secundaria a la universidad*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Isús, S. (2008). Concepto y funciones de la Orientación Profesional. En Echeverría, B. ; Isús, S.; Martínez, P. y Sarasola, L. *Orientación profesional*. Barcelona: Editorial UOC.
- Isús, S. (2008). Orientación profesional en el ámbito académico. En Echeverría, B. ; Isús, S.; Martínez, P. y Sarasola, L. *Orientación profesional*. Barcelona: Editorial UOC.
- Janssens, J. (2002). *Innovations in lifelong learning. Capitalising on ADAPT*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Jato Seijas, E. (1998). *La formación profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Barcelona: Estel.
- Jato Seijas, E. (1999). Los balances personales y profesionales de competencias. En Sobrado, L. (Ed.) *Orientación e Intervención Sociolaboral* (109-130). Barcelona: Estel.
- Jato Seijas, E. y Iglesias da Cunha (Coords.) (2003). *Xénero e educación social*. Santiago de Compostela: Laiovento.
- Jiménez Gómez, R. A. y Porras Vallejo, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica: Entre el deseo y la realidad*. Málaga: Aljibe.
- Junta de Andalucía (2000). *Empleo e Iniciativas comunitarias*. Sevilla: Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico. Dirección General de Empleo e Inserción.
- Junta de Andalucía (2000). *La Política de Empleo en la Unión Europea (I). La Estrategia Europea del Empleo*. Sevilla: Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico. Dirección General de Empleo e Inserción.
- Junta de Andalucía (2004). *Buenas prácticas en seguimiento y evaluación de proyectos de empleo. Experiencias de la iniciativa comunitaria Equal en Andalucía*. Madrid: Reprofot.

- Junta de Andalucía (2005). *El empleo en Andalucía. Oportunidades de desarrollo de las políticas de empleo*. Sevilla: Coria Gráfica.
- Kann, U. (1988). La orientación vocacional y el mercado de trabajo: ¿orientar para transformar o para domesticar?. *Perspectivas*, 18 (4), 509-520.
- Karasiotou, P. (2004). *Identification of skill needs. Projects and actions for Greece. A review*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Kaufman, R. (1982). *Identifying and solving problems: A system approach*. San Diego, California: University Associates.
- Kaufman, R., (1992). *Strategic planning plus: An organizational guide*. Newbury Park, CA: Sage
- Lama, F. J.; García, F. y González, J. (1997). COIL. Curso de orientación para la inserción laboral. Una experiencia para impulsar la introducción del módulo integrado de orientación. *Herramientas*, 48, 28-35.
- Lazarsfeld, P. F. (1971). *Le Vocabulaire des sciences sociales; concepts et indices*. París :Mouton
- Le Boterf, G. (1998). *La ingeniería de las competencias*. París: D'organisation.
- León, O. y Montero, I. (1999). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000, S.A.
- Ley 51/1980, de 8 de octubre (BOE de 17 de octubre de 1980). Ley Básica de Empleo.
- Ley 56/2003, de 16 de diciembre (BOE de 17 de diciembre de 2003) de Empleo.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE de 1 de septiembre.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades. BOE de 24 de diciembre.
- Lobato, C. (1995). Transición a la vida activa: habilidades de empleabilidad para el universitario. En *Estudio de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE

- López Cossio, J. (2002). El servicio público de empleo en Galicia. *Temas laborales. Revista Andaluza de Trabajo y Bienestar Social*, 63, 29-33.
- López Franco, E. (1992). Orientación para la diferencia. ¿Nuevas perspectivas en la formación de orientadores?. En *V Seminario Iberoamericano de Orientación. Asociación Española para la orientación escolar y profesional (197-201)*. Madrid: Gráficas Juma.
- López-Aranguren, L. (2004). Perspectivas para la formación y empleo para las personas en situación de exclusión. En *Documentación Social*, 135, 35-56.
- Maciá Magrané, L. (2000). *La orientación laboral en la formación ocupacional*. Córdoba: Ideor.
- Maes, M. (2004). *Vocational education and training in the Netherlands. Short description*. Luxembourg: Office for Oficial Publications of the European Communities.
- Mainguest, C. (1999). *The transition from the educational system to working life*. Luxembourg: Office for Oficial Publications of the European Communities.
- Malglaive, G. (1992). *L'altrenance dans la formation des ingénieurs*. L'Orientation Scolaire et Professionnelle. 3.
- Malik, B. (1996). Relación entre la formación inicial recibida para el desempeño de tareas de orientación académica y la importancia concedida a éstas por los orientadores. En *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7(12), 2º semestre, 293-300.
- Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcos, S. y Salgado, J.F. (2000). Análisis del puesto y ocupaciones: Métodos y técnicas. En Sobrado, L., *Orientación profesional: diagnóstico e inserción sociolaboral* (105-118). Barcelona: Estel.
- Marsol, L. y Montané, J. (1991). La inserción laboral y el programa de información y búsqueda de empleo (PIBE). *Herramientas*, 14, 40-70.
- Martínez Clares, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.



- Martínez Clares, P. (2008). Orientación Profesional para la transición. En Echeverría, B. ; Isús, S.; Martínez, P. y Sarasola, L. *Orientación profesional*. Barcelona: Editorial UOC.
- Martínez Piñeiro, E. (1999). *Situación da avaliación de programas de formación ocupacional en Galicia. Propostas para a súa optimización*. Tesis doctoral inédita. Universidade de Santiago.
- Martíñá Rodríguez, O. (1998). O Servicio Galego de Colocación. En Sobrado Fernández, L., *Orientación e inserción profesional* (367-392). Barcelona: Editorial Estel
- Matas, A.; García, E. y Gil, J. (2000). *Análisis de datos I*. Sevilla: Kronos.
- McKillip, J. (1989). *Need analysis. Tools for the Human Services and Education*. Londres: Sage Published.
- MEC (1994). *Formación y orientación laboral. Documento Base*. Madrid: Autor.
- Mertens, L. (1996). *Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Mialaret, G. (1979). *Compétence*. Vocabulaire de l'éducation.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2002). *El Fondo Social Europeo en España 2000-2006*. Madrid: Artegraf
- Miranda, C. (2003). Análisis de la orientación y educación sociolaboral desde una perspectiva de género: algunas consideraciones para la intervención. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14(2), 2º semestre, 97-104.
- Moclús E. (2000). *Formación y Empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares.
- Monclús A. y Sabán, C. (2000). Las nuevas directrices de la Unión Europea sobre formación y empleo. En Moclús, *Formación y Empleo: enseñanza y competencias* (307-322). Granada: Comares.
- Monclús, A. (2000). *Formación y empleo: enseñanzas y competencias*. Granada: Comares
- Monclús, A. (2000). La formación de los trabajadores y el problema de las competencias en un contexto internacional. En Moclús, *Formación y Empleo: enseñanza y competencias* (3-26) Granada: Comares.

- Montané Capdevilla, J. (1992). Formación, empleo y orientación ocupacional. En *V Seminario Iberoamericano de Orientación. Asociación Española para la orientación escolar y profesional* (372-375). Madrid: Gráficas Juma.
- Montané, J. (1993). *Orientación Ocupacional*. Barcelona: CEAC
- Montané, J. y otros (1992). *Los procesos de inserción y la influencia del programa PIBE*. Dossier no publicado realizado en colaboración con la Dirección Provincial del INEM de Barcelona.
- Montero Mesa, M. L. (1985). *Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de EGB*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela (inédito)
- Montero Mesa, M. L. (1985). *Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de EGB*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Montero Mesa, M. L. y González Sanmamed, M. (1989). Organización y planificación de la formación en servicio: preferencias mostradas por los propios profesores. *Bordón*, 41(3), 555-568.
- Montero Mesa, M. L.; Cebreiro, B.; González, M. y Cepeda, O. (1990). Análisis de las necesidades de formación del profesorado. En *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 175-182.
- Morril, W.H. , Oetting, E.R. y Hurst, J.C. (1974) Dimensions of Counselor Functioning. *Personnel and Guidance Journal*, 52, 6, 354-359.
- Morril, W.H. , Oetting, E.R. y Hurst, J.C. (1980). *Dimensions of intervention for student development*. Nueva Cork: John Wiley and Sons.
- NCDA (1997). *Guidelines for the Use of the Internet for Prevision of Career Information and Planning Services*. Disponible en <http://www.ncda.org/about/polnet.html>
- Nyysölä, K. y Hämäläinen, K. (2001). *Lifelong learning in Finland. The extent to which vocational education and training policy is nurturing lifelong learning in Finland*. Luxembourg: Office for Oficial Publications of the European Communities.
- OCDE (1996) *Apprendre à tout âge*. Paris :OCDE

- Oliva, J. (2000). Formación y empleo ¿Qué conocemos?. En Moclús, *Formación y Empleo: enseñanza y competencias (257-279)*. Granada: Comares.
- Orden 7643/2004, de 28 de diciembre (BOCM de 04/01/2005), reguladora de las ayudas para la realización de acciones de orientación profesional para el empleo y de asistencia para el autoempleo.
- Orden de 10 de octubre de 1995 (BOE de 18 de octubre de 1995), por la que se regulan, en desarrollo del título II del Real Decreto 735/1995, de 5 de mayo, sobre agencias de colocación sin fines lucrativos y los Servicios Integrados para el Empleo, los Planes de Servicios Integrados para el Empleo y los convenios con las entidades asociadas de los Servicios Integrados para el empleo.
- Orden de 15 de abril de 2005 (DOCM de 27/04/2005), por la que se establecen la convocatoria pública para la concesión de subvenciones destinadas a la realización de Acciones de Orientación Profesional para el Empleo y Asistencia para el Autoempleo.
- Orden de 18 de marzo de 2005 (Boletín Oficial de la Región de Murcia, de 30/03/2005), por la que se aprueban los programas de Orientación Profesional, Cultura Empresarial y Programas Experimentales para el año 2005.
- Orden de 20 de enero de 1998 (BOE de 23 de enero de 1998), por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones para la realización de acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia para el autoempleo.
- Orden de 22 de enero de 2004 (BOJA de 3/02/2004), por la que se establecen las normas reguladoras de concesión de ayudas del Programa de Orientación Profesional y se regula el Programa de Itinerarios de inserción, establecidos por el Decreto que se cita, por el que se establecen los Programas para la Inserción Laboral de la Junta de Andalucía.

- Orden de 25 de enero de 2005 (BOR de 29/01/2005), por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones por la realización de acciones de orientación para el empleo y asistencia para el autoempleo.
- Orden de 29 de diciembre de 2005 (DOGV de 03/01/2006), por la que se regulan y convocan para el ejercicio 2006 subvenciones destinadas a financiar acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia al autoempleo (acciones OPEA).
- Orden de 4 de abril de 2002 (DOG nº 76, de 19 de abril), por el que se desarrolla el Decreto 344/1999, de 23 de diciembre, y se establecen las bases reguladoras de la concesión de ayudas y subvenciones al programa de escuelas taller y casas de oficio, así como se procede a su convocatoria.
- Orden de 4 de abril de 2002 (DOG nº 77, de 22 de abril), por el que se desarrolla el Decreto 171/1999, de 27 de mayo, y se establecen las bases reguladoras de la concesión de ayudas y subvenciones al programa de talleres de empleo, así como se procede a su convocatoria.
- Orden de 4 de febrero de 2000 (BOE 11/02/2000), por lo que se modifica la Orden de 20 de enero de 1998.
- Orden de 4 de febrero de 2004 (DOG de 12/02/2004), por la que se establecen las bases reguladoras y la convocatoria pública para la concesión de subvenciones para la realización de actividades de información, orientación y búsqueda de empleo.
- Orden de 15 de junio de 2004 (DOE de 26/06/2004), por la que se convoca el Programa público de subvenciones para la realización de acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia para el autoempleo, al amparo del Decreto 20/2003, de 25 de febrero.
- Orden del 21 de diciembre (DOG nº 248 de 28 de diciembre de 2006) por la que se establece la convocatoria pública para la programación de cursos del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia correspondiente al ejercicio 2002.

- Orden ECI/2755/2007, de 31 de julio (BOE de 26 de septiembre de 2007), por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial que se desarrollen en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Orden IND/59/2006, de 21 de diciembre (BOC de 10/01/2007), por la que se aprueba la convocatoria de subvenciones para la realización de acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia al autoempleo para el ejercicio económico 2007.
- Orden TAS/2643/2003, de 18 de septiembre (BOE de 17 de septiembre de 2003) por la que se regulan las bases para la concesión de subvenciones para la puesta en práctica de programas experimentales en materia de empleo.
- Otero Hidalgo, C., Muñoz Machado, A. y Fernández Rodríguez, C.J. (2001). *El sistema de formación profesional en España*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Pardo Merino, A. y Ruiz Díaz, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Mc Grau Hill: Madrid.
- Parra Martínez, J. y Hernández Fernández, J. (1990). Un modelo de análisis de necesidades desde la perspectiva del profesorado. *Revista de investigación educativa*, 8(16), 229-238.
- Pedrosa Silva, T. (1999). Incidencia da Formación nos planos de creación de emprego. En Sobrado, L., *Orientación e intervención sociolaboral* (3-8). Barcelona: Estel.
- Peiró, J. M. (1998). La formación continua como factor estratégico para la empresa y los trabajadores. En Beneyto, P. J. y Guillén, P. (Eds.). *Formación Profesional y empleo: la construcción de un nuevo modelo* (63-85). Alzira: Germania.
- Peiró, J. M. (2001). *Las competencias en la sociedad de la información: nuevos modelos informativos*. Disponible en la red: [http://cvc.cervantes.es/obref/formacion\\_virtual/formacion\\_continua/peiro.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/formacion_continua/peiro.htm)
- Pellerey, M. (1983). *Progettazione formativa: teoria e metodologia*. Quaderni di formazione Esfol 1. Milano: Franco Angeli.

- Perea Vega, G.; De Salvador González, X. y Arza Arza, N. (2007). Necesidades y formación de los orientadores laborales en Galicia. En *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (636-639). San Sebastián, junio.
- Pereira Jerez, D.; Ocón, B. y Márquez, O. (2004). *Las zonas rurales en España. Un diagnóstico desde la perspectiva de las desigualdades territoriales y los cambios sociales y económicos*. Madrid: Gráfica Arias Montano.
- Pereira, M. (1995). La fundamentación teórica de la educación para la carrera. *Revista de Educación*, 307, 309-338.
- Pereira, M. (1996). *Orientación profesional y ocupacional*. Proyecto docente. Oviedo: Inédito.
- Pérez Boullosa, A. (1998). Orientación en la Universidad: un análisis para la reflexión. En De Salvador, X. y Rodicio, M.L. (Coords.). *¿Para onde camina orientación?* (63-102). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Pérez Boullosa, A. (2000). Evaluación de instituciones y servicios de Orientación Profesional. En Sobrado, L., *Orientación profesional: diagnóstico e inserción sociolaboral* (333-370). Barcelona: Estel.
- Pérez Boullosa, A. y Blasco, P. (2001). *Orientación e Inserción Profesional: Fundamentos y Tendencias*. Valencia: Nau Llibres.
- Pérez Cuervo, J. C. (2000). *Evaluación de necesidades*, Tesina de Licenciatura. Universidade da Coruña (Inédita).
- Pérez Escoda, N. (1995). *La inserción laboral integrada en el currículum de formación ocupacional* (Microforma). Bellaterra (Barcelona). Publicaciones de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pérez Escoda, N. (1996). *Programa de formació per a la inserció laboral*. Barcelona: CEAC
- Pérez Escoda, N. (1999). Análisis de necesidades: Aplicaciones en la cualificación para el empleo. En Sobrado, L., *Orientación e intervenció sociolaboral* (65-108). Barcelona: Estel.
- Pérez-Campanero Atanasio, M. P. (2000). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.

- Pons, I. (1993). *Programación de la investigación social*. Madrid: CIS.
- Pont Barceló, e. (1996). Los diseños curriculares. En Gairín, J., Ferrández, A, Tejada, J. y Navío, A. (Eds.). *Formación para el empleo* (141-170). Barcelona: CIFO.
- Prieto, F. y Priesca, J. (1997). *Buscar trabajo en internet*. Avilés: Servicio de publicaciones del FPE-Fondo Formación.
- Puchol Moreno, L. (1994). *Reorientación de carreras profesionales*. Madrid: ESIC.
- Quaglino, G.P. (1900). *Appunti sul comportamento organizzativo*. Torino: Tirrenia Stampatori.
- Real Decreto 1369/2006, de 24 de noviembre (BOE nº 290 de 5 de diciembre de 2006) por el que se regula el programa de renta activa de inserción para desempleados con especiales necesidades económicas y dificultades para encontrar empleo.
- Real Decreto 1375/1997, del 29 de agosto, por el que se establece el traspaso a la Comunidad Autónoma de Galicia la gestión realizada por el INEM, en al ámbito del trabajo, el empleo y la formación. Este traspaso de competencias se hace efectivo a partir del 1 de enero de 1998.
- Real Decreto 236/2000, de 18 de febrero (BOE nº 60 de 10 de marzo 2000) por el que se regula un programa, para el año 2000, de inserción laboral para los trabajadores desempleados de larga duración, en situación de necesidad, mayores de cuarenta y cinco años.
- Real Decreto 395/2007, de 23 de Marzo (BOE nº 290 de 11 de abril de 2007) por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo.
- Real Decreto 735/1995, de 5 de mayo, por el que se regulan las Agencias de colocación sin fines lucrativos y los Servicios Integrados para el empleo.
- Real Decreto 735/1995, de 5 de mayo, por el que se regulan las agencias de colocación sin fines lucrativos y los servicios integrados para el empleo.

- Real Decreto 781/2001, de 6 de julio (BOE nº 162 de 7 de Julio de 2001) por el que se regula un programa para el año 2001 de renta activa de inserción para trabajadores desempleados de larga duración mayores de cuarenta y cinco años.
- Real Decreto del Plan de Formación e Inserción Profesional (R.D. 1618/90, de 14 de diciembre de 1990)
- Real Decreto-Ley 5/2002, de 24 de mayo (BOE de 25 de mayo de 2002) de medidas urgentes para la reforma del sistema de protección por desempleo y mejora de la ocupabilidad. (Vigente hasta el 14 de diciembre de 2002)
- Repetto, E. (1991). Modelo comprensivo del desarrollo profesional: Estudio de los condicionantes psicológicos de las elecciones vocacionales en la educación secundaria. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 1, 53-68.
- Repetto, E. (1992). Perspectivas de la formación de orientadores. El problema de la capacitación en una dimensión europea. En *V Seminario Iberoamericano de Orientación. Asociación Española para la orientación escolar y profesional* (30-39). Madrid: Gráficas Juma.
- Repetto, E. (1996). La orientación profesional y el desarrollo de la carrera en la enseñanza. En Sanz Oro, R. Y otros (Eds.). *Tutoría y Orientación* (25-44). Barcelona: Cedecs.
- Repetto, E. y Gil, A. (2000). El programa de orientación "Tu futuro profesional" y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 493-508.
- Repetto, E. ; Rus, V. y Puig, J. (Eds.) (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Repetto, E.; Ballesteros, B. y Malik, B. (1999). Hacia una formación de los orientadores en Europa: estudio empírico de las áreas de competencias más relevantes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(17), 149-162.



- Repetto, E.; Ballesteros, B. y Malik, B. (2000). *International Qualification Standards for Career Services Providers*. International Conference for Vocational Guidance. Berlin. Disponible en: [http://www.arbeitsamt.de/laa\\_bb/international/InhaltkongressC/index.html](http://www.arbeitsamt.de/laa_bb/international/InhaltkongressC/index.html).
- Repetto, E.; Ballesteros, B. y Malik, B. (2000). *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid: UNED.
- Repetto, E.; Sánchez, M.F. y Ballesteros, B. (1995). La validación del "Cuestionario de Desarrollo de la Carrera" en el contexto de la investigación sobre el "Pasaporte Profesional". Un estudio con alumnos de la UNED. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 10, 47-66.
- Requejo Osorio, A. (1999). Formación continua de personas adultas. En Sobrado, L., *Orientación e intervención sociolaboral* (183-216). Barcelona: Estel.
- Requena Santos, F. (1996). *Redes sociales y cuestionarios*. Madrid: CIS.
- Resolución 3401/2006, de 20 de noviembre (Boletín Oficial de Navarra de 25/12/2006), por la que se convocan subvenciones para la realización de acciones de orientación y seguimiento para la inserción laboral.
- Resolución de 15 de febrero de 2006 (BOC de 23/02/2006), por la que se aprueba la convocatoria para la concesión de subvenciones para la realización de acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia para el autoempleo, a Entidades Colaboradoras sin ánimo de lucro.
- Resolución de 17 de enero de 2005 (BOE de 27/01/2005) del Servicio Público de Empleo Estatal, por la que se actualizan para 2004 las cuantías máximas de subvenciones para la realización de acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia para autoempleo.
- Resolución de 21 de febrero de 2006, (BOME de 14 de marzo de 2006) del Servicio Público de Empleo Estatal, de convocatoria de subvenciones para la realización de acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia para el autoempleo, a entidades colaboradoras sin ánimo de lucro para el año 2006 en el territorio de Melilla.

Resolución de 22 de diciembre de 2003 (BOPA de 16/01/2004), por la que se aprueba la convocatoria de subvenciones para la realización de acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia para el autoempleo en el año 2004 y las bases reguladoras de las mismas.

Resolución de 22 de diciembre de 2005, (BOCYL de 27 de diciembre de 2005), del Servicio Público de Empleo de Castilla y León, por la que se convocan subvenciones para el año 2006, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo, para la realización de acciones de orientación profesional para el empleo y de asistencia para el autoempleo, a entidades sin ánimo de lucro (OPEA).

Resolución de 22 de noviembre de 2004 (BOE 15/12/2004) del Servicio Público de Empleo Estatal, de convocatoria de subvenciones para la realización de acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia para el autoempleo, a Entidades Colaboradoras sin ánimo de lucro.

Resolución de 23 de enero de 2004 (BOA de 09/02/2004), de convocatoria para la concesión de subvenciones para la realización de acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia para el autoempleo, a entidades colaboradoras sin ánimo de lucro.

Resolución de 30 de noviembre de 2000 (BOE de 27/12/2000), de la Dirección General del Instituto Nacional de Empleo, de convocatoria para la concesión de subvenciones para la realización de acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia para el autoempleo a entidades colaboradoras sin ánimo de lucro.

Resolución del consejero de Trabajo y Formación, de día 24 de julio de 2006 (BOIB de 27/07/2006), por la cual se abre la convocatoria para el período 2006-2007 para la concesión de subvenciones de acciones de orientación laboral para la ocupación y asistencia para el autoempleo (OLOA).

- Resolución TRI/320/2005, de 15 de febrero (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya de 17/02/2005), de convocatoria para el año 2005 para la concesión de subvenciones para la realización de itinerarios personales de inserción previstos en la Orden de 10 de diciembre de 2001, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones para la realización de acciones de orientación profesional, modificada por la Orden de 5 de noviembre de 2002.
- Rial Sánchez, A. (1998). Clasificaciones y perfiles profesionales. En Sobrado, L., *Orientación e inserción profesional* (297-330). Barcelona: Estel.
- Rial Sánchez, A. (1998). Cualificación e competencia: claves na Formación Profesional e a inserción na Unión Europea. *Revista galega de ensino*, 20, 203-222.
- Rial Sánchez, A. (2000). La formación para el trabajo: nuevos escenarios, nuevos requerimientos de competencias y cualificaciones. En Moclús, *Formación y Empleo: enseñanza y competencias* (233-255). Granada: Comares.
- Rial Sánchez, A. (2002). El presente en la formación para el trabajo: las rápidas mutaciones en las exigencias de cualificación. *Educar*, nºextra, 177-181.
- Riart Vendrell, J. (1996). Funciones generales y básicas de la orientación. En Alvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords.). *Manual de orientación y tutoría* (29-54). Barcelona: Praxis.
- Richini, P. (2002). *Lifelong learning in Italy*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Riley, M. (1998). Sample websites. En Harris-Bowlsbey, J., Riley, M. y Sampsom, J. *The Internet: a tool for career planning* (11-30). Columbus, Ohio: National Career Development Association.
- Rivas, F. (1988). *Psicología Vocacional: Enfoques de Asesoramiento*. Madrid: Morata.
- Rivas, F. (1995). (Ed.). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.
- Rodicio, M. L. (2001). La orientación en Galicia. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 543-559.

- Rodríguez Diéguez, A. (2002). La orientación en la universidad: ámbitos de intervención, metas y objetivos, roles y funciones del orientador. Análisis de una estrategia de integración de la orientación en el currículum universitario. En Álvarez Rojo, V. y Lázaro Martínez, A. (Coord.). *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (171-194).. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Docavo, J.A. (1992a). La psicología y la orientación profesional en los servicios públicos de empleo de España. Treinta años de actividad y desarrollo. *Revista de Orientación Educativa Vocacional*, 3(4), 55-71.
- Rodríguez Docavo, J.A. (1992b). La orientación profesional en los servicios públicos de empleo. En *V Seminario Iberoamericano de Orientación. Asociación Española para la orientación escolar y profesional* (390-400). Madrid: Gráficas Juma.
- Rodríguez Espinar, S. (1995). Un reto profesional: la calidad de la intervención orientadora. En Sanz, R.; Castellanos, F. y Delgado, J. A. (Eds.). *Tutoría y orientación* (119-135). Madrid: Cedecs.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 315-362.
- Rodríguez Espinar, S.; Álvarez, M.; Echeverría, B.; y Marín, M.A. (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Gabarrón, L. (1994). *Investigación participativa*. Madrid: CIS.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador. Fundamentos y propuestas formativas*. Barcelona: Barcanova.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1993). La orientación hacia el trabajo: funciones, ámbitos y objetivos de la orientación vocacional, de la formación profesional y de la educación para la carrera. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 4(5), 225-243.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1995). (Coord.). *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1998). *La orientación profesional I. Teoría*. Barcelona: Ariel Educación.

- Rodríguez Moreno, M. L. (1999). *Enseñar a explorar el mundo del trabajo*. Archidona:Aljibe.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2000). La Orientación Profesional de las personas adultas: Fundamentos, principios y servicios. En Sobrado, L., *Orientación profesional: diagnóstico e inserción sociolaboral* (5-38). Barcelona: Estel.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2003). Las funciones de la orientación y de la información profesional ante la Nueva Ley de Formación Profesional y de las cualificaciones de 2002 en España. En *Bordón*, 55(3), 409-419.
- Roig Ibáñez, J. (1982). *Fundamentos de la orientación escolar y profesional*. Madrid: Anaya
- Romero Rodríguez, S. (1996). Transición a la vida activa e inserción sociolaboral. En Bisquerra, R. y Alvarez, M. (Coords). *Manual de orientación y tutoría* (297-313). Barcelona: Editorial Praxis.
- Romero Rodríguez, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Laertes.
- Romero Rodríguez, S. (2000a). *De gira hacia el trabajo. Cuaderno del alumno*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Romero Rodríguez, S. (2000b). *De gira hacia el trabajo. Cuaderno del profesorado*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Rus, A. (1994a). La orientación en los tratados y en el acervo comunitario. En Repetto, e.; Rus, V. y Puig, J., *Orientación educativa e intervención psicopedagógica* (147-200). Madrid: UNED
- Rus, A. (1994b). La orientación profesional y el mundo laboral. En Repetto, e.; Rus, V. Y Puig, J., *Orientación educativa e intervención psicopedagógica* (637-340). Madrid: UNED
- Rus, A. (1994c). La orientación en el marco de la educación permanente. En Repetto, E.; Rus, V. Y Puig, J., *Orientación educativa e intervención psicopedagógica* (228-340). Madrid: UNED

- Sabán, C. (2000). Dimensiones actuales de la formación y la función de las competencias. En Moclús, *Formación y Empleo: enseñanza y competencias* (83-106). Granada: Comares.
- Sampson, J.P., Kolodinsky, R.W y Greeno, B.P (1997). Counseling on the information Highway: future possibilities and Potential Problems. *Journal of Counseling & Development*, 75, 203-212.
- Sampson, Jr. (1998). Potential Problems and Ethical Concerns. En Harris-Bowlsbey, J., Riley, M. y Sampson, J., *The Internet: a tool for career planning* (31-38). Columbus, Ohio: National Career Development Association.
- Sánchez Delgado, P. (2000). Metodología y evaluación en los procesos de formación continua. En Moclús, *Formación y Empleo: enseñanza y competencias* (199-229).Granada: Comares.
- Sánchez García, M. F. (1999). *Necesidades y servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid*. Madrid: UNED.
- Sánchez García, M. F. (2003). Funciones y técnicas de intervención para la transición y la inserción laboral. En Sebastián, A. (Coord.). *Orientación profesional: Un proceso a lo largo de la vida* (345-390). Madrid: Dykinson.
- Sánchez García, M. F. (2004). Instituciones y servicios de orientación e inserción laboral. En Sánchez García, M. F., *Orientación laboral. Para la diversidad y el cambio* (257-282). Madrid: Sanz y Torres.
- Sánchez García, M.F. (2004). Modelos de intervención y bases para la elaboración de programas de orientación laboral y profesional. En Sánchez García, M. F. *Orientación laboral. Para la diversidad y el cambio* (309-323).Madrid: Sanz y Torres
- Sánchez García, M.F. (2004). *Orientación laboral. Para la diversidad y el cambio*. Madrid: Sanz y Torres
- Sánchez García, M.F.; Guillamón Fernández, J.R.; Ferrer Sama, P.; Villalba Vílchez, E.; Martín Cuadrado, A.M. y Pérez González, J.C. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, Enero-abril, 329-352.

- Sánchez, L. (1996). *Manual de técnicas grupales de comunicación y creatividad*. Madrid: A.P.E.T.O.
- Santana Vega, L. y Alvarez Pérez, P. (1996). *Orientación y educación sociolaboral: una perspectiva curricular*. Madrid: EOS.
- Santana, J.M.; Bethencourt, J.T. y Báez, B.F. (1992). La prestación de servicios psicopedagógicos en Canarias: Areas y funciones de trabajo profesional. En *V Seminario Iberoamericano de Orientación. Asociación Española para la orientación escolar y profesional (192-196)*. Madrid: Gráficas Juma.
- Santana, L. y Santana, P.(1998). El modelo de consulta/asesoramiento en orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 59-78.
- Santos, M. A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Sanz Oro, R. (2000). Situación y tendencias profesionales en los roles y funciones de los orientadores. En Sobrado, L. (Edit), *Orientación profesional: diagnóstico e inserción sociolaboral (39-68)*. Barcelona: Editorial Estel.
- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sanz Oro, R. y Sobrado, L. (1998). Roles y funciones de los orientadores. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 25-57.
- Sarasola, L. (1998). La orientación para el empleo. En De Salvador, X. y Rodicio, M. L. (Coords.). *¿Para onde camiña a orientación?* (103-118). A Coruña: Servicio de Publicacións da Universidade da Coruña.
- Sarasola, L. (2008). Formación y orientación para el empleo. En Echeverría, B. ; Isús, S.; Martínez, P. y Sarasola, L. *Orientación profesional*. Barcelona: Editorial UOC.
- Sarramona, J.; Vázquez, G. y Ucar, J. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención educativa*. Madrid: Narcea
- Scriven, M., (1999). *Needs Assessment: concepts and practical tools. An evaluation workshop conducted at The Evaluators' Institute, Washington, DC., July 18, 1999*

- Sebastián Ramos, A. (1990). Diseño, valoración y mejora de un programa de orientación para alumnos del curso de acceso directo a la UNED. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 371-376.
- Sebastián Ramos, A. (1992). La importancia de la Formación Profesional en la Europa de los años 90. En *V Seminario Iberoamericano de Orientación. Asociación Española para la orientación escolar y profesional* (376-379). Madrid: Gráficas Juma.
- Sebastián Ramos, A. (2003). De la orientación profesional a la educación para la carrera. En Sebastián Ramos, A. (2003). *Orientación Profesional. Un proceso a lo largo de la vida* (162-283). Madrid: Dykinson.
- Sebastián Ramos, A. (2003). Enfoques teóricos relevantes de la orientación profesional. En Sebastián Ramos, A. (2003). *Orientación Profesional. Un proceso a lo largo de la vida* (122-161). Madrid: Dykinson.
- Sebastián, A.; Sánchez, M. F.; De Codes, M.; Malik, E. y Ballesteros, B. (1999). Necesidades de orientación en la enseñanza universitaria. En *AIDIPE. Nuevas realidades Educativas. Nuevas necesidades metodológicas* (295-299). Málaga.
- Sellin, B. (2002). *Scenarios and strategies for vocational education and lifelong learning in Europe. Summary of findings and conclusions of the joint Cedefop/ETF project (1998-2002)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Seminario de Expertos en Formación Universitaria de Orientadores, Mayo, 1988, San Sebastián
- Seyfried, E.; Kohlmeyer, K. y Furth-Riedesser, R. (2000). *Supporting quality in Vocational training through networking*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Shertzer, B. y Stone, S.C. (1981). *Fundamentals of Guidance*. Boston: Houghton Mifflin.
- Siegel, L. M.; Attkinson, C. y Carson, L. G. (1978). Need identification and program planning in the community context. En Attkinson, C.; Hargreaves, W.; Horowitz, H. y Sorenson, J. (Eds.): *Evaluation of Human Service Programs* (226-227). Nueva York: Academic Press



- Sobrado Fernández, L. (1999). Servicios de Orientación Psicopedagógica y Profesional en la Unión Europea: Modelos externos e internos. En Sobrado, L., *Orientación e intervención sociolaboral* (329-350). Barcelona: Estel.
- Sobrado Fernández, L. (2004). *Evaluación y orientación de competencias y cualificaciones profesionales*. Barcelona: Estel.
- Sobrado, L. (1981). *Determinación de necesidades y análisis de modelos de programas en la formación del profesorado de educación preescolar*. Santiago: ICE.
- Sobrado, L. (1997). Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 83-102.
- Sobrado, L. (1999). *Orientación e intervención sociolaboral*. Barcelona: Estel.
- Sobrado, L. (2000). *Orientación Profesional: diagnóstico e inserción sociolaboral*. Barcelona: Estel.
- Sobrado, L. (2000). Rol cambiante de la Orientación en los ámbitos formativos y sociolaborales. En Sobrado, L., *Orientación profesional: diagnóstico e inserción sociolaboral* (371-410). Barcelona: Estel.
- Sobrado, L.; Martín, L.; Couce, A. y Rial, R. (2003). Exploración de las competencias de los orientadores profesionales en contextos sociolaborales. En *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14(2), 2º semestre, 41-62.
- Stephens, W.R. (1970). *Social Reform and the origins of Vocational Guidance*. Washington. D.C.: NVGA.
- Stroobants, M. (1991). *Travail et compétence : recapitulation critique des approches des savoirs au travail*. Formation-Emploi. 33.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Stufflebeam, D. L.; McCormick, C.; Brinkerhoff, R. y Nelson, C. (1984): *Conducting Educational Needs Assessment*. Boston: Kluwer-Nighott,
- Suárez Yáñez, A. (1990). Diagnóstico de necesidades educativas en el campo de las dificultades en el aprendizaje en el Ayuntamiento de Santiago de Compostela. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 189-198.

- Sultana, R. (2004). *Guidance policies in the knowledge Society. Trends, challenges and responses across Europe. A Cedefop synthesis report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Tejedor, F.J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista Investigación Evaluativa*, 8(16), 15-37.
- Tolbert, E. L. (1982). *Técnicas de asesoramiento en orientación laboral*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Universidad de Santiago de Compostela (2004). *Titulaciones universitarias de Santiago de Compostela*. Santiago: Autor.
- Universidad de Vigo (2001). *Guía de Salidas Profesionales*. Vigo: Tórculo.
- Upcraft, M. L. y Schuh, J. H. (1996). *Assesment in student affairs: A guide for practitioners*. San Francisco: Jossey Bass.
- Valdivia, C. (1992). *La orientación y la tutoría en los centros educativos: cuestionario de evaluación y análisis tutorial*. Bilbao: Mensajero
- Van Dale, D. B. y Meyer (1994). *Manual de técnicas de la investigación educacional*. México: Paidós
- Vedung, E. (1997). *Evaluación de políticas públicas y programas*. Madrid: Grafoffset.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Archidona: Aljibe.
- Vélaz de Medrano, C.; Blanco, A.; Guillamon, J. R.; Repetto, E.; Torrego, J. C. y Negro, A. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores en secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 199-220.
- Vélaz de Medrano, C.; Repetto, E.; Blanco, A.; Guillamón, J.R.; Negro, A. y Torrego, J.C. (2001). Evaluación de las necesidades de desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), pp. 199-220.
- Visauta Vinacua, B. (1989). *Técnicas de investigación social I. Recogida de datos*. Barcelona: PPU

- Vretakou, V. y Rousseas, P. (2003). *Vocational education and training in Greece. Short description*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Watt, G. (1999). *El apoyo de la empleabilidad. Guía de buenas prácticas en materia de orientación y asesoramiento sobre empleo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Watts, A. G. (1992). *Perfiles Profesionales de los Consejeros de Orientación en la Comunidad Europea*. Berlín: CEDEFOP
- Watts, A. G. (1998). Conceptos cambiantes en las profesiones y en la orientación profesional: una perspectiva internacional. En *Actas Congreso de Orientación y Diversidad (8-19)*. Santiago: Tidis Espoc.
- Watts, A. G. (Coord.). (1992) *Occupational Profiles of Vocational Counsellors in the European Community*. Berlin: European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP).
- Watts, A. G. y Dartois, C. (1991). Los servicios de orientación en la comunidad europea: diferencias y tendencias comunes. *Revista de Orientación Educativa Vocacional*, 1(1), 11-15.
- Watts, A. G. y Van Esbroeck, R. (Ed.). (1998). *News skills for new futures: Higher Education Guidance and Counseling Services in the European Union*. Bruxelles: Fedora.
- Watts, A. G., (Coord). (1992) *Occupational Profiles of Vocational Counsellors in the European Community*. Berlin: European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP).
- Watts, A. G.; Guichard, J.; Plant, P y Rodríguez Moreno, M. L. (1994). *Los servicios de orientación académica y profesional de la Comunidad Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Watts, A.G.; Dartois, C. y Plant, P. (1987). *Education and Vocational Guidance Services for the 14-25 age-group in the European Community*. Luxembourg Office for Official Publications of the European Communities.
- Witkin, B. R., y Altschuld, J. W., (1995). *Planning and conducting needs assessments: A practical guide*. Newbury Park, CA: Sage Publications

- Witkin, B.R. (1984). *Assesing Needs in Educational and Social Programs*. Jossey-Bass Publications, Londres.
- Xunta de Galicia (1995). *Guía de técnicas, estrategias e recursos para a busca de emprego*. Santiago: Difux.
- Xunta de Galicia (1998). *Área de Autoemprego: Crea a túa empresa*. Santiago: Xunta.
- Xunta de Galicia (1998). *Novas profesións*. Santiago: Xunta.
- Xunta de Galicia (1999). *Galiemprego 99*. Cambados, Pontevedra: Gráficas Salnés.
- Xunta de Galicia (1999). *Guía de técnicas para a busca de emprego*. Santiago: Tórculo.
- Xunta de Galicia (2001). *Busco traballadores. A oferta de emprego*. Santiago: Tórculo.
- Xunta de Galicia (2001). *Estructura organizativa dos servicios de orientación*. Santiago: Aroprint.
- Xunta de Galicia (2001). *Filóns de emprego*. Santiago: Tórculo.
- Xunta de Galicia (2001). *Galiemprego2001. III Feria de formación e o emprego. Libro de relatorias*. Santiago: Offset Valladares.
- Xunta de Galicia (2001). *Internet e o mundo do laboral. E-traballo*. Santiago: Autor.
- Xunta de Galicia (2001). *Plan de Formación Profesional de Galicia*. Santiago: Grafinova
- Xunta de Galicia (2001). *Plan Galego de Formación Profesional (2002-2006)*. Santiago: Autor.
- Xunta de Galicia (2001). *Plan Galego de Formación Profesional*. Santiago: Autor.
- Xunta de Galicia (2001). *Qué é o mercado laboral*. Santiago: Autor.
- Xunta de Galicia (2001). *Son estudante: busco traballo*. Santiago: EuroGráficas Pichel.
- Xunta de Galicia (2001). *Formarse*. Santiago: Autor.
- Xunta de Galicia (2002). *A conciliación da vida familiar e laboral*. Santiago: Autor.

- Xunta de Galicia (2002). *Amplía horizontes*. Santiago: Gárgola.
- Xunta de Galicia (2002). *Emprégate: o novo escenario*. Santiago: Gárgola.
- Xunta de Galicia (2002). *Mobilidade xeográfica*. Santiago: Autor.
- Xunta de Galicia (2002). *O acceso ás especialidades de FP ocupacional*. Santiago: Grafisant.
- Xunta de Galicia (2002). *O acceso ás especialidades de FP ocupacional. Docentes*. Santiago: Grafisant.
- Xunta de Galicia (2002). *Cómo crea-la miña empresa*. Santiago: Autor.
- Xunta de Galicia (2002). *Os contratos e as medidas de fomento do emprego*. Santiago: Autor.
- Xunta de Galicia (2003) *Mapa integrado de recursos de Formación Profesional en Galicia*. Grafisant: Santiago.
- Xunta de Galicia (2003). *As tendencias do emprego*. Vigo: Norgráfica.
- Xunta de Galicia (2003). *Escolas obradoiro, casas de oficio e obradoiros de emprego en Galicia*. Santiago: Plana Artes Gráficas.
- Xunta de Galicia (2003). *Guía de Saídas Profesionais da Socioloxía e da Ciencia Política*. Santiago: Grafisant.
- Xunta de Galicia (2003). *Mapa integrado de recursos da Formación Profesional en Galicia 2003*. Santiago: Grafisant.
- Xunta de Galicia (2004). *Atopar emprego*. Santiago: Norgráfica.
- Xunta de Galicia (2004). *Catálogo de perfís profesionais*. Santiago: Ofelmaga.
- Xunta de Galicia (2004). *Módulo ocupacional de creación de empresas*. Santiago: Grafisant.
- Xunta de Galicia (2005). *Guía de igualdade de oportunidades entre mulleres e homes*. Santiago: Segaoif Servicios.
- Xunta de Galicia (2005). *Servizo integrados de orientación profesional*. Santiago: Tórculo.
- Xunta de Galicia (2006). *A busca de emprego activa e planificada*. Santiago: Gárgola.
- Xunta de Galicia (2006). *Creatividade e emprego*. Santiago: Gárgola.
- Xunta de Galicia (2006). *Evolución do emprego*. Santiago: Gárgola.

- Xunta de Galicia (2006). *Guía do ensino non universitario 2006-2007*. Santiago: Grafinova.
- Xunta de Galicia (2006). *Informe comarcal do mercado laboral. 4º trimestre 2005*. Santiago de Compostela: Euro Gráficas Pichel.
- Xunta de Galicia (2007). *Acceso a estudos universitarios desde a Formación Profesional de grao superior*. Santiago: Grafisant.
- Xunta de Galicia (2008). *II Plan Galego de Formación Profesional 2008-2011*. Santiago: Autor.
- Xunta de Galicia y Consellería de Traballo (2006). *Memoria 2005*. Santiago: Ofelmaga.
- Xunta de Galicia(1999). *Guía de técnicas, estratexias e recursos para a busca de emprego*. Santiago: Autor.
- Zabalza, M .A. (2000). Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje. En Moclús, *Formación y Empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares.
- Zabalza, M .A. (2006).*Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea
- Zabalza, M. A. y Rial Sánchez, A. (1990). Análisis de necesidades en formación profesional y acceso al empleo. *Revista de investigación educativa*, 8(16), 265-270.

***ANEXO I***

---







### DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Con este cuestionario pretendemos coñecer as necesidades de formación dos orientadores laborais de Galicia, polo que as súas respostas como profesional deste campo vainos ser imprescindibles para alcanzar ese obxectivo. Por isto, pedimoslle e lle agradecemos de antemán que responda a este cuestionario que é totalmente confidencial e só para os fins desta investigación.

Marque có rato a resposta que proceda en cada pregunta, fixándose en *seleccionar só unha opción*, a non ser que se dea a oportunidade de seleccionar varias.

Por favor, cando termine de contestalo, reenvíenolo á dirección [tecgpy00@ucv.udc.es](mailto:tecgpy00@ucv.udc.es). En caso de ter algún problema, fáganolo saber a través da mesma dirección e llo mandaremos por correo postal cun sobre prefranqueado para que poida remitílo. Grazas polo seu tempo.

#### I- DATOS PERSOAIS E PROFESIONAIS

##### Sexo

Varón       Muller

##### Idade

Menor de 30     Entre 31 e 40     Entre 41 e 50     Entre 51 e 60     Maior de 61

##### Provincia do centro de traballo

A Coruña     Lugo       Ourense       Pontevedra

##### Titulación académica

Psicoloxía       Psicopedagogía       Pedagogía       Socioloxía  
 Educación social     Outra (indique cá)

##### Anos de experiencia como orientador/a laboral

Menos de 12 meses     Entre 1 e 3 anos       Entre 4 e 6 anos  
 Entre 7 e 10 anos       11 ou máis anos

##### ¿Antes de adicarse á orientación laboral, tivo experiencia profesional noutros campos?

Non       Si, indique cá:

#### II- DATOS LABORAIS

Tipo de contrato que ten       Temporal       Indefinido

Tipo de xornada que ten       Completa       Parcial

Tipo de horario que ten       Continuado       Partido





PROCURA ACTIVA DE EMPREGO (CONTINUACIÓN)	Formación adquirida					Formación que necesita				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Dinámicas de grupo: procura grupal de traballo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planificación da procura de emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habilidades sociais para a procura de emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

XESTIÓN DA ORIENTACIÓN	Formación adquirida					Formación que necesita				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Técnicas e instrumentos para o seguimento dos/as usuarios/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habilidades no manexo e uso das TICs (internet, correo electrónico...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programas ofimáticos (procesador de textos, folla de cálculo, bases de datos...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xestión e avaliación da calidade do servizo de orientación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xestión do tempo dispoñible para realizar o traballo de orientación laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dirección e animación de reunións	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xestión de persoas e grupos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Idiomas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formación en ética profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ASPECTOS TEÓRICOS DA ORIENTACIÓN	Formación adquirida					Formación que necesita				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Organización da orientación laboral noutras comunidades e/ou noutras países	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Modelos de intervención en orientación laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organización e planificación de servizos de orientación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deseño, análise e avaliación de programas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Factores que inciden na inserción laboral (control percibido, atribución causal, orientación ó logro...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivación, implicación e formación en orientación de outros profesionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Traballo en equipo con outros profesionais da comunidade: traballador/a social, psicólogo/a, médico/a, técnico/a de emprego...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Indica outras temáticas nas que te gustaría recibir formación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### IV- ACTIVIDADES FORMATIVAS

*Tempo transcorrido dende a realización da última actividade formativa*

- Menos de seis meses   
 De 6 a 12 meses   
 De 1 a 2 anos   
 Entre 3 e 4 anos  
 Máis de 5 anos

*Número de actividades formativas relacionadas coa orientación laboral nos que teña participado nos últimos 4 anos*

- Ningunha   
 De 1 a 3   
 De 4 a 6   
 De 7 a 10   
 Máis de 11

As actividades formativas que realizou ata o momento, foron financiadas con medios de (marque os que considere adecuados)

- A propia empresa       Algunha entidade pública       Recursos propios  
 Outro (indique cál)

#### V- DIFICULTADES E OPORTUNIDADES PARA A FORMACIÓN

Valore en que medida as seguintes circunstancias lle dificultan a realización de actividades formativas. Para responder siga a escala do 1 ó 5, onde 1 significa ningunha dificultade e 5 moita dificultade).

	1	2	3	4	5
Falta de centros de formación na localidade na que resido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Non dispor de conexión a Internet no meu domicilio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O custe dos cursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de tempo para facelos cursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O desprazamento xeográfico que pode supoñer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Carencia de facilidades por parte da empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Carencia de cursos que lle interesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras razóns. ¿Cál?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valore a importancia das seguintes razóns para participar en actividades de formación. Para responder siga a escala do 1 ó 5, onde 1 significa ningunha importancia e 5 moita importancia.

	1	2	3	4	5
Se aumentasen e/ou actualizasen os seus coñecementos teóricos sobre a orientación laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se favorecesen o intercambio con outros profesionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se mellorasen a súa práctica diaria como orientador/a laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras razóns. ¿Cál?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### VI- MODALIDADES FORMATIVAS

Valore as seguintes modalidades formativa para formarse como orientador laboral. Para responder siga a escala do 1 ó 5, onde 1 significa nada conveniente e 5 significa moi conveniente.

	1	2	3	4	5
Cursos presenciais de curta duración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cursos presenciais de larga duración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Congresos, simposios, xornadas, encontros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realización de visitas a outras institucións co obxecto de coñecer sobre o terreo como dan solución a problemas similares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades autoformativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cursos a distancia (por correo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cursos on line	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenza de estudos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### VII- VALORACIÓN DA FORMACIÓN

Valore as seguintes afirmacións relacionadas coa formación do orientador laboral. Para responder siga a escala do 1 ó 5 onde 1 significa moi en desacordo e 5 moi de acordo.

	1	2	3	4	5
A formación que posuía no momento de empezar a traballar como orientador/a laboral era suficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A miña formación actual é suficiente para traballar como orientador laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O exercicio profesional do orientador/a laboral esixe unha permanente actualización dos coñecementos profesionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A formación continua dos orientadores é unha medida necesaria para a mellora da orientación en Galicia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prodúceme satisfacción a adquisición de novos coñecementos profesionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1	2	3	4	5
A oferta formativa para os/as orientadores/as laborais é suficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se non te preparas continuamente aumentando os teus coñecementos pos en perigo o posto de traballo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os cursos só teñen interese se a súa finalidade é promocionarse no posto de traballo e aumentar o soldo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### VIII- IDENTIFICACIÓN DO ROL

Valora o teu nivel de identificación cos seguintes roles. Para responder siga escala do 1 ó 5, onde 1 significa nada ou moi pouco identificado e 5 moi identificado.

	1	2	3	4	5
Rol de orientador/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rol de informador/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rol de formador/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rol de conselleiro/a-terapeuta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rol de traballador/a social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rol de xestor/a de emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rol de deseñador/a e avaliador/a de programa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rol de coordinador/a de centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rol de orientador/a con traballadores/as a cargo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### IX- OBSERVACIÓNS QUE QUEIRA FACER



## ANEXO II

**Tabla 7.3. Frecuencias y porcentajes. Género del orientador/a laboral**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Género</b>	<b>Varón</b>	29	18,7	18,7
	<b>Mujer</b>	126	81,3	81,3
	<b>Total</b>	155	100,0	100,0

**Tabla 7.4. Frecuencias y porcentajes. Titulación del orientador/a laboral**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Titulación</b>	<b>Psicología</b>	47	30,3	30,3
	<b>Educación</b>	54	34,8	34,8
	<b>Ciencias sociales y jurídicas</b>	40	25,8	25,8
	<b>Otras</b>	14	9,0	9,0
	<b>Total</b>	155	100,0	100,0

**Tabla 7.5. Frecuencias y porcentajes. Experiencia del orientador/a laboral**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Experiencia</b>	<b>De 0 a 3 años</b>	38	24,5	24,5
	<b>De 4 a 6 años</b>	49	31,6	31,6
	<b>Más de 7 años</b>	68	43,9	43,9
	<b>Total</b>	155	100,0	100,0

**Tabla 7.6. Frecuencias y porcentajes. Empresa en la que trabajan los/as orientadores/as laborales**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Empresa</b>	<b>Concello</b>	25	16,1	16,1
	<b>Oficina de empleo</b>	45	29,0	29,0
	<b>Agentes sociales</b>	74	47,7	47,7
	<b>Otros</b>	11	7,1	7,1
	<b>Total</b>	155	100,0	100,0



Tabla 7.7. Frecuencias y porcentajes. Edad de los/as orientadores/as laborales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Edad	Menor de 30	26	16,8	16,8
	Entre 31 y 40	88	56,8	56,8
	Entre 41 y 50	38	24,5	24,5
	Entre 51 y 60	3	1,9	1,9
	Total	155	100,0	100,0

Tabla 7.8. Frecuencias y porcentajes. Provincia del encuestado/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Provincia	A coruña	59	38,1	38,1
	Lugo	26	16,8	16,8
	Ourense	20	12,9	12,9
	Pontevedra	50	32,3	32,3
	Total	155	100,0	100,0

Tabla 7.9. Frecuencias y porcentajes. Tipo de contrato y género

			Género		Total
			Varón	Mujer	
Tipo de contrato	Temporal	Recuento	20	81	101
		% contrato	19,8%	80,2%	100,0%
		% Sexo	69,0%	64,3%	65,2%
	Indefinido	Recuento	9	45	54
		% contrato	16,7%	83,3%	100,0%
		% Sexo	31,0%	35,7%	34,8%
Total	Recuento	29	126	155	
	% contrato	18,7%	81,3%	100,0%	
	% Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 7.10. Frecuencias y porcentajes. Jornada de los/as orientadores/as laborales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Tipo de jornada	Completa	148	95,5	98,7
	Parcial	2	1,3	1,3
	Total	150	96,8	100,0
Perdidos	Sistema	5	3,2	
Total		155	100,0	

Tabla 7.11. Frecuencias y porcentajes. Horario de los/as orientadores/as laborales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Horario	Continuado	85	54,8	56,7
	Partido	65	41,9	43,3
	Total	150	96,8	100,0
Perdidos	Sistema	5	3,2	
Total		155	100,0	

Tabla 7.12. Frecuencias y porcentajes. Número de orientadores/as en el trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Nº de orientadores	1	92	59,4	59,4
	2 a 3	50	32,3	32,3
	Más de 3	13	8,4	8,4
	Total	155	100,0	100,0

Tabla 7.13. Frecuencias y porcentajes. Desempeño de otra Experiencia laboral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Otra Experiencia laboral	No	31	20,0	20,1
	Si	123	79,4	79,9
	Total	154	99,4	100,0
Perdidos	Sistema	1	0,6	
Total		155	100,0	

Tabla 7.15. U de Mann-Whitney. Situaciones de trabajo y género

	Sexo	N	Rango promedio
<b>Equipo superior</b> U de Mann-Whitney=1766,500 P=0,775	Varón	29	80,086
	Mujer	126	77,520
	Total	155	
<b>Equipo orientadores</b> U de Mann-Whitney=1662,500 P=0,606	Varón	29	79,672
	Mujer	122	75,127
	Total	151	
<b>Apoyo trabajo</b> U de Mann-Whitney=1605,500 P=0,297	Varón	29	70,362
	Mujer	126	79,758
	Total	155	
<b>Recursos</b> U de Mann-Whitney=1777,000 P=0,810	Varón	29	79,724
	Mujer	126	77,603
	Total	155	
<b>Iniciativa</b> U de Mann-Whitney=1677,500 P=0,474	Varón	29	83,155
	Mujer	126	76,813
	Total	155	
<b>Valoración aportaciones</b> U de Mann-Whitney=1486,500 P=0,120	Varón	29	66,259
	Mujer	125	80,108
	Total	154	
<b>Satisfacción</b> U de Mann-Whitney=1701,500 P=0,546	Varón	29	73,672
	Mujer	126	78,996
	Total	155	

Tabla 7.16. Prueba de Kruskal-Wallis . Situaciones de trabajo y Titulación

	Titulación	N	Rango promedio
<b>Equipo superior</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,728 gl=3 P=0,867	Psicología	47	79,106
	Educación	55	75,818
	Ciencias sociales y jurídicas	39	81,846
	Otras	14	72,143
	Total	155	
<b>Equipo orientadores</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,113 gl=3 P=0,774	Psicología	47	74,904
	Educación	53	76,509
	Ciencias sociales y jurídicas	38	80,092
	Otras	13	65,923
	Total	151	
<b>Apoyo trabajo</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=10,539 gl=3 P=0,014	Psicología	47	81,266
	Educación	55	65,264
	Ciencias sociales y jurídicas	39	94,179
	Otras	14	72,000
	Total	155	
<b>Recursos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=11,418 gl=3 P=0,010	Psicología	47	74,489
	Educación	55	68,527
	Ciencias sociales y jurídicas	39	97,628
	Otras	14	72,321
	Total	155	
<b>Iniciativa</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,232 gl=3 P=0,526	Psicología	47	83,649
	Educación	55	71,882
	Ciencias sociales y jurídicas	39	81,128
	Otras	14	74,357
	Total	155	
<b>Valoración aportaciones</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=6,352 gl=3 P=0,096	Psicología	47	79,362
	Educación	55	66,718
	Ciencias sociales y jurídicas	38	88,947
	Otras	14	82,536
	Total	154	
<b>Satisfacción</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,701 gl=3 P=0,440	Psicología	47	84,128
	Educación	55	70,691
	Ciencias sociales y jurídicas	39	80,436
	Otras	14	79,357
	Total	155	

Tabla 7.17. Prueba de Kruskal-Wallis. Situaciones de trabajo y Experiencia

	Experiencia	N	Rango promedio
<b>Equipo superior</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=6,628 gl=2 P=0,036	de 0 a 3 años	38	83,684
	de 4a 6 años	49	87,531
	de 7 años en adelante	68	67,956
	Total	155	
<b>Equipo orientadores</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,655 gl=2 P=0,721	de 0 a 3 años	37	80,932
	de 4a 6 años	48	74,438
	de 7 años en adelante	66	74,371
	Total	151	
<b>Apoyo trabajo</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,776 gl=2 P=0,092	de 0 a 3 años	38	83,447
	de 4a 6 años	49	85,745
	de 7 años en adelante	68	69,375
	Total	155	
<b>Recursos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,486 gl=2 P=0,476	de 0 a 3 años	38	85,329
	de 4a 6 años	49	76,204
	de 7 años en adelante	68	75,199
	Total	155	
<b>Iniciativa</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,727 gl=2 P=0,695	de 0 a 3 años	38	78,513
	de 4a 6 años	49	81,806
	de 7 años en adelante	68	74,971
	Total	155	
<b>Valoración aportaciones</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,129 gl=2 P=0,127	de 0 a 3 años	38	88,684
	de 4a 6 años	48	78,000
	de 7 años en adelante	68	70,897
	Total	154	
<b>Satisfacción</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=6,606 gl=2 P=0,037	de 0 a 3 años	38	90,487
	de 4a 6 años	49	81,071
	de 7 años en adelante	68	68,809
	Total	155	

Tabla 7.18. Prueba de Kruskal-Wallis . Situaciones de trabajo y Empresa

	Empresa	N	Rango promedio
<b>Equipo superior</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=7,361 gl=3 P=0,061	Concello	25	77,100
	Oficina de empleo	45	70,256
	Agentes sociales	74	78,270
	Otros	11	109,909
	Total	155	
<b>Equipo orientadores</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=10,516 gl=3 P=0,015	Concello	25	69,540
	Oficina de empleo	45	61,289
	Agentes sociales	71	86,176
	Otros	10	86,100
	Total	151	
<b>Apoyo trabajo</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=19,157 gl=3 P=0,000	Concello	25	82,440
	Oficina de empleo	45	55,400
	Agentes sociales	74	86,196
	Otros	11	105,227
	Total	155	
<b>Recursos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=23,261 gl=3 P=0,000	Concello	25	92,740
	Oficina de empleo	45	52,667
	Agentes sociales	74	88,669
	Otros	11	76,364
	Total	155	
<b>Iniciativa</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=16,305 gl=3 P=0,001	Concello	25	89,860
	Oficina de empleo	45	59,033
	Agentes sociales	74	81,108
	Otros	11	107,727
	Total	155	
<b>Valoración aportaciones</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=28,702 gl=3 P=0,000	Concello	25	90,260
	Oficina de empleo	44	48,205
	Agentes sociales	74	87,709
	Otros	11	97,000
	Total	154	
<b>Satisfacción</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=17,020 gl=3 P=0,001	Concello	25	93,760
	Oficina de empleo	45	58,744
	Agentes sociales	74	80,392
	Otros	11	104,864
	Total	155	

Tabla 8.1. Meses desde la realización del último curso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Válidos</b>	menos de 6 meses	88	56,8	56,8
	de 6 a 12 meses	37	23,9	23,9
	de 1 a 2 años	26	16,8	16,8
	entre 3 y 4 años	3	1,9	1,9
	más de 5 años	1	,6	,6
Total		155	100,0	100,0

Tabla 8.2. N° de cursos realizados

		Frecuencia	Porcentaje válido
<b>Válidos</b>	ninguna	9	5,9
	de 1 a 3	52	34,0
	de 4 a 6	45	29,4
	de 7 a 10	28	18,3
	más de 11	19	12,4
	Total	153	100,0
Perdidos	Sistema	2	
Total		155	

Tabla 8.3. Fuentes de financiación. Empresa.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Financiación por la empresa</b>	No	85	54,8	54,8
	Si	70	45,2	45,2
	Total	155	100,0	100,0

Tabla 8.4. Fuentes de financiación. Entidad pública.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Financiación por entidad pública</b>	No	56	36,1	36,1
	Si	99	63,9	63,9
	Total	155	100,0	100,0

Tabla 8.5. Fuentes de financiación. Medios propios.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Financiación por medios propios</b>	No	82	52,9	52,9
	Si	73	47,1	47,1
	Total	155	100,0	100,0

**Tabla 8.6. U de Mann-Whitney. Diferencias significativas de diferentes aspectos de la formación y género.**

	Sexo	N	Rango promedio
<b>Forma último</b> U de Mann-Whitney=1719,500 Z=-0,552 P=0,581	Varón	29	81,71
	Mujer	126	77,15
	Total	155	
<b>Forma número</b> U de Mann-Whitney=1780,000 Z=-0,087 P=0,931	Varón	29	77,62
	Mujer	124	76,85
	Total	153	
<b>Forma financiación empresa</b> U de Mann-Whitney=1587,000 Z=-1,277 P=0,201	Varón	29	69,72
	Mujer	126	79,90
	Total	155	
<b>Forma financiación entidad pública</b> U de Mann-Whitney=1635,000 Z=-1,059 P=0,290	Varón	29	84,62
	Mujer	126	76,48
	Total	155	
<b>Forma financiación medios propios</b> U de Mann-Whitney=1800,5 Z=-0,1406318 P=0,88816081	Varón	29	78,91
	Mujer	126	77,79
	Total	155	

**Tabla 8.7. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas de diferentes aspectos de la formación y Titulación.**

	Titulación	N	Rango promedio
<b>Forma último</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,576 gl=3 P=0,311	Psicología	47	69,44
	Educacion	55	82,33
	Ciencias sociales y jurídicas	39	83,38
	Otras	14	74,75
	Total	155	
<b>Forma número</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,050 gl=3 P=0,562	Psicología	46	70,37
	Educacion	55	78,62
	Ciencias sociales y jurídicas	38	83,33
	Otras	14	75,25
	Total	153	
<b>Forma financiación empresa</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,196 gl=3 P=0,362	Psicología	47	79,28
	Educacion	55	72,59
	Ciencias sociales y jurídicas	39	78,77
	Otras	14	92,82
	Total	155	
<b>Forma financiación entidad pública</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,750 gl=3 P=0,626	Psicología	47	81,27
	Educacion	55	76,41
	Ciencias sociales y jurídicas	39	80,17
	Otras	14	67,25
	Total	155	
<b>Forma financiación medios propios</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,533 gl=3 P=0,469	Psicología	47	76,13
	Educacion	55	83,77
	Ciencias sociales y jurídicas	39	71,31
	Otras	14	80,25
	Total	155	

**Tabla 8.8. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas de diferentes aspectos de la formación y Experiencia.**

	<b>Experiencia</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>Forma_último</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=5,640 gl=2 P=0,060	de 0 a 3 años	38	64,64
	de 4 a 6 años	49	83,42
	de 7 años en adelante	68	81,56
	Total	155	
<b>Forma_número</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=5,912 gl=2 P=0,052	de 0 a 3 años	37	63,01
	de 4 a 6 años	49	85,24
	de 7 años en adelante	67	78,69
	Total	153	
<b>Forma_financiación_empresa</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=5,721 gl=2 P=0,057	de 0 a 3 años	38	65,43
	de 4 a 6 años	49	79,38
	de 7 años en adelante	68	84,03
	Total	155	
<b>Forma_financiación_entidadpublica</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,538 gl=2 P=0,463	de 0 a 3 años	38	73,37
	de 4 a 6 años	49	75,95
	de 7 años en adelante	68	82,07
	Total	155	
<b>Forma_financiación_mediosproprios</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,070 gl=2 P=0,586	de 0 a 3 años	38	82,29
	de 4 a 6 años	49	79,46
	de 7 años en adelante	68	74,55
	Total	155	



**Tabla 8.9. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas de diferentes aspectos de la formación y Empresa.**

	Empresa	N	Rango promedio
<b>Forma último</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=17,343 gl=3 P=0,001	Concello	25	72,62
	Oficina de empleo	45	95,60
	Agentes sociales	74	66,49
	Otros	11	95,68
	Total	155	
<b>Forma número</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=6,301 gl=3 P=0,098	Concello	24	89,00
	Oficina de empleo	44	65,69
	Agentes sociales	74	77,66
	Otros	11	91,64
	Total	153	
<b>Forma financiación empresa</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,612 gl=3 P=0,657	Concello	25	74,00
	Oficina de empleo	45	82,61
	Agentes sociales	74	75,47
	Otros	11	85,27
	Total	155	
<b>Forma financiación entidadpublica</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=6,739 gl=3 P=0,081	Concello	25	87,40
	Oficina de empleo	45	66,39
	Agentes sociales	74	80,86
	Otros	11	84,86
	Total	155	
<b>Forma financiación mediospropios</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=5,232 gl=3 0,156	Concello	25	94,20
	Oficina de empleo	45	74,22
	Agentes sociales	74	75,01
	Otros	11	76,73
	Total	155	

**Tabla 8.10. Respuestas generales. Dificultades para formarse.**

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	Nº
<b>Valores</b>	1	255	23,5	164,5
	2	184	17,0	118,7
	3	228	21,0	147,1
	4	213	19,6	137,4
	5	205	18,9	132,3
<b>Total</b>		1085	100,0	700,0

**Tablas 8.13. Prueba U de Mann-Whitney. Diferencias significativas por dificultades para formarse y género**

	<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>Centros</b> U de Mann-Whitney=1788,5 Z=-0,181 P=0,856	Varón	29	79,33
	Mujer	126	77,69
	Total	155	
<b>Conexión</b> U de Mann-Whitney=1758,5 Z=-0,337 P=0,736	Varón	29	80,36
	Mujer	126	77,46
	Total	155	
<b>Coste</b> U de Mann-Whitney=1624 Z=-0,961 P=0,337	Varón	29	85,00
	Mujer	126	76,39
	Total	155	
<b>Tiempo</b> U de Mann-Whitney=1632 Z=-0,920 P=0,357	Varón	29	84,72
	Mujer	126	76,45
	Total	155	
<b>Desplazamiento</b> U de Mann-Whitney=1591 Z=-1,109 P=0,267	Varón	29	69,86
	Mujer	126	79,87
	Total	155	
<b>Empresa</b> U de Mann-Whitney=1691 Z=-0,643 P=0,520	Varón	29	82,69
	Mujer	126	76,92
	Total	155	
<b>Interesantes</b> U de Mann-Whitney=1797,5 Z=-0,139 P=0,890	Varón	29	76,98
	Mujer	126	78,23
	Total	155	

**Tabla. 8.14. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas por dificultades para formarse y titulación.**

	<b>Titulación</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>Centros</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,231 Gl=3 P=0,746	Psicología	47	82,52
	Educación	55	75,02
	Ciencias sociales y jurídicas	39	79,50
	Otras	14	70,36
	Total	155	
<b>Conexión</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,047 Gl=3 P=0,384	Psicología	47	79,84
	Educación	55	81,23
	Ciencias sociales y jurídicas	39	77,74
	Otras	14	59,86
	Total	155	
<b>Coste</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,311 Gl=3 P=0,727	Psicología	47	83,37
	Educación	55	77,85
	Ciencias sociales y jurídicas	39	73,36
	Otras	14	73,50
	Total	155	
<b>Tiempo</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,434 gl=3 P=0,218	Psicología	47	69,39
	Educación	55	76,32
	Ciencias sociales y jurídicas	39	86,38
	Otras	14	90,14
	Total	155	
<b>Desplazamiento</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,454 Gl=3 P=0,693	Psicología	47	80,11
	Educación	55	72,38
	Ciencias sociales y jurídicas	39	82,28
	Otras	14	81,07
	Total	155	
<b>Empresa</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,791 Gl=3 P=0,852	Psicología	47	73,76
	Educación	55	78,58
	Ciencias sociales y jurídicas	39	80,32
	Otras	14	83,50
	Total	155	
<b>Interesantes</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,594 gl=3 P=0,661	Psicología	47	78,19
	Educación	55	72,70
	Ciencias sociales y jurídicas	39	83,17
	Otras	14	83,79
	Total	155	

**Tabla 8.15. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas por dificultades para formarse y experiencia.**

	<b>Experiencia</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>Centros</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=6,683 gl=2 P=0,035	de 0 a 3 años	38	78,86
	de 4a 6 años	49	90,02
	de 7 años en adelante	68	68,86
	Total	155	
<b>Conexión</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=8,476 gl=2 P=0,014	de 0 a 3 años	38	85,37
	de 4a 6 años	49	87,60
	de 7 años en adelante	68	66,96
	Total	155	
<b>Coste</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,557 gl=2 P=0,169	de 0 a 3 años	38	78,03
	de 4a 6 años	49	86,93
	de 7 años en adelante	68	71,55
	Total	155	
<b>Tiempo</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,290 gl=2 P=0,525	de 0 a 3 años	38	84,72
	de 4a 6 años	49	77,28
	de 7 años en adelante	68	74,76
	Total	155	
<b>Desplazamiento</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,084 Gl=2 P=0,130	de 0 a 3 años	38	75,71
	de 4a 6 años	49	88,22
	de 7 años en adelante	68	71,91
	Total	155	
<b>Empresa</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=5,801 gl=2 P=0,055	de 0 a 3 años	38	74,49
	de 4a 6 años	49	90,23
	de 7 años en adelante	68	71,15
	Total	155	
<b>Interesantes</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,342 gl=2 P=0,843	de 0 a 3 años	38	80,00
	de 4a 6 años	49	75,03
	de 7 años en adelante	68	79,02
	Total	155	

**Tabla 8.16. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas por dificultades para formarse y empresa.**

	<b>Empresa</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>Centros</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=9,940 gl=3 P=0,019	Concello	25	95,72
	Oficina de empleo	45	86,42
	Agentes sociales	74	68,10
	Otros	11	69,86
	Total	155	
<b>Conexión</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,722 gl=3 P=0,632	Concello	25	69,78
	Oficina de empleo	45	80,21
	Agentes sociales	74	77,94
	Otros	11	88,05
	Total	155	
<b>Coste</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,699 gl=3 P=0,637	Concello	25	79,00
	Oficina de empleo	45	71,08
	Agentes sociales	74	81,02
	Otros	11	83,73
	Total	155	
<b>Tiempo</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=7,548 gl=3 P=0,056	Concello	25	70,08
	Oficina de empleo	45	67,12
	Agentes sociales	74	84,26
	Otros	11	98,41
	Total	155	
<b>Desplazamiento</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=8,373 Gl=3 P=0,039	Concello	25	84,80
	Oficina de empleo	45	80,07
	Agentes sociales	74	69,97
	Otros	11	108,09
	Total	155	
<b>Empresa</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,638 gl=3 P=0,303	Concello	25	72,14
	Oficina de empleo	45	88,30
	Agentes sociales	74	73,89
	Otros	11	76,82
	Total	155	
<b>Interesantes</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=8,729 gl=3 P=0,033	Concello	25	75,02
	Oficina de empleo	45	63,67
	Agentes sociales	74	85,03
	Otros	11	96,14
	Total	155	

**8.17. Respuestas generales. Oportunidades para la formación**

		<b>Respuestas</b>		<b>Porcentaje de casos</b>
		<b>Nº</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Nº</b>
<b>Valores</b>	1	11	2,4	7,1
	2	9	1,9	5,8
	3	49	10,6	31,8
	4	93	20,1	60,4
	5	300	64,9	194,8
<b>Total</b>		462	100,0	300,0

**Tabla 8.19. U de Mann-Whitney. Diferencias significativas en oportunidades para formarse y género.**

	Sexo	N	Rango promedio
<b>Conocimientos</b> U de Mann-Whitney=1599,5 Z=-1,116 P=0,264	Varón	29	70,16
	Mujer	125	79,20
	Total	154	
<b>Intercambio</b> U de Mann-Whitney=1490,5 Z=-1,677 P=0,094	Varón	29	66,40
	Mujer	125	80,08
	Total	154	
<b>Práctica</b> U de Mann-Whitney=1766 Z=-0,294 P=0,769	Varón	29	75,90
	Mujer	125	77,87
	Total	154	

**Tabla 8.20. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas en oportunidades para formarse y titulación.**

	Titulación	N	Rango promedio
<b>Conocimientos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,905 gl=3 P=0,824	Psicología	47	74,90
	Educación	55	78,10
	Ciencias sociales y jurídicas	39	81,63
	Otras	13	71,96
	Total	154	
<b>Intercambio</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,167 gl=3 P=0,367	Psicología	47	73,40
	Educación	55	83,98
	Ciencias sociales y jurídicas	39	71,41
	Otras	13	83,15
	Total	154	
<b>Práctica</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,907 gl=3 P=0,406	Psicología	47	72,68
	Educación	55	83,24
	Ciencias sociales y jurídicas	39	75,29
	Otras	13	77,27
	Total	154	

**Tabla 8.21. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas en oportunidades para formarse y experiencia.**

	<b>Experiencia</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>Conocimientos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,627 gl=2 P=0,269	de 0 a 3 años	37	74,99
	de 4a 6 años	49	84,97
	de 7 años en adelante	68	73,49
	Total	154	
<b>Intercambio</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,347 gl=2 P=0,841	de 0 a 3 años	37	78,19
	de 4a 6 años	49	79,77
	de 7 años en adelante	68	75,49
	Total	154	
<b>Práctica</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,589 gl=2 P=0,745	de 0 a 3 años	37	79,54
	de 4a 6 años	49	74,61
	de 7 años en adelante	68	78,47
	Total	154	

**Tabla 8.22. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas en oportunidades para formarse y empresa.**

	<b>Empresa</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>Conocimientos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,305 gl=3 P=0,728	Concello	25	83,82
	Oficina de empleo	45	76,61
	Agentes sociales	73	74,88
	Otros	11	84,14
	Total	154	
<b>Intercambio</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,818 gl=3 P=0,611	Concello	25	76,88
	Oficina de empleo	45	74,76
	Agentes sociales	73	77,14
	Otros	11	92,55
	Total	154	
<b>Práctica</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,495 gl=3 P=0,476	Concello	25	82,92
	Oficina de empleo	45	71,61
	Agentes sociales	73	79,58
	Otros	11	75,50
	Total	154	

Tabla 8.24. Frecuencias. Conveniencia de las modalidades formativas.

	Puntuaciones					Total
	1	2	3	4	5	
<b>Cursos cortos</b>	4 2,6%	9 5,8%	25 16,1%	41 26,5%	76 49,0%	155 100%
<b>Cursos largos</b>	36 23,7%	37 24,3%	42 27,6%	24 15,8%	13 8,6%	152 100%
<b>Congresos</b>	11 7,1%	27 17,4%	45 29,0%	39 25,2%	33 21,3%	155 100%
<b>Visitas</b>	2 1,3%	5 3,2%	34 21,9%	50 32,3%	64 41,3%	155 100%
<b>Autoformación</b>	7 4,5%	12 7,8%	63 40,9%	40 26,0%	32 20,8%	154 100%
<b>Distancia</b>	15 9,7%	35 22,6%	42 27,1%	28 18,1%	35 22,6%	155 100%
<b>Online</b>	9 5,8%	23 14,8%	39 25,2%	40 25,8%	44 28,4%	155 100%
<b>Licencia</b>	17 12,0%	20 14,1%	47 33,1%	29 20,4%	29 20,4%	142 100%



**Tabla 8.25. Prueba de U de Mann-Whitney. Diferencias significativas según conveniencia de las modalidades formativas y género.**

	<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>Curso cortos</b> U de Mann-Whitney=1540,5 Z=-1,418 P=0,156	Varón	29	68,12
	Mujer	126	80,27
	Total	155	
<b>Cursos largos</b> U de Mann-Whitney=1447 Z=-1,622 P=0,105	Varón	29	88,10
	Mujer	123	73,76
	Total	152	
<b>Congresos</b> U de Mann-Whitney=1810 Z=-0,080 P=0,936	Varón	29	78,59
	Mujer	126	77,87
	Total	155	
<b>Visitas</b> U de Mann-Whitney=1727,5 Z=-0,485 P=0,628	Varón	29	74,57
	Mujer	126	78,79
	Total	155	
<b>Autoformación</b> U de Mann-Whitney=1617,5 Z=-0,948 P=0,343	Varón	29	84,22
	Mujer	125	75,94
	Total	154	
<b>Distancia</b> U de Mann-Whitney=1578 Z=-1,172 P=0,241	Varón	29	69,41
	Mujer	126	79,98
	Total	155	
<b>Online</b> U de Mann-Whitney=1790 Z=-0,175 P=0,861	Varón	29	79,28
	Mujer	126	77,71
	Total	155	
<b>Licencia</b> U de Mann-Whitney=1408,5 Z=-0,990 P=0,322	Varón	28	78,20
	Mujer	114	69,86
	Total	142	

**Tabla 8.26. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas según conveniencia de las modalidades formativas y titulación.**

	<b>Titulación</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>Cursos cortos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,126 gl=3 P=0,373	Psicología	47	78,38
	Educación	55	81,29
	Ciencias sociales y jurídicas	39	69,00
	Otras	14	88,86
	Total	155	
<b>Cursos largos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,898 gl=3 P=0,179	Psicología	46	75,79
	Educación	53	82,75
	Ciencias sociales y jurídicas	39	76,79
	Otras	14	54,32
	Total	152	
<b>Congresos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,644 gl=3 P=0,200	Psicología	47	80,28
	Educación	55	80,51
	Ciencias sociales y jurídicas	39	66,44
	Otras	14	92,71
	Total	155	
<b>Visitias</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=6,821 gl=3 P=0,078	Psicología	47	80,24
	Educación	55	81,80
	Ciencias sociales y jurídicas	39	64,14
	Otras	14	94,14
	Total	155	
<b>Autoformación</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=5,015 gl=3 P=0,171	Psicología	46	84,50
	Educación	55	69,70
	Ciencias sociales y jurídicas	39	74,86
	Otras	14	92,50
	Total	154	
<b>Distancia</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=8,488 gl=3 P=0,037	Psicología	47	88,30
	Educación	55	64,62
	Ciencias sociales y jurídicas	39	81,53
	Otras	14	86,18
	Total	155	
<b>Online</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,112 gl=3 P=0,250	Psicología	47	79,51
	Educación	55	69,44
	Ciencias sociales y jurídicas	39	83,47
	Otras	14	91,32
	Total	155	
<b>Licencia</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,914 gl=3 P=0,271	Psicología	44	73,48
	Educación	51	71,91
	Ciencias sociales y jurídicas	36	63,06
	Otras	11	89,32
	Total	142	

**Tabla 8.27. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas según conveniencia de las modalidades formativas y experiencia.**

	<b>Experiencia</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>Cursos cortos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,986 gl=2 P=0,370	de 0 a 3 años	38	76,68
	de 4a 6 años	49	72,12
	de 7 años en adelante	68	82,97
	Total	155	
<b>Cursos largos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=6,378 gl=2 P=0,041	de 0 a 3 años	38	88,55
	de 4a 6 años	47	79,85
	de 7 años en adelante	67	67,31
	Total	152	
<b>Congresos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,211 gl=2 P=0,900	de 0 a 3 años	38	79,21
	de 4a 6 años	49	75,63
	de 7 años en adelante	68	79,03
	Total	155	
<b>Visitas</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,707 gl=2 P=0,702	de 0 a 3 años	38	73,29
	de 4a 6 años	49	78,22
	de 7 años en adelante	68	80,47
	Total	155	
<b>Autoformación</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,770 gl=2 P=0,680	de 0 a 3 años	38	77,13
	de 4a 6 años	49	81,65
	de 7 años en adelante	67	74,67
	Total	154	
<b>Distancia</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,278 gl=2 P=0,320	de 0 a 3 años	38	84,38
	de 4a 6 años	49	81,16
	de 7 años en adelante	68	72,15
	Total	155	
<b>Online</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,503 gl=2 P=0,472	de 0 a 3 años	38	75,63
	de 4a 6 años	49	84,29
	de 7 años en adelante	68	74,79
	Total	155	
<b>Licencia</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,893 gl=2 P=0,388	de 0 a 3 años	32	80,05
	de 4a 6 años	44	69,09
	de 7 años en adelante	66	68,96
	Total	142	

**Tabla 8.28. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas según conveniencia de las modalidades formativas y empresa.**

	<b>Empresa</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>Cursos cortos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,328 gl=3 P=0,344	Concello	25	76,78
	Oficina de empleo	45	86,79
	Agentes sociales	74	72,61
	Otros	11	81,05
	Total	155	
<b>Cursos largos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,521 gl=3 P=0,210	Concello	24	65,71
	Oficina de empleo	44	84,88
	Agentes sociales	73	73,18
	Otros	11	88,59
	Total	152	
<b>Congresos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=5,503 gl=3 P=0,138	Concello	25	96,28
	Oficina de empleo	45	74,80
	Agentes sociales	74	73,38
	Otros	11	80,64
	Total	155	
<b>Visitas</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,139 gl=3 P=0,544	Concello	25	73,26
	Oficina de empleo	45	81,30
	Agentes sociales	74	75,45
	Otros	11	92,41
	Total	155	
<b>Autoformación</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=8,612 gl=3 P=0,035	Concello	25	100,22
	Oficina de empleo	44	74,24
	Agentes sociales	74	72,45
	Otros	11	72,86
	Total	154	
<b>Distancia</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=18,698 gl=3 P=0,000	Concello	25	111,54
	Oficina de empleo	45	77,27
	Agentes sociales	74	68,32
	Otros	11	69,91
	Total	155	
<b>Online</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=16,539 gl=3 P=0,001	Concello	25	108,60
	Oficina de empleo	45	69,53
	Agentes sociales	74	75,76
	Otros	11	58,14
	Total	155	
<b>Licencia</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,860 gl=3 P=0,835	Concello	23	67,57
	Oficina de empleo	39	73,18
	Agentes sociales	70	73,08
	Otros	10	62,95
	Total	142	

Tabla 8.29. Frecuencias. Valoración de la formación

	Válidos					Total
	1	2	3	4	5	
<b>Formación inicio</b>	20 12,9%	41 26,5%	62 40,0%	27 17,4%	5 3,2%	155 100%
<b>Formación actual</b>	1 0,6%	12 7,7%	44 28,4%	73 47,1%	25 16,1%	155 100%
<b>Actualización</b>	0 0%	3 1,9%	7 4,5%	29 18,7%	116 74,8%	155 100%
<b>Formación continua</b>	0 0,0%	1 0,6%	2 1,3%	21 13,5%	131 84,5%	155 100%
<b>Satisfacción</b>	0 0,0%	1 0,6%	0 0,0%	28 18,1%	126 81,3%	155 100%
<b>Oferta</b>	59 38,1%	61 39,4%	26 16,8%	6 3,9%	3 1,9%	155 100%
<b>Peligro puesto</b>	10 6,5%	16 10,3%	51 32,9%	43 27,7%	35 22,6%	155 100%
<b>Promoción puesto</b>	91 58,7%	48 31,0%	12 7,7%	2 1,3%	2 1,3%	155 100%

**Tabla 8.30. U de Mann-Whitney. Diferencias significativas en valoración de la formación y género.**

	<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>Formación inicial</b> U de Mann-Whitney=1758,5 Z=-0,329 P=0,742	Varón	29	80,36
	Mujer	126	77,46
	Total	155	
<b>Formación actual</b> U de Mann-Whitney=1703,5 Z=-0,608 P=0,543	Varón	29	73,74
	Mujer	126	78,98
	Total	155	
<b>Actualización</b> U de Mann-Whitney=1585,50 Z=-1,462 P=0,144	Varón	29	69,67
	Mujer	126	79,92
	Total	155	
<b>Formación continua</b> U de Mann-Whitney=1719 Z=-0,790 P=0,430	Varón	29	74,28
	Mujer	126	78,86
	Total	155	
<b>Satisfacción</b> U de Mann-Whitney=1463 Z=-2,471 P=0,013	Varón	29	65,45
	Mujer	126	80,89
	Total	155	
<b>Oferta</b> U de Mann-Whitney=1780 Z=-0,230 P=0,818	Varón	29	76,38
	Mujer	126	78,37
	Total	155	
<b>Peligro puesto</b> U de Mann-Whitney=1747 Z=-0,381 P=0,704	Varón	29	80,76
	Mujer	126	77,37
	Total	155	
<b>Promoción puesto</b> U de Mann-Whitney=1444,5 Z=-2,003 P=0,045	Varón	29	91,19
	Mujer	126	74,96
	Total	155	

**Tabla 8.31. Prueba de Kruskal-Wallis . Diferencias significativas en valoración de la formación y titulación.**

	<b>Titulación</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>Formación inicial</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,375 gl=3 P=0,337	Psicología	47	81,72
	Educación	55	80,87
	Ciencias sociales y jurídicas	39	76,22
	Otras	14	59,18
	Total	155	
<b>Formación actual</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,717 gl=3 P=0,869	Psicología	47	77,76
	Educación	55	76,20
	Ciencias sociales y jurídicas	39	82,47
	Otras	14	73,43
	Total	155	
<b>Actualización</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,214 gl=3 P=0,529	Psicología	47	76,09
	Educación	55	80,61
	Ciencias sociales y jurídicas	39	73,35
	Otras	14	87,14
	Total	155	
<b>Formación continua</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,912 gl=3 P=0,591	Psicología	47	76,82
	Educación	55	80,12
	Ciencias sociales y jurídicas	39	74,08
	Otras	14	84,57
	Total	155	
<b>Satisfacción</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=5,617 gl=3 P=0,132	Psicología	47	79,39
	Educación	55	84,10
	Ciencias sociales y jurídicas	39,000	70,41
	Otras	14,000	70,50
	Total	155	
<b>Oferta</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=9,269 gl=3 P=0,026	Psicología	47	83,76
	Educación	55	78,05
	Ciencias sociales y jurídicas	39	82,38
	Otras	14	46,25
	Total	155	
<b>Peligro puesto</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,621 gl=3 P=0,655	Psicología	47	79,74
	Educación	55	78,86
	Ciencias sociales y jurídicas	39	71,41
	Otras	14	87,11
	Total	155	
<b>Promoción puesto</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=7,172 gl=3 P=0,067	Psicología	47	85,07
	Educación	55	67,14
	Ciencias sociales y jurídicas	39	80,50
	Otras	14	89,96
	Total	155	

**Tabla 8.32. Prueba de Kruskal-Wallis . Diferencias significativas en valoración de la formación y experiencia.**

	<b>Experiencia</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>Formación inicial</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,697 gl=2 P=0,706	de 0 a 3 años	38	74,05
	de 4a 6 años	49	81,70
	de 7 años en adelante	68	77,54
	Total	155	
<b>Formación actual</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=10,176 gl=2 P=0,006	de 0 a 3 años	38	59,72
	de 4a 6 años	49	80,52
	de 7 años en adelante	68	86,40
	Total	155	
<b>Actualización</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=5,836 gl=2 P=0,054	de 0 a 3 años	38	66,86
	de 4a 6 años	49	79,18
	de 7 años en adelante	68	83,38
	Total	155	
<b>Formación continua</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,778 gl=2 P=0,411	de 0 a 3 años	38	74,00
	de 4a 6 años	49	81,98
	de 7 años en adelante	68	77,37
	Total	155	
<b>Satisfacción</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=8,190 gl=2 P=0,017	de 0 a 3 años	38	65,78
	de 4a 6 años	49	81,50
	de 7 años en adelante	68	82,31
	Total	155	
<b>Oferta</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,084 gl=2 P=0,959	de 0 a 3 años	38	77,29
	de 4a 6 años	49	77,02
	de 7 años en adelante	68	79,10
	Total	155	
<b>Peligro puesto</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,104 gl=2 P=0,349	de 0 a 3 años	38	83,88
	de 4a 6 años	49	70,98
	de 7 años en adelante	68	79,77
	Total	155	
<b>Promoción puesto</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,096 gl=2 P=0,129	de 0 a 3 años	38	88,78
	de 4a 6 años	49	72,09
	de 7 años en adelante	68	76,24
	Total	155	



**Tabla 8.33. Prueba de Kruskal-Wallis . Diferencias significativas en valoración de la formación y empresa.**

	<b>Empresa</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>Formación inicial</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,814 gl=3 P=0,421	Concello	25	78,92
	Oficina de empleo	45	72,76
	Agentes sociales	74	82,93
	Otros	11	64,18
	Total	155	
<b>Formación actual</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,750 gl=3 P=0,432	Concello	25	85,46
	Oficina de empleo	45	71,33
	Agentes sociales	74	80,82
	Otros	11	69,32
	Total	155	
<b>Actualización</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,651 gl=3 P=0,449	Concello	25	87,36
	Oficina de empleo	45	75,13
	Agentes sociales	74	75,95
	Otros	11	82,23
	Total	155	
<b>Formación continua</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,908 gl=3 P=0,592	Concello	25	83,92
	Oficina de empleo	45	76,49
	Agentes sociales	74	76,16
	Otros	11	83,09
	Total	155	
<b>Satisfacción</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,620 gl=3 P=0,202	Concello	25	83,26
	Oficina de empleo	45	70,26
	Agentes sociales	74	79,82
	Otros	11	85,50
	Total	155	
<b>Oferta</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,929 gl=3 P=0,818	Concello	25	79,22
	Oficina de empleo	45	78,56
	Agentes sociales	74	75,70
	Otros	11	88,45
	Total	155	
<b>Peligro puesto</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=7,488 gl=3 P=0,058	Concello	25	88,88
	Oficina de empleo	45	65,46
	Agentes sociales	74	79,16
	Otros	11	96,82
	Total	155	
<b>Promoción puesto</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,609 gl=3 P=0,657	Concello	25	82,94
	Oficina de empleo	45	77,96
	Agentes sociales	74	78,30
	Otros	11	64,95
	Total	155	

**Tabla 8.36. U de Mann-Whitney. Diferencias significativas entre rol del orientador y género.**

	<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>Orientador</b> U de Mann-Whitney=1602 Z=-1,107 P=0,268	Varón	29	70,24
	Mujer	126	79,79
	Total	155	
<b>Informador</b> U de Mann-Whitney=1137,5 Z=-3,439 P=0,001	Varón	29	54,22
	Mujer	125	82,90
	Total	154	
<b>Formador</b> U de Mann-Whitney=1769 Z=-0,207 P=0,836	Varón	29	79,00
	Mujer	125	77,15
	Total	154	
<b>Consejero</b> U de Mann-Whitney=1463 Z=-1,716 P=0,086	Varón	29	65,45
	Mujer	126	80,89
	Total	155	
<b>Trabajador social</b> U de Mann-Whitney=1484 Z=-1,566 P=0,117	Varón	29	66,17
	Mujer	125	80,13
	Total	154	
<b>Gestor</b> U de Mann-Whitney=1781,5 Z=-0,217 P=0,829	Varón	29	79,57
	Mujer	126	77,64
	Total	155	
<b>Diseñador</b> U de Mann-Whitney=1749 Z=-0,304 P=0,761	Varón	29	79,69
	Mujer	125	76,99
	Total	154	
<b>Coordinador</b> U de Mann-Whitney=1762 Z=-0,245 P=0,806	Varón	29	75,76
	Mujer	125	77,90
	Total	154	
<b>Trabajadores a cargo</b> U de Mann-Whitney=1588 Z=-0,705 P=0,481	Varón	28	71,21
	Mujer	123	77,09
	Total	151	

**Tabla 8.37. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas entre rol del orientador y titulación.**

	<b>Titulación</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>Orientador</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,234 gl=3 P=0,525	Psicología	47	78,53
	Educación	55	80,24
	Ciencias sociales y jurídicas	39	79,87
	Otras	14	62,21
	Total	155	
<b>Informador</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,389 gl=3 P=0,942	Psicología	47	74,91
	Educación	55	79,85
	Ciencias sociales y jurídicas	39	77,71
	Otras	13	76,31
	Total	154	
<b>Formador</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,969 gl=3 P=0,809	Psicología	47	82,44
	Educación	55	74,97
	Ciencias sociales y jurídicas	39	76,72
	Otras	13	72,69
	Total	154	
<b>Consejero</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=7,884 gl=3 P=0,048	Psicología	47	90,14
	Educación	55	66,51
	Ciencias sociales y jurídicas	39	81,46
	Otras	14	72,75
	Total	155	
<b>Trabajador social</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,100 gl=3 P=0,992	Psicología	47	76,11
	Educación	55	78,01
	Ciencias sociales y jurídicas	39	77,63
	Otras	13	80,00
	Total	154	
<b>Gestor</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,988 gl=3 P=0,804	Psicología	47	80,21
	Educación	55	75,44
	Ciencias sociales y jurídicas	39	75,81
	Otras	14	86,75
	Total	155	
<b>Diseñador</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,732 gl=3 P=0,630	Psicología	47	83,73
	Educación	55	75,73
	Ciencias sociales y jurídicas	39	71,97
	Otras	13	79,04
	Total	154	
<b>Coordinador</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,027 gl=3 P=0,388	Psicología	47	85,44
	Educación	55	70,79
	Ciencias sociales y jurídicas	39	77,03
	Otras	13	78,62
	Total	154	
<b>Trabajadores a cargo</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,149 gl=3 P=0,542	Psicología	46	77,45
	Educación	55	70,45
	Ciencias sociales y jurídicas	37	82,61
	Otras	13	75,54
	Total	151	

**Tabla 8.38. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas entre rol del orientador y experiencia.**

	<b>Experiencia</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>Orientador</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,059 gl=2 P=0,217	de 0 a 3 años	38	68,05
	de 4a 6 años	49	83,35
	de 7 años en adelante	68	79,71
	Total	155	
<b>Informador</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,118 gl=2 P=0,572	de 0 a 3 años	37	71,38
	de 4a 6 años	49	79,18
	de 7 años en adelante	68	79,62
	Total	154	
<b>Formador</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,723 gl=2 P=0,697	de 0 a 3 años	37	73,35
	de 4a 6 años	49	76,33
	de 7 años en adelante	68	80,60
	Total	154	
<b>Consejero</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,987 gl=2 P=0,083	de 0 a 3 años	38	87,47
	de 4a 6 años	49	67,22
	de 7 años en adelante	68	80,47
	Total	155	
<b>Trabajador social</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,088 gl=2 P=0,957	de 0 a 3 años	37	76,55
	de 4a 6 años	49	79,00
	de 7 años en adelante	68	76,93
	Total	154	
<b>Gestor</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,746 gl=2 P=0,253	de 0 a 3 años	38	68,37
	de 4a 6 años	49	83,50
	de 7 años en adelante	68	79,42
	Total	155	
<b>Diseñador</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,368 gl=2 P=0,832	de 0 a 3 años	37	76,96
	de 4a 6 años	49	80,49
	de 7 años en adelante	68	75,64
	Total	154	
<b>Coordinador</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,578 gl=2 P=0,749	de 0 a 3 años	37	74,03
	de 4a 6 años	49	76,28
	de 7 años en adelante	68	80,27
	Total	154	
<b>Trabajadores a cargo</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,418 gl=2 P=0,492	de 0 a 3 años	36	69,25
	de 4a 6 años	48	77,05
	de 7 años en adelante	67	78,87
	Total	151	

**Tabla 8.39. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas entre rol del orientador y empresa.**

	<b>Empresa</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>Orientador</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=12,889 gl=3 P=0,005	Concello	25	90,96
	Oficina de empleo	45	59,93
	Agentes sociales	74	82,51
	Otros	11	92,09
	Total	155	
<b>Informador</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=6,753 gl=3 P=0,080	Concello	25	83,34
	Oficina de empleo	45	65,56
	Agentes sociales	73	80,29
	Otros	11	94,59
	Total	154	
<b>Formador</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=17,061 gl=3 P=0,001	Concello	25	92,70
	Oficina de empleo	45	56,14
	Agentes sociales	73	82,65
	Otros	11	96,14
	Total	154	
<b>Consejero</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=14,267 gl=3 P=0,003	Concello	25	68,08
	Oficina de empleo	45	61,13
	Agentes sociales	74	89,64
	Otros	11	91,27
	Total	155	
<b>Trabajador social</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,767 gl=3 P=0,190	Concello	25	68,92
	Oficina de empleo	45	72,29
	Agentes sociales	73	80,36
	Otros	11	99,36
	Total	154	
<b>Gestor</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,731 gl=3 P=0,292	Concello	25	79,56
	Oficina de empleo	45	73,37
	Agentes sociales	74	76,86
	Otros	11	101,09
	Total	155	
<b>Diseñador</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=11,132 gl=3 P=0,011	Concello	25	80,20
	Oficina de empleo	45	65,18
	Agentes sociales	73	78,88
	Otros	11	112,59
	Total	154	
<b>Coordinador</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=17,277 gl=3 P=0,001	Concello	25	85,38
	Oficina de empleo	45	56,64
	Agentes sociales	73	83,82
	Otros	11	102,95
	Total	154	
<b>Trabajadores</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,208 gl=3 P=0,530	Concello	23	84,59
	Oficina de empleo	45	70,18
	Agentes sociales	73	76,16
	Otros	10	81,25
	Total	151	

Tabla 9.1. Respuestas generales. Formación recibida en la Entrevista de orientación

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	Nº
Valores	1	120	7,8	77,4
	2	322	20,8	207,7
	3	496	32,1	320,0
	4	481	31,1	310,3
	5	127	8,2	81,9
Total		1546	100,0	997,4

Tabla 9.5. Prueba T de Studente. Diferencias significativas en la formación recibida en la dimensión Entrevista y el género

		Prueba T para la igualdad de medias				Error típ. de la diferencia
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	
Formación recibida en la Entrevista y género	Se han asumido varianzas iguales	-0,625	153	0,533	-0,129	0,207
	No se han asumido varianzas iguales	-0,564	37,826	0,576	-0,129	0,229

Tabla 9.6. Prueba Anova de un factor. Diferencias significativas en la formación recibida en la dimensión Entrevista y la Titulación, la Experiencia y la Empresa en la que trabajan los orientadores.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Formación recibida en la Entrevista y Titulación	Inter-grupos	3,081	3	1,027	1,021	0,385
	Intra-grupos	151,919	151	1,006		
	Total	155,000	154			
Formación recibida en la Entrevista y Experiencia	Inter-grupos	4,677	2	2,339	2,365	0,097
	Intra-grupos	150,323	152	0,989		
	Total	155,000	154			
Formación recibida en la Entrevista y Empresa	Inter-grupos	3,387	3	1,129	1,124	0,341
	Intra-grupos	151,613	151	1,004		
	Total	155,000	154			

**Tabla 9.7. Prueba T de Student. Diferencias significativas en los factores de la dimensión formación en la Entrevista y género**

		Prueba T para la igualdad de medias				
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
<b>Factores de la dimensión formación recibida en la Entrevista y género</b>	Se han asumido varianzas iguales	-,415	153	,678	-,08615	,20743
	No se han asumido varianzas iguales	-,496	53,547	,622	-,08615	,17369

**Tabla 9.8. Diferencias significativas en los factores de la dimensión formación en la Entrevista y Titulación, Experiencia y Empresa en la que trabajan los orientadores.**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Factores de la dimensión formación recibida en la Entrevista y Titulación</b>	Inter-grupos	2,856	3	0,952	0,942	0,422
	Intra-grupos	152,518	151	1,010		
	Total	155,374	154			
<b>Factores de la dimensión formación recibida en la Entrevista y Experiencia</b>	Inter-grupos	8,480	2	4,240	4,387	0,014
	Intra-grupos	146,894	152	0,966		
	Total	155,374	154			
<b>Factores de la dimensión formación recibida en la Entrevista y Empresa</b>	Inter-grupos	0,739	3	0,246	0,241	0,868
	Intra-grupos	154,635	151	1,024		
	Total	155,374	154			

**Tabla 9.9. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas de la dimensión formación en la Entrevista y Experiencia del orientador.**

	<b>Experiencia</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>EOF Entrevista</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=24,175 Gl=2 P=0,000	de 0 a 3 años	38	54,434
	de 4a 6 años	49	71,898
	de 7 años en adelante	68	95,566
	Total	155	
<b>EOF instrumentos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,054 Gl=2 P=0,590	de 0 a 3 años	38	71,671
	de 4a 6 años	48	78,063
	de 7 años en adelante	68	80,360
	Total	154	
<b>EOF perfil cv</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,741 Gl=2 P=0,419	de 0 a 3 años	38	70,724
	de 4a 6 años	49	77,816
	de 7 años en adelante	68	82,199
	Total	155	
<b>EOF actitudes</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,001 Gl=2 P=0,368	de 0 a 3 años	38	70,934
	de 4a 6 años	49	76,561
	de 7 años en adelante	68	82,985
	Total	155	
<b>EOF adecuación cv</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,691 Gl=2 P=0,260	de 0 a 3 años	38	68,408
	de 4a 6 años	49	79,255
	de 7 años en adelante	68	82,456
	Total	155	
<b>EOF objetivos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,922 Gl=2 P=0,232	de 0 a 3 años	38	67,395
	de 4a 6 años	49	82,020
	de 7 años en adelante	67	79,925
	Total	154	
<b>EOF tipologías</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,239 Gl=2 P=0,887	de 0 a 3 años	38	76,434
	de 4a 6 años	48	79,469
	de 7 años en adelante	67	75,552
	Total	153	
<b>EOF empatía</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,429 Gl=2 P=0,489	de 0 a 3 años	38	74,947
	de 4a 6 años	49	73,908
	de 7 años en adelante	68	82,654
	Total	155	
<b>EOF habilidades</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,388 Gl=2 P=0,303	de 0 a 3 años	38	78,132
	de 4a 6 años	49	70,663
	de 7 años en adelante	68	83,213
	Total	155	
<b>EOF clima</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,294 Gl=2 P=0,863	de 0 a 3 años	38	80,316
	de 4a 6 años	49	75,459
	de 7 años en adelante	68	78,537
	Total	155	



Tabla 9.10. Respuestas generales. Las necesidades de formación en la Entrevista

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	Nº
Valores	1	24	7,7	15,5
	2	56	18,1	36,1
	3	90	29,0	58,1
	4	104	33,5	67,1
	5	36	11,6	23,2
Total		310	100,0	200,0

Tabla 9.14. Prueba T de Student. Diferencias significativas en las necesidades de formación en la dimensión Entrevista y el género

		Prueba T para la igualdad de medias				
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Necesidades de formación en la Entrevista y Sexo	Se han asumido varianzas iguales	1,328	153	0,186	0,274	0,206
	No se han asumido varianzas iguales	1,567	52,487	0,123	0,274	0,175

Tabla 9.15. Anova de un factor. Diferencias significativas en las necesidades de formación en la dimensión Entrevista y la Titulación, la Experiencia y la Empresa en la que trabajan los orientadores.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Necesidades de formación en la Entrevista y Titulación	Inter-grupos	3,039	3	1,013	1,006	0,392
	Intra-grupos	151,961	151	1,006		
	Total	155,000	154			
Necesidades de formación en la Entrevista y Experiencia	Inter-grupos	5,023	2	2,512	2,545	0,082
	Intra-grupos	149,977	152	0,987		
	Total	155,000	154			
Necesidades de formación en la Entrevista y Empresa	Inter-grupos	1,493	3	0,498	0,489	0,690
	Intra-grupos	153,507	151	1,017		
	Total	155,000	154			

**Tabla 9.16. Prueba T de Student. Diferencias significativas en los factores de las necesidades de formación en la dimensión Entrevista y género**

		Prueba T para la igualdad de medias				
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
<b>Factores de las necesidades de formación en la Entrevista y género</b>	Se han asumido varianzas iguales	,408	153	,684	,08474	,20752
	No se han asumido varianzas iguales	,399	40,816	,692	,08474	,21249

**Tabla 9.17. Anova de un factor. Diferencias significativas en los factores de las necesidades de formación en la dimensión Entrevista y Titulación, Experiencia y Empresa en la que trabajan los orientadores**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Factores de las necesidades de formación en la Entrevista y Titulación</b>	Inter-grupos	2,907	3	0,969	0,959	0,414
	Intra-grupos	152,588	151	1,011		
	Total	155,495	154			
<b>Factores de las necesidades de formación en la Entrevista y Experiencia</b>	Inter-grupos	4,792	2	2,396	2,417	0,093
	Intra-grupos	150,703	152	0,991		
	Total	155,495	154			
<b>Factores de las necesidades de formación en la Entrevista y Empresa</b>	Inter-grupos	2,041	3	0,680	0,669	0,572
	Intra-grupos	153,454	151	1,016		
	Total	155,495	154			

**Tabla 9.18. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas en la Experiencia del orientador y las variables de la dimensión necesidades de formación en la Entrevista**

	Experiencia	N	Rango promedio
<b>EON_Entrevista</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=18,017 gl=2 P=0,000	de 0 a 3 años	38	101,539
	de 4a 6 años	49	79,010
	de 7 años en adelante	68	64,118
	Total	155	
<b>EON_instrumentos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,950 gl=2 P=0,084	de 0 a 3 años	38	85,500
	de 4a 6 años	48	83,188
	de 7 años en adelante	68	69,015
	Total	154	
<b>EON_perfil_cv</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=5,781 gl=2 P=0,056	de 0 a 3 años	38	92,197
	de 4a 6 años	49	76,276
	de 7 años en adelante	68	71,309
	Total	155	
<b>EON_actitudes</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=5,188 gl=2 P=0,075	de 0 a 3 años	38	89,618
	de 4a 6 años	49	80,051
	de 7 años en adelante	68	70,029
	Total	155	
<b>EON_adequación_cv</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,934 gl=2 P=0,380	de 0 a 3 años	38	85,974
	de 4a 6 años	49	77,653
	de 7 años en adelante	68	73,794
	Total	155	
<b>EON_objetivos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,806 gl=2 P=0,405	de 0 a 3 años	38	85,303
	de 4a 6 años	49	73,194
	de 7 años en adelante	67	76,224
	Total	154	
<b>EON_tipologías</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,861 gl=2 P=0,394	de 0 a 3 años	38	85,105
	de 4a 6 años	48	75,365
	de 7 años en adelante	67	73,575
	Total	153	
<b>EON_empatía</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,073 gl=2 P=0,964	de 0 a 3 años	38	79,211
	de 4a 6 años	49	78,480
	de 7 años en adelante	68	76,978
	Total	155	
<b>EON_habilidades</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,262 gl=2 P=0,532	de 0 a 3 años	38	84,053
	de 4a 6 años	49	78,571
	de 7 años en adelante	68	74,206
	Total	155	
<b>EON_clima</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,338 gl=2 P=0,311	de 0 a 3 años	38	87,171
	de 4a 6 años	49	76,510
	de 7 años en adelante	68	73,949
	Total	155	

**Tabla 9.19. Frecuencias y porcentajes. Relación entre la formación recibida y las necesidades de formación en la dimensión Entrevista**

Características	Valores			Total
	-1	0	1	
Entevista	80 51,6%	24 15,5%	51 32,9%	155 100%
Instrumentos	29 18,7%	28 18,1%	98 63,2%	155 100%
Perfil_cv	49 31,6%	34 21,9%	72 46,5%	155 100%
Actitudes	53 34,2%	29 18,7%	73 47,1%	155 100%
Adecuación	66 42,6%	34 21,9%	55 35,5%	155 100%
Objetivos	46 29,9%	32 20,8%	76 49,4%	155 100%
Tipologías	35 22,7%	25 16,2%	94 61,0%	155 100%
Empatía	81 52,3%	27 17,4%	47 30,3%	155 100%
Habilidades	59 38,1%	38 24,5%	58 37,4%	155 100%
Clima	53 34,2%	34 21,9%	68 43,9%	155 100%

**Tabla 10.1. Respuestas generales. Formación recibida en información para el empleo**

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	Nº
Valores	1	428	16,3	276,1
	2	575	21,9	371,0
	3	784	29,8	505,8
	4	613	23,3	395,5
	5	227	8,6	146,5
Total		2627	100,0	1694,8

**Gráfico 10.3. Dimensiones y factores de la formación recibida en información para el empleo**

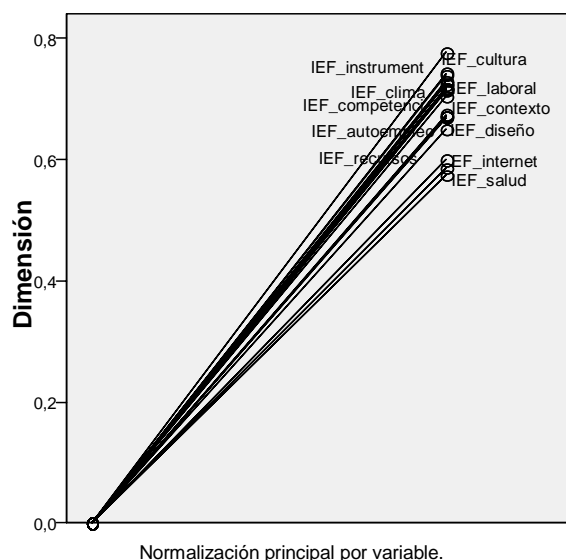


Tabla 10.4. Análisis CATPCA. Saturaciones en componentes. Dimensión formación recibida en información para el empleo.	
	Dimensión
	1
IEF_autoempleo	0,670
IEF_clima	0,719
IEF_competencias	0,713
IEF_contexto	0,704
IEF_cultura	0,743
IEF_diseño	0,674
IEF_fuentes	0,649
IEF_instrumentos	0,718
IEF_internet	0,574
IEF_laboral	0,716
IEF_mercado	0,724
IEF_motivación_autoempleo	0,776
IEF_nóminas	0,671
IEF_perfiles	0,730
IEF_recursos	0,599
IEF_salud	0,586
IEF_yacimientos	0,740

		<b>Total</b>
<b>Alfa de Cronbach</b>	0,932	0,932
<b>Varianza expTotal (Autovalores)</b>	8,116	8,116
<b>% de la varianza</b>	47,741	47,741

Casos activos válidos	149
Casos activos con valores perdidos	6
Casos suplementarios	0
Total	155
Casos usados en el análisis	155

**Tabla 10.5. Análisis factorial. Matriz de componentes. Dimensión formación recibida en información para el empleo.**

	<b>Componente</b>			<b>Comunalidades</b>
	1	2	3	Extracción
<b>IEF_autoempleo</b>	0,637	0,102	-0,380	0,560
<b>IEF_clima</b>	0,689	0,394	-0,081	0,636
<b>IEF_competencias</b>	0,712	-0,397	0,031	0,666
<b>IEF_contexto</b>	0,692	-0,474	-0,179	0,735
<b>IEF_cultura</b>	0,729	0,409	-0,197	0,737
<b>IEF_diseño</b>	0,630	0,267	0,429	0,652
<b>IEF_fuentes</b>	0,653	-0,091	0,350	0,557
<b>IEF_instrumentos</b>	0,711	-0,241	-0,138	0,583
<b>IEF_internet</b>	0,569	0,243	0,539	0,674
<b>IEF_laboral</b>	0,687	0,446	-0,051	0,674
<b>IEF_mercado</b>	0,712	-0,434	-0,049	0,697
<b>IEF_motivación_autoempleo</b>	0,767	0,009	-0,235	0,643
<b>IEF_nóminas</b>	0,595	0,526	-0,144	0,651
<b>IEF_perfiles</b>	0,750	-0,280	0,211	0,685
<b>IEF_recursos</b>	0,605	-0,292	0,330	0,560
<b>IEF_salud</b>	0,538	0,505	-0,041	0,546
<b>IEF_yacimientos</b>	0,757	-0,399	-0,217	0,779

**Tabla 10.5.1. Análisis factorial. KMO y prueba de Bartlett**

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,889
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1564,526
	gl	136,000
	Sig.	0,000

**Tabla 10.6. Análisis factorial. Varianza total explicada. Dimensión formación recibida en información para el empleo.**

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7,762	45,658	45,658	4,762	28,009	28,009
2	2,152	12,659	58,317	4,006	23,567	51,576
3	1,122	6,600	64,917	2,268	13,341	64,917
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.						

**Tabla 10.8. Análisis factorial. Matriz de transformación de las componentes. Dimensión formación recibida en información para el empleo.**

Componente	1	2	3
1	0,690	0,594	0,414
2	-0,684	0,722	0,102
3	-0,238	-0,353	0,905
Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.			

**Tabla 10.9. Prueba T de Student. Diferencias significativas en la formación recibida en la dimensión información para el empleo y el género.**

		Prueba T para la igualdad de medias				Error típ. de la diferencia
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	
<b>Formación recibida en Información para el empleo y Sexo</b>	Se han asumido varianzas iguales	0,622	153	0,535	0,129	0,207
	No se han asumido varianzas iguales	0,649	44,037	0,520	0,129	0,198

**Tabla 10.10. Anova de un factor. Diferencias significativas en la formación recibida en la dimensión información para el empleo y Titulación.**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Formación recibida en información laboral y Titulación</b>	Inter-grupos	5,783	3	1,928	1,951	0,124
	Intra-grupos	149,217	151	0,988		
	Total	155	154			
<b>Formación recibida en información laboral y Experiencia</b>	Inter-grupos	1,965	2	0,983	0,976	0,379
	Intra-grupos	153,035	152	1,007		
	Total	155	154			
<b>Formación recibida en información laboral y Empresa</b>	Inter-grupos	15,023	3	5,008	5,402	0,001
	Intra-grupos	139,977	151	0,927		
	Total	155	154			

**Tabla 10.11. Prueba T de Student. Diferencias significativas en los factores de la formación recibida en la dimensión información para el empleo y género.**

		Prueba T para la igualdad de medias			Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
		t	gl	Sig. (bilateral)		
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
<b>Factor formación en mercado laboral</b>	Se han asumido varianzas iguales	0,307	147	0,759	0,064	0,208
	No se han asumido varianzas iguales	0,339	48,359	0,736	0,064	0,189
<b>Factor formación en mundo laboral</b>	Se han asumido varianzas iguales	1,573	147	0,118	0,324	0,206
	No se han asumido varianzas iguales	1,554	41,989	0,128	0,324	0,208
<b>Factor formación en fuentes de información</b>	Se han asumido varianzas iguales	-1,300	147	0,195	-0,268	0,206
	No se han asumido varianzas iguales	-1,374	45,635	0,176	-0,268	0,195

**Tabla 10.12. Anova de un factor. Diferencias significativas en los factores de la formación recibida en la dimensión información para el empleo y Titulación.**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Factor formación en mercado laboral</b>	Inter-grupos	3,600	3	1,200	1,205	0,310
	Intra-grupos	144,400	145	0,996		
	Total	148	148			
<b>Factor formación en mundo laboral</b>	Inter-grupos	28,357	3	9,452	11,455	0,000
	Intra-grupos	119,643	145	0,825		
	Total	148	148			
<b>Factor formación en fuentes de información</b>	Inter-grupos	0,234	3	0,078	0,077	0,973
	Intra-grupos	147,766	145	1,019		
	Total	148	148			

**Tabla 10.13. Anova de un factor. Diferencias significativas en los factores de la formación recibida en la dimensión información para el empleo y Experiencia.**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Factor formación en mercado laboral</b>	Inter-grupos	6,374	2	3,187	3,285	0,040
	Intra-grupos	141,626	146	0,970		
	Total	148	148			
<b>Factor formación en mundo laboral</b>	Inter-grupos	2,452	2	1,226	1,230	0,295
	Intra-grupos	145,548	146	0,997		
	Total	148	148			
<b>Factor formación en fuentes de información</b>	Inter-grupos	1,097	2	0,549	0,545	0,581
	Intra-grupos	146,903	146	1,006		
	Total	148	148			



**Tabla 10.14. Anova de un factor. Diferencias significativas en los factores de la formación recibida en la dimensión información para el empleo y Empresa.**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Factor formación en mercado laboral</b>	Inter-grupos	0,789	3	0,263	0,259	0,855
	Intra-grupos	147,211	145	1,015		
	Total	148	148			
<b>Factor formación en mundo laboral</b>	Inter-grupos	18,957	3	6,319	7,101	0,000
	Intra-grupos	129,043	145	0,890		
	Total	148	148			
<b>Factor formación en fuentes de información</b>	Inter-grupos	9,165	3	3,055	3,191	0,026
	Intra-grupos	138,835	145	0,957		
	Total	148	148			

**Tabla 10.15. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas en la Empresa del orientador y las variables de la dimensión formación recibida en la dimensión información para el empleo.**

	<b>Empresa</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>IEF_contexto</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,163 gl=3 P=0,762	Concello	25	82,02
	Oficina de empleo	45	72,31
	Agentes sociales	74	79,92
	Otros	11	79,23
	Total	155	
<b>IEF_mercado</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,328 gl=3 P=0,723	Concello	25	82,36
	Oficina de empleo	45	73,08
	Agentes sociales	74	78,22
	Otros	11	86,77
	Total	155	
<b>IEF_instrumentos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,936 gl=3 P=0,177	Concello	24	87,27
	Oficina de empleo	45	66,93
	Agentes sociales	74	78,92
	Otros	11	89,86
	Total	154	
<b>IEF_yacimientos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,421 gl=3 P=0,490	Concello	25	84,02
	Oficina de empleo	45	69,78
	Agentes sociales	74	80,58
	Otros	11	80,59
	Total	155	
<b>IEF_competencias</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,397 gl=3 P=0,941	Concello	25	79,30
	Oficina de empleo	45	74,62
	Agentes sociales	74	79,36
	Otros	11	79,68
	Total	155	
<b>IEF_perfiles</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,456 gl=3 P=0,692	Concello	25	79,10
	Oficina de empleo	45	71,59
	Agentes sociales	74	80,83
	Otros	11	82,68
	Total	155	
<b>IEF_motivación_autoempleo</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=6,901 gl=3 P=0,075	Concello	25	87,54
	Oficina de empleo	45	64,21
	Agentes sociales	74	81,66
	Otros	11	88,14
	Total	155	
<b>IEF_autoempleo</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=6,088 gl=3 P=0,107	Concello	25	87,88
	Oficina de empleo	44	64,73
	Agentes sociales	74	79,04
	Otros	10	88,70
	Total	153	
<b>IEF_recursos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,643 gl=3 P=0,650	Concello	25	80,66
	Oficina de empleo	45	72,60
	Agentes sociales	74	81,49
	Otros	11	70,55
	Total	155	

**Tabla 10.15. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas en la Empresa del orientador y las variables de la dimensión formación recibida en la dimensión información para el empleo (continuación).**

<b>IEF_fuentes</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=6,476 gl=3 P=0,091	Concello	25	75,94
	Oficina de empleo	44	64,56
	Agentes sociales	74	85,03
	Otros	11	82,18
	Total	154	
<b>IEF_salud</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=20,296 gl=3 P=0,000	Concello	25	81,72
	Oficina de empleo	45	53,93
	Agentes sociales	74	91,07
	Otros	11	80,09
	Total	155	
<b>IEF_nóminas</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=17,001 gl=3 P=0,001	Concello	25	85,18
	Oficina de empleo	44	54,52
	Agentes sociales	73	85,94
	Otros	11	89,00
	Total	153	
<b>IEF_laboral</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=15,636 gl=3 P=0,001	Concello	25	80,28
	Oficina de empleo	45	57,17
	Agentes sociales	74	89,72
	Otros	11	79,18
	Total	155	
<b>IEF_cultura</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=12,705 gl=3 P=0,005	Concello	25	86,84
	Oficina de empleo	44	57,91
	Agentes sociales	74	85,37
	Otros	11	81,68
	Total	154	
<b>IEF_clima</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=11,309 gl=3 P=0,010	Concello	25	80,72
	Oficina de empleo	44	59,23
	Agentes sociales	74	86,55
	Otros	11	82,41
	Total	154	
<b>IEF_diseño</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=14,301 gl=3 P=0,003	Concello	25	81,52
	Oficina de empleo	45	57,68
	Agentes sociales	74	86,95
	Otros	11	92,91
	Total	155	
<b>IEF_internet</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=9,085 gl=3 P=0,028	Concello	25	79,86
	Oficina de empleo	45	62,20
	Agentes sociales	74	86,78
	Otros	11	79,36
	Total	155	

**Tabla 10.16. Prueba de Kruskal-Wallis. diferencias significativas en la Titulación del orientador y las variables de la dimensión formación recibida en la dimensión información para el empleo.**

	Titulación	N	Rango promedio
<b>IEF_contexto</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,756 gl=3 P=0,431	Psicología	47	69,330
	Educación	55	81,500
	Ciencias sociales y jurídicas	39	82,385
	Otras	14	81,143
	Total	155	
<b>IEF_mercado</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=6,354 gl=3 P=0,096	Psicología	47	67,968
	Educación	55	81,218
	Ciencias sociales y jurídicas	39	89,154
	Otras	14	67,964
	Total	155	
<b>IEF_instrumentos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,967 gl=3 P=0,579	Psicología	47	79,074
	Educación	55	72,009
	Ciencias sociales y jurídicas	38	84,368
	Otras	14	75,143
	Total	154	
<b>IEF_yacimientos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,694 gl=3 P=0,297	Psicología	47	73,223
	Educación	55	78,500
	Ciencias sociales y jurídicas	39	87,577
	Otras	14	65,393
	Total	155	
<b>IEF_competencias</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,771 gl=3 P=0,428	Psicología	47	80,096
	Educación	55	83,191
	Ciencias sociales y jurídicas	39	68,756
	Otras	14	76,321
	Total	155	
<b>IEF_perfiles</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,996 gl=3 P=0,172	Psicología	47	70,681
	Educación	55	83,291
	Ciencias sociales y jurídicas	39	84,936
	Otras	14	62,464
	Total	155	
<b>IEF_motivación_autoempleo</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,579 gl=3 P=0,461	Psicología	47	78,234
	Educación	55	71,445
	Ciencias sociales y jurídicas	39	85,667
	Otras	14	81,607
	Total	155	
<b>IEF_autoempleo</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=7,878 gl=3 P=0,049	Psicología	47	72,713
	Educación	54	72,241
	Ciencias sociales y jurídicas	38	93,553
	Otras	14	64,821
	Total	153	
<b>IEF_recursos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,194 gl=3 P=0,241	Psicología	47	70,819
	Educación	55	84,500
	Ciencias sociales y jurídicas	39	73,179
	Otras	14	90,000
	Total	155	

**Tabla 10.16. Prueba de Kruskal-Wallis. diferencias significativas en la Titulación del orientador y las variables de la dimensión formación recibida en la dimensión información para el empleo (Continuación).**

<b>IEF_fuentes</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,426 gl=3 P=0,489	Psicología	47	77,809
	Educación	55	77,264
	Ciencias sociales y jurídicas	38	83,079
	Otras	14	62,250
	Total	154	
<b>IEF_salud</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=14,697 gl=3 P=0,002	Psicología	47	76,170
	Educación	55	63,673
	Ciencias sociales y jurídicas	39	98,564
	Otras	14	83,143
	Total	155	
<b>IEF_nóminas</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=35,017 gl=3 P=0,000	Psicología	46	74,620
	Educación	55	61,827
	Ciencias sociales y jurídicas	38	110,776
	Otras	14	52,750
	Total	153	
<b>IEF_laboral</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=22,415 gl=3 P=0,000	Psicología	47	70,809
	Educación	55	64,600
	Ciencias sociales y jurídicas	39	105,949
	Otras	14	76,929
	Total	155	
<b>IEF_cultura</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=5,444 gl=3 P=0,142	Psicología	47	82,053
	Educación	54	67,824
	Ciencias sociales y jurídicas	39	87,346
	Otras	14	72,107
	Total	154	
<b>IEF_clima</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,818 gl=3 P=0,282	Psicología	47	83,362
	Educación	54	69,741
	Ciencias sociales y jurídicas	39	83,821
	Otras	14	70,143
	Total	154	
<b>IEF_diseño</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,067 gl=3 P=0,254	Psicología	47	76,447
	Educación	55	70,509
	Ciencias sociales y jurídicas	39	86,256
	Otras	14	89,643
	Total	155	
<b>IEF_internet</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=7,471 gl=3 P=0,058	Psicología	47	80,574
	Educación	55	66,418
	Ciencias sociales y jurídicas	39	90,705
	Otras	14	79,464
	Total	155	

**Tabla 10.17. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas en la Experiencia del orientador y las variables de la dimensión formación recibida en la dimensión información para el empleo.**

	<b>Experiencia</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>IEF_contexto</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=5,183 gl=2 P=0,075	de 0 a 3 años	38	65,197
	de 4 a 6 años	49	78,184
	de 7 años en adelante	68	85,022
	Total	155	
<b>IEF_mercado</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,394 gl=2 P=0,111	de 0 a 3 años	38	65,632
	de 4 a 6 años	49	80,153
	de 7 años en adelante	68	83,360
	Total	155	
<b>IEF_instrumentos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,987 gl=2 P=0,611	de 0 a 3 años	37	73,514
	de 4 a 6 años	49	75,224
	de 7 años en adelante	68	81,309
	Total	154	
<b>IEF_yacimientos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=5,784 gl=2 P=0,055	de 0 a 3 años	38	68,408
	de 4 a 6 años	49	72,571
	de 7 años en adelante	68	87,272
	Total	155	
<b>IEF_competencias</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,436 gl=2 P=0,179	de 0 a 3 años	38	76,645
	de 4 a 6 años	49	69,878
	de 7 años en adelante	68	84,610
	Total	155	
<b>IEF_perfiles</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,462 gl=2 P=0,794	de 0 a 3 años	38	74,092
	de 4 a 6 años	49	78,224
	de 7 años en adelante	68	80,022
	Total	155	
<b>IEF_motivación_autoempleo</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,925 gl=2 P=0,232	de 0 a 3 años	38	80,197
	de 4 a 6 años	49	69,398
	de 7 años en adelante	68	82,971
	Total	155	
<b>IEF_autoempleo</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,592 gl=2 P=0,274	de 0 a 3 años	38	80,039
	de 4 a 6 años	47	68,617
	de 7 años en adelante	68	81,096
	Total	153	
<b>IEF_recursos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=14,992 gl=2 P=0,001	de 0 a 3 años	38	56,842
	de 4 a 6 años	49	77,265
	de 7 años en adelante	68	90,353
	Total	155	

**Tabla 10.17. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas en la Experiencia del orientador y las variables de la dimensión formación recibida en la dimensión información para el empleo (continuación).**

<b>IEF_fuentes</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,730 gl=2 P=0,094	de 0 a 3 años	38	66,171
	de 4a 6 años	48	86,385
	de 7 años en adelante	68	77,559
	Total	154	
<b>IEF_salud</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,178 gl=2 P=0,915	de 0 a 3 años	38	78,816
	de 4a 6 años	49	79,653
	de 7 años en adelante	68	76,353
	Total	155	
<b>IEF_nóminas</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,542 gl=2 P=0,763	de 0 a 3 años	38	74,632
	de 4a 6 años	48	80,729
	de 7 años en adelante	67	75,672
	Total	153	
<b>IEF_laboral</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,700 gl=2 P=0,705	de 0 a 3 años	38	74,855
	de 4a 6 años	49	75,867
	de 7 años en adelante	68	81,294
	Total	155	
<b>IEF_cultura</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,078 gl=2 P=0,962	de 0 a 3 años	38	78,961
	de 4a 6 años	49	76,347
	de 7 años en adelante	67	77,515
	Total	154	
<b>IEF_clima</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,509 gl=2 P=0,775	de 0 a 3 años	38	81,803
	de 4a 6 años	49	75,571
	de 7 años en adelante	67	76,470
	Total	154	
<b>IEF_diseño</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,134 gl=2 P=0,567	de 0 a 3 años	38	81,671
	de 4a 6 años	49	72,612
	de 7 años en adelante	68	79,831
	Total	155	
<b>IEF_internet</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,562 gl=2 P=0,755	de 0 a 3 años	38	82,513
	de 4a 6 años	49	75,949
	de 7 años en adelante	68	76,956
	Total	155	

**Tabla 10.18. Respuestas generales. Las necesidades de formación en información para el empleo**

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	Nº
<b>Valores</b>	1	203	7,7	131,0
	2	417	15,9	269,0
	3	691	26,3	445,8
	4	748	28,5	482,6
	5	568	21,6	366,5
<b>Total</b>		2627	100,0	1694,8

**Tabla 10.21. Análisis CATPCA. Saturaciones en componentes. Dimensión necesidades de formación recibida en información para el empleo**

	Dimensión
	1
<b>IEN_autoempleo</b>	0,670
<b>IEN_clima</b>	0,719
<b>IEN_competencias</b>	0,713
<b>IEN_contexto</b>	0,704
<b>IEN_cultura</b>	0,743
<b>IEN_diseño</b>	0,674
<b>IEN_fuentes</b>	0,649
<b>IEN_instrumentos</b>	0,718
<b>IEN_internet</b>	0,574
<b>IEN_laboral</b>	0,716
<b>IEN_mercado</b>	0,724
<b>IEN_motivación_autoempleo</b>	0,776
<b>IEN_nóminas</b>	0,671
<b>IEN_perfiles</b>	0,730
<b>IEN_recursos</b>	0,599
<b>IEN_salud</b>	0,586
<b>IEN_yacimientos</b>	0,740

**Tabla 10.21.1. Análisis CATPCA. Resumen del modelo**

		Total
<b>Alfa de Cronbach</b>	0,932	0,932
<b>Varianza expTotal (Autovalores)</b>	8,116	8,116
<b>% de la varianza</b>	47,741	47,741

**Tabla 10.21.2 Análisis CATPCA. Resumen del procesamiento de los casos**

Casos activos válidos	149
Casos activos con valores perdidos	6
Casos suplementarios	0
Total	155
Casos usados en el análisis	155



**Tabla 10.23. Análisis factorial. Matriz de componentes. Dimensión necesidades de formación recibida en información para el empleo.**

	Componente			Comunalidades
	1	2	3	Extracción
IEN_autoempleo	0,686	0,331	-0,415	0,752
IEN_clima	0,773	0,286	0,066	0,683
IEN_competencias	0,728	-0,342	-0,081	0,654
IEN_contexto	0,674	-0,452	-0,239	0,716
IEN_cultura	0,724	0,473	-0,136	0,766
IEN_diseño	0,677	0,156	0,262	0,551
IEN_fuentes	0,807	-0,166	0,113	0,691
IEN_instrumentos	0,736	-0,335	-0,096	0,662
IEN_internet	0,603	-0,255	0,612	0,802
IEN_laboral	0,654	0,521	0,173	0,730
IEN_mercado	0,679	-0,514	-0,205	0,767
IEN_motivación_autoempleo	0,715	0,305	-0,400	0,765
IEN_nóminas	0,639	0,565	0,023	0,728
IEN_perfiles	0,736	-0,348	-0,004	0,663
IEN_recursos	0,733	-0,122	0,374	0,692
IEN_salud	0,631	0,394	0,155	0,578
IEN_yacimientos	0,734	-0,385	-0,118	0,701
Método de extracción: Análisis de componentes principales.				
a	3 componentes extraídos			

**Tabla 10.24. Análisis Factorial. Varianza total explicada. Dimensión necesidades de formación recibida en información para el empleo.**

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	8,416	49,507	49,507	4,930	29,001	29,001
2	2,353	13,840	63,348	4,792	28,189	57,190
3	1,134	6,668	70,016	2,180	12,826	70,016
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.						

**Tabla 10.25. Análisis Factorial. Matriz de transformación de las componentes. Dimensión necesidades de formación recibida en información para el empleo.**

Componente	1	2	3
1	0,670	0,639	0,377
2	-0,656	0,748	-0,102
3	-0,347	-0,179	0,921
Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.			

**Tabla 10.28. Prueba T de Student. Diferencias significativas en los factores de las necesidades de formación en la dimensión información para el empleo y el género.**

		Prueba T para la igualdad de medias				
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
<b>Factor necesidades de formación en mercado laboral</b>	Se han asumido varianzas iguales	0,542	147	0,588	0,112	0,207
	No se han asumido varianzas iguales	0,579	46,271	0,566	0,112	0,194
<b>Factor necesidades de formación en mundo laboral</b>	Se han asumido varianzas iguales	-0,144	147	0,885	-0,030	0,208
	No se han asumido varianzas iguales	-0,151	44,880	0,881	-0,030	0,199
<b>Factor necesidades de formación en fuentes de información</b>	Se han asumido varianzas iguales	0,827	147	0,410	0,171	0,207
	No se han asumido varianzas iguales	0,844	43,693	0,403	0,171	0,203

**Tabla 10.29. Anova de un factor. Diferencias significativas en los factores de las necesidades de formación en la dimensión información para el empleo y Titulación.**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Factor necesidades de formación en mercado laboral</b>	Inter-grupos	0,683	3	0,228	0,224	0,880
	Intra-grupos	147,317	145	1,016		
	Total	148	148			
<b>Factor necesidades de formación en mundo laboral</b>	Inter-grupos	11,981	3	3,994	4,257	0,006
	Intra-grupos	136,019	145	0,938		
	Total	148	148			
<b>Factor necesidades de formación en fuentes de información</b>	Inter-grupos	3,290	3	1,097	1,099	0,352
	Intra-grupos	144,710	145	0,998		
	Total	148	148			

Tabla 10.30. Anova de un factor. Diferencias significativas en los factores de las necesidades de formación en la dimensión información para el empleo y Experiencia.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Factor necesidades de formación en mercado laboral	Inter-grupos	0,851	2	0,426	0,422	0,656
	Intra-grupos	147,149	146	1,008		
	Total	148	148			
Factor necesidades de formación en mundo laboral	Inter-grupos	1,014	2	0,507	0,504	0,605
	Intra-grupos	146,986	146	1,007		
	Total	148	148			
Factor necesidades de formación en fuentes de información	Inter-grupos	4,090	2	2,045	2,075	0,129
	Intra-grupos	143,910	146	0,986		
	Total	148	148			

Tabla 10.31. Anova de un factor. Diferencias significativas en los factores de las necesidades de formación en la dimensión información para el empleo y Empresa.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Factor necesidades de formación en mercado laboral	Inter-grupos	1,044	3	0,348	0,343	0,794
	Intra-grupos	146,956	145	1,013		
	Total	148	148			
Factor necesidades de formación en mundo laboral	Inter-grupos	2,682	3	0,894	0,892	0,447
	Intra-grupos	145,318	145	1,002		
	Total	148	148			
Factor necesidades de formación en fuentes de información	Inter-grupos	3,322	3	1,107	1,110	0,347
	Intra-grupos	144,678	145	0,998		
	Total	148	148			

**Tabla 10.32. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas en la Titulación del orientador y las variables de la dimensión necesidades de formación en la dimensión información para el empleo**

	<b>Titulación</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>IEN_contexto</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,382 gl=3 P=0,497	Psicología	47	73,71
	Educación	55	84,65
	Ciencias sociales y jurídicas	39	76,99
	Otras	14	69,07
	Total	155	
<b>IEN_mercado</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,568 gl=3 P=0,312	Psicología	47	82,41
	Educación	55	82,48
	Ciencias sociales y jurídicas	39	67,08
	Otras	14	76,00
	Total	155	
<b>IEN_instrumentos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,907 gl=3 P=0,592	Psicología	47	77,63
	Educación	55	82,46
	Ciencias sociales y jurídicas	38	70,01
	Otras	14	77,89
	Total	154	
<b>IEN_yacimientos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,500 gl=3 P=0,682	Psicología	47	77,60
	Educación	55	81,72
	Ciencias sociales y jurídicas	39	71,42
	Otras	14	83,07
	Total	155	
<b>IEN_competencias</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,570 gl=3 P=0,903	Psicología	47	78,57
	Educación	55	78,19
	Ciencias sociales y jurídicas	39	74,65
	Otras	14	84,64
	Total	155	
<b>IEN_perfiles</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,884 gl=3 P=0,180	Psicología	47	80,79
	Educación	55	83,35
	Ciencias sociales y jurídicas	39	64,90
	Otras	14	84,14
	Total	155	
<b>IEN_motivación_autoempleo</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=7,119 gl=3 P=0,068	Psicología	47	78,28
	Educación	55	87,55
	Ciencias sociales y jurídicas	39	63,45
	Otras	14	80,11
	Total	155	
<b>IEN_autoempleo</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=9,296 gl=3 P=0,026	Psicología	47	76,28
	Educación	54	84,44
	Ciencias sociales y jurídicas	38	60,88
	Otras	14	94,46
	Total	153	
<b>IEN_recursos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,588 gl=3 P=0,899	Psicología	47	74,93
	Educación	55	80,80
	Ciencias sociales y jurídicas	39	79,13
	Otras	14	74,18
	Total	155	

**Tabla 10.32. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas en la Titulación del orientador y las variables de la dimensión necesidades de formación en la dimensión información para el empleo (continuación)**

<b>IEN_fuentes</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,433 gl=3 P=0,488	Psicología	47	74,09
	Educación	55	82,66
	Ciencias sociales y jurídicas	38	71,08
	Otras	14	86,11
	Total	154	
<b>IEN_salud</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=10,722 gl=3 P=0,013	Psicología	47	74,63
	Educación	55	92,35
	Ciencias sociales y jurídicas	39	63,19
	Otras	14	74,18
	Total	155	
<b>IEN_nóminas</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=14,164 gl=3 P=0,003	Psicología	46	72,75
	Educación	55	87,17
	Ciencias sociales y jurídicas	38	59,04
	Otras	14	99,75
	Total	153	
<b>IEN_laboral</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=10,672 gl=3 P=0,014	Psicología	47	79,60
	Educación	55	88,85
	Ciencias sociales y jurídicas	39	59,38
	Otras	14	81,86
	Total	155	
<b>IEN_cultura</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=11,488 gl=3 P=0,009	Psicología	47	76,01
	Educación	54	85,54
	Ciencias sociales y jurídicas	39	60,40
	Otras	14	99,14
	Total	154	
<b>IEN_clima</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=5,255 gl=3 P=0,154	Psicología	47	72,16
	Educación	54	81,77
	Ciencias sociales y jurídicas	39	70,81
	Otras	14	97,61
	Total	154	
<b>IEN_diseño</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,400 gl=3 P=0,221	Psicología	47	71,94
	Educación	55	87,29
	Ciencias sociales y jurídicas	39	71,36
	Otras	14	80,36
	Total	155	
<b>IEN_internet</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=7,345 gl=3 P=0,062	Psicología	47	68,11
	Educación	55	90,49
	Ciencias sociales y jurídicas	39	73,95
	Otras	14	73,43
	Total	155	

**Tabla10.33. Frecuencias y porcentajes. Relación entre la formación recibida y las necesidades de formación en la dimensión información para el empleo**

	Valores			Total
	-1	0	1	
<b>Contexto</b>	41 26,5%	26 16,8%	88 56,8%	155 100,0%
<b>Mercado</b>	46 29,7%	35 22,6%	74 47,7%	155 100,0%
<b>Instrumento_infor</b>	25 16,2%	35 22,7%	94 61,0%	154 100,0%
<b>Yacimientos</b>	41 26,5%	32 20,6%	82 52,9%	155 100,0%
<b>Competencias</b>	48 31,0%	40 25,8%	67 43,2%	155 100,0%
<b>Perfiles</b>	47 30,3%	32 20,6%	76 49,0%	155 100,0%
<b>Motivacion_autoempleo</b>	28 18,1%	32 20,6%	95 61,3%	155 100,0%
<b>Autoempleo</b>	31 20,3%	33 21,6%	89 58,2%	153 100,0%
<b>Recursos</b>	79 51,0%	33 21,3%	43 27,7%	155 100,0%
<b>Fuentes</b>	62 40,3%	35 22,7%	57 37,0%	154 100,0%
<b>Salud</b>	52 33,5%	20 12,9%	83 53,5%	155 100,0%
<b>Nóminas</b>	30 19,6%	28 18,3%	95 62,1%	153 100,0%
<b>Laboral</b>	42 27,1%	29 18,7%	84 54,2%	155 100,0%
<b>Cultura</b>	34 22,1%	30 19,5%	90 58,4%	154 100,0%
<b>Clima_infor</b>	38 24,7%	35 22,7%	81 52,6%	154 100,0%
<b>Diseño</b>	39 25,2%	26 16,8%	90 58,1%	155 100,0%
<b>Internet</b>	69 44,5%	25 16,1%	61 39,4%	155 100,0%

Tabla 11.1. Respuestas generales. Formación recibida en DAPO

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	Nº
Valores	1	163	11,7	105,2
	2	321	23,0	207,1
	3	466	33,4	300,6
	4	349	25,0	225,2
	5	95	6,8	61,3
<b>Total</b>		1394	100,0	899,4

Tabla 11.4. Análisis CATPCA. Saturaciones en componentes. Dimensión formación recibida en DAPO

	Dimensión	
	1	2
DAPOF_aprendizaje	0,806	-0,115
DAPOF_autoconocimiento	0,882	-0,254
DAPOF_autoestima	0,854	-0,220
DAPOF_cambios	0,848	0,404
DAPOF_decisiones	0,867	0,424
DAPOF_fomento	0,714	-0,398
DAPOF_igualdad	0,739	0,037
DAPOF_motivación	0,812	-0,398
DAPOF_resolución	0,849	0,441

Tabla 11.4.1. Análisis CATPCA. Resumen del modelo

			Total
Alfa de Cronbach	0,940	-0,021	0,965
Varianza expTotal (Autovalores)	6,065	0,981	7,046
% de la varianza	67,386	10,904	78,290

Tabla 11.4.2. Análisis CATPCA. Resumen del procesamiento de los casos

Casos activos válidos	154
Casos activos con valores perdidos	1
Casos suplementarios	0
Total	155
Casos usados en el análisis	155

Tabla 11.5. T de Student. Diferencias significativas en la formación recibida en la dimensión DAPO y el género.

		Prueba T para la igualdad de medias				
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Formación recibida en DAPO y género	Se han asumido varianzas iguales	0,102	153	0,919	0,021	0,207
	No se han asumido varianzas iguales	0,103	42,277	0,919	0,021	0,206

Tabla 11.6. Anova de un factor. Diferencias significativas en la formación recibida en la dimensión DAPO y Titulación, Experiencia y Empresa.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Formación recibida en DAPO y titulación	Inter-grupos	6,291	3	2,097	2,129	0,099
	Intra-grupos	148,709	151	0,985		
	Total	155	154			
Formación recibida en DAPO y Experiencia	Inter-grupos	0,586	2	0,293	0,288	0,750
	Intra-grupos	154,414	152	1,016		
	Total	155	154			
Formación recibida en DAPO y Empresa	Inter-grupos	10,083	3	3,361	3,502	0,017
	Intra-grupos	144,917	151	0,960		
	Total	155	154			

Tabla 11.7. T de Student. Diferencias significativas en los factores de la formación recibida en la dimensión DAPO y el género.

		Prueba T para la igualdad de medias				
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Factores de las necesidades de formación en DAPO y género	Se han asumido varianzas iguales	0,622	153	0,535	0,129	0,207
	No se han asumido varianzas iguales	0,736	52,722	0,465	0,129	0,175

Tabla 11.8. Anova de un factor. Diferencias significativas en los factores de la formación recibida en la dimensión DAPO y Titulación, Experiencia y Empresa.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Factores de las necesidades de formación en DAPO y titulación	Inter-grupos	0,392	3	0,131	0,127	0,944
	Intra-grupos	154,783	151	1,025		
	Total	155,175	154			
Factores de las necesidades de formación en DAPO y Experiencia	Inter-grupos	1,801	2	0,901	0,893	0,412
	Intra-grupos	153,373	152	1,009		
	Total	155,175	154			
Factores de las necesidades de formación en DAPO y Empresa	Inter-grupos	3,275	3	1,092	1,085	0,357
	Intra-grupos	151,899	151	1,006		
	Total	155,175	154			



**Tabla 11.9. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas en la formación recibida en DAPOF y Titulación**

	Titulación	N	Rango promedio
<b>DAPOF_fomento</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,697 gl=3 P=0,874	Psicología	47	82,02
	Educación	55	75,41
	Ciencias sociales y jurídicas	39	76,14
	Otras	14	79,86
	Total	155	
<b>DAPOF_motivación</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,345 gl=3 P=0,504	Psicología	47	81,49
	Educación	55	80,05
	Ciencias sociales y jurídicas	39	76,54
	Otras	14	62,32
	Total	155	
<b>DAPOF_autoconocimiento</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,929 gl=3 P=0,269	Psicología	47	85,53
	Educación	55	79,70
	Ciencias sociales y jurídicas	39	71,58
	Otras	14	63,93
	Total	155	
<b>DAPOF_autoestima</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=11,040 gl=3 P=0,012	Psicología	47	95,01
	Educación	55	73,29
	Ciencias sociales y jurídicas	39	69,47
	Otras	14	63,14
	Total	155	
<b>DAPOF_aprendizaje</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=5,493 gl=3 P=0,139	Psicología	47	87,15
	Educación	55	80,13
	Ciencias sociales y jurídicas	39	69,29
	Otras	14	63,18
	Total	155	
<b>DAPOF_resolución</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=13,775 gl=3 P=0,003	Psicología	47	96,56
	Educación	55	69,42
	Ciencias sociales y jurídicas	39	74,76
	Otras	14	58,43
	Total	155	
<b>DAPOF_decisiones</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=12,098 gl=3 P=0,007	Psicología	47	94,66
	Educación	55	72,16
	Ciencias sociales y jurídicas	38	71,49
	Otras	14	57,18
	Total	154	
<b>DAPOF_cambios</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=6,647 gl=3 P=0,084	Psicología	47	89,85
	Educación	55	70,12
	Ciencias sociales y jurídicas	39	79,45
	Otras	14	65,14
	Total	155	
<b>DAPOF_igualdad</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=6,383 gl=3 P=0,094	Psicología	47	89,34
	Educación	55	78,49
	Ciencias sociales y jurídicas	39	66,14
	Otras	14	71,04
	Total	155	

**Tabla 11.10. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas en la formación recibida en DAPOF y Empresa.**

	<b>Empresa</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>DAPOF_fomento</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,856 gl=3 P=0,603	Concello	25	77,18
	Oficina de empleo	45	71,06
	Agentes sociales	74	81,94
	Otros	11	81,77
	Total	155	
<b>DAPOF_motivación</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,313 gl=3 P=0,510	Concello	25	78,00
	Oficina de empleo	45	72,16
	Agentes sociales	74	82,93
	Otros	11	68,77
	Total	155	
<b>DAPOF_autoconocimiento</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,156 gl=3 P=0,764	Concello	25	72,90
	Oficina de empleo	45	74,77
	Agentes sociales	74	80,75
	Otros	11	84,32
	Total	155	
<b>DAPOF_autoestima</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=6,031 gl=3 P=0,110	Concello	25	88,92
	Oficina de empleo	45	65,33
	Agentes sociales	74	81,90
	Otros	11	78,77
	Total	155	
<b>DAPOF_aprendizaje</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=10,451 gl=3 P=0,015	Concello	25	81,06
	Oficina de empleo	45	60,74
	Agentes sociales	74	85,98
	Otros	11	87,95
	Total	155	
<b>DAPOF_resolución</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=7,223 gl=3 P=0,065	Concello	25	84,18
	Oficina de empleo	45	63,60
	Agentes sociales	74	82,88
	Otros	11	90,05
	Total	155	
<b>DAPOF_decisiones</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,903 gl=3 P=0,272	Concello	25	81,60
	Oficina de empleo	45	66,87
	Agentes sociales	73	82,37
	Otros	11	79,36
	Total	154	
<b>DAPOF_cambios</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,792 gl=3 P=0,188	Concello	25	85,86
	Oficina de empleo	45	66,44
	Agentes sociales	74	81,27
	Otros	11	85,41
	Total	155	
<b>DAPOF_igualdad</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,984 gl=3 P=0,173	Concello	25	72,86
	Oficina de empleo	45	67,74
	Agentes sociales	74	85,25
	Otros	11	82,86
	Total	155	

Tabla 11.11. Respuestas generales. Las necesidades de formación en dapo

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	Nº
Valores	1	85	6,1	54,8
	2	195	14,0	125,8
	3	393	28,2	253,5
	4	452	32,4	291,6
	5	268	19,2	172,9
<b>Total</b>		1393	100,0	898,7

Tabla 11.14. Análisis CATPCA. Saturaciones en componentes . Dimensión necesidades de formación en DAPO

	Dimensión	
	1	2
DAPON_aprendizaje	0,836	-0,177
DAPON_autoconocimiento	0,881	-0,182
DAPON_autoestima	0,880	0,010
DAPON_cambios	0,857	0,432
DAPON_decisiones	0,883	0,408
DAPON_fomento	0,762	-0,338
DAPON_igualdad	0,740	-0,378
DAPON_motivación	0,847	-0,263
DAPON_resolución	0,867	0,379

Tabla 11.14.1. Análisis CATPCA. Resumen del modelo			
			Total
Alfa de Cronbach	0,948	-0,145	0,970
Varianza expTotal (Autovalores)	6,361	0,887	7,248
% de la varianza	70,680	9,856	80,536

Tabla 11.14.2. Análisis CATPCA. Resumen del procesamiento de los casos	
Casos activos válidos	153
Casos activos con valores perdidos	2
Casos suplementarios	0
Total	155
Casos usados en el análisis	155

Tabla 11.15. T de Student. Diferencias significativas en las necesidades de formación en la dimensión DAPO y género.

		Prueba T para la igualdad de medias			Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
		t	gl	Sig. (bilateral)		
Necesidades de formación en DAPO y género	Se han asumido varianzas iguales	0,817	153	0,415	0,169	0,207
	No se han asumido varianzas iguales	1,048	61,111	0,299	0,169	0,161

Tabla 11.16. Anova de un factor. Diferencias significativas en las necesidades de formación en la dimensión DAPO y Titulación, Experiencia y Empresa.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Necesidades de formación en DAPO y titulación	Inter-grupos	8,197	3	2,732	2,810	0,041
	Intra-grupos	146,803	151	0,972		
	Total	155	154			
Necesidades de formación en DAPO y Experiencia	Inter-grupos	0,936	2	0,468	0,462	0,631
	Intra-grupos	154,064	152	1,014		
	Total	155	154			
Necesidades de formación en DAPO y Empresa	Inter-grupos	0,317	3	0,106	0,103	0,958
	Intra-grupos	154,683	151	1,024		
	Total	155	154			

Tabla 11.17. T de Student. Diferencias significativas en los factores de las necesidades de formación en la dimensión DAPO y el género.

		Prueba T para la igualdad de medias			Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
		t	gl	Sig. (bilateral)		
Factor necesidades de formación y género	Se han asumido varianzas iguales	0,622	153	0,535	0,129	0,207
	No se han asumido varianzas iguales	0,736	52,722	0,465	0,129	0,175

Tabla 11.18. Anova de un factor. Diferencias significativas en los factores de las necesidades de formación en la dimensión DAPO y Titulación, Experiencia y Empresa.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Factor necesidades de formación y Titulación	Inter-grupos	0,392	3	0,131	0,127	0,944
	Intra-grupos	154,783	151	1,025		
	Total	155,175	154			
Factor necesidades de formación y Experiencia	Inter-grupos	1,801	2	0,901	0,893	0,412
	Intra-grupos	153,373	152	1,009		
	Total	155,175	154			
Factor necesidades de formación y Empresa	Inter-grupos	3,275	3	1,092	1,085	0,357
	Intra-grupos	151,899	151	1,006		
	Total	155,175	154			

**Tabla 11.19. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas en las necesidades de formación en DAPO y Titulación.**

	<b>Titulación</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>DAPON_fomento</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,663 gl=3 P=0,447	Psicología	47	71,59
	Educación	55	84,99
	Ciencias sociales y jurídicas	39	75,19
	Otras	14	79,89
	Total	155	
<b>DAPON_motivación</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,356 gl=3 P=0,225	Psicología	47	68,46
	Educación	55	83,55
	Ciencias sociales y jurídicas	39	77,21
	Otras	14	90,43
	Total	155	
<b>DAPON_autoconociento</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=7,434 gl=3 P=0,059	Psicología	47	67,63
	Educación	55	81,77
	Ciencias sociales y jurídicas	39	76,63
	Otras	14	101,82
	Total	155	
<b>DAPON_autoestima</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=10,248 gl=3 P=0,017	Psicología	47	64,99
	Educación	55	82,88
	Ciencias sociales y jurídicas	39	77,19
	Otras	14	104,75
	Total	155	
<b>DAPON_aprendizaje</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,579 gl=3 P=0,664	Psicología	47	73,39
	Educación	55	78,70
	Ciencias sociales y jurídicas	39	78,37
	Otras	14	89,68
	Total	155	
<b>DAPON_resolución</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=10,713 gl=3 P=0,013	Psicología	47	68,37
	Educación	55	85,10
	Ciencias sociales y jurídicas	39	69,83
	Otras	14	105,18
	Total	155	
<b>DAPON_decisiones</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=9,744 gl=3 P=0,021	Psicología	47	68,09
	Educación	55	84,27
	Ciencias sociales y jurídicas	38	69,93
	Otras	14	103,04
	Total	154	
<b>DAPON_cambios</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=7,592 gl=3 P=0,055	Psicología	46	69,05
	Educación	55	86,11
	Ciencias sociales y jurídicas	39	69,26
	Otras	14	94,39
	Total	154	
<b>DAPON_igualdad</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=6,350 gl=3 P=0,096	Psicología	47	68,32
	Educación	55	89,36
	Ciencias sociales y jurídicas	39	74,76
	Otras	14	74,89
	Total	155	

Tabla 11.20. Frecuencias y porcentajes. Relación entre la formación recibida y las necesidades de formación en la dimensión DAPO.

	Válidos			
	-1	0	1	Total
<b>Fomento</b>	40 25,8%	42 27,1%	73 47,1%	155 100%
<b>Motivacion</b>	43 27,7%	45 29,0%	67 43,2%	155 100%
<b>Autoconocimiento</b>	37 23,9%	42 27,1%	76 49,0%	155 100%
<b>Autoestima</b>	43 27,7%	39 25,2%	73 47,1%	155 100%
<b>Aprendizaje</b>	36 23,2%	42 27,1%	77 49,7%	155 100%
<b>Resolución</b>	36 23,2%	39 25,2%	80 51,6%	155 100%
<b>Decisiones</b>	38 24,7%	39 25,3%	77 50,0%	154 100%
<b>Cambios</b>	31 20,1%	35 22,7%	88 57,1%	154 100%
<b>Igualdad</b>	37 23,9%	39 25,2%	79 51,0%	155 100%

Tabla 12.1. Respuestas generales. Formación recibida en BAE.

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	Nº
<b>Valores</b>	1	62	6,7	40,0
	2	103	11,1	66,5
	3	208	22,5	134,2
	4	316	34,1	203,9
	5	237	25,6	152,9
<b>Total</b>		926	100,0	597,4

Tabla 12.4. Análisis CATPCA. Saturaciones en componentes. Dimensión formación recibida en BAE.

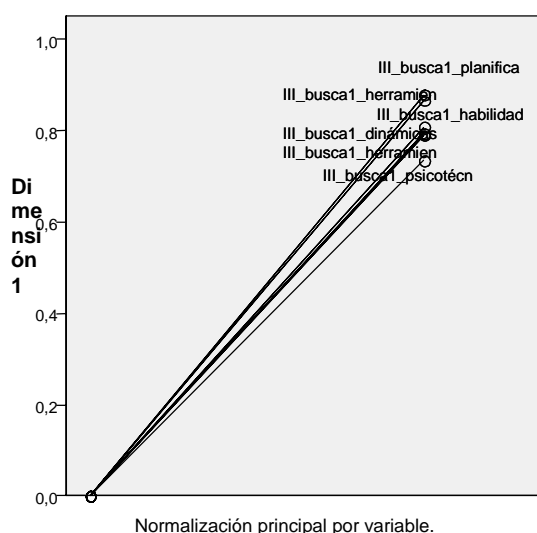
	Dimensión
	1
<b>BAEF_dinámicas</b>	0,794
<b>BAEF_habilidades</b>	0,807
<b>BAEF_herramientas_I</b>	0,789
<b>BAEF_herramientas_II</b>	0,865
<b>BAEF_planificación</b>	0,878
<b>BAEF_psicotécnicos</b>	0,734

**Tabla 12.4.1. Análisis CATPCA. Resumen del modelo**

		Total
Alfa de Cronbach	0,897	0,897
Varianza expTotal (Autovalores)	3,963	3,963
% de la varianza	66,053	66,053

Tabla 12.4.2. Análisis CATPCA. Resumen del procesamiento de los casos	
Casos activos válidos	153
Casos activos con valores perdidos	2
Casos suplementarios	0
Total	155
Casos usados en el análisis	155

**Gráfico 2.4.3. Dimensión. Formación recibida en BAE**



**Tabla 12.5. T de Student. Diferencias significativas en formación recibida en BAE y género.**

		Prueba T para la igualdad de medias			Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
		t	gl	Sig. (bilateral)		
<b>Formación recibida en BAE y género</b>	Se han asumido varianzas iguales	-0,046	153	0,963	-0,010	0,207
	No se han asumido varianzas iguales	-0,045	40,774	0,964	-0,010	0,212

**Tabla 114. Anova de un factor. Diferencias significativas en formación recibida en BAE y Titulación, Experiencia y Empresa.**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Formación recibida en BAE y titulación	Inter-grupos	1,970	3	0,657	0,648	0,585
	Intra-grupos	153,030	151	1,013		
	Total	155	154			
Formación recibida en BAE y Experiencia	Inter-grupos	1,830	2	0,915	0,908	0,405
	Intra-grupos	153,170	152	1,008		
	Total	155	154			
Formación recibida en BAE y Empresa	Inter-grupos	3,150	3	1,050	1,044	0,375
	Intra-grupos	151,850	151	1,006		
	Total	155	154			

**Tabla 12.7.. Respuestas generales. Las necesidades de formación en BAE.**

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	Nº
Valores	1	141	15,2	91,0
	2	194	21,0	125,2
	3	233	25,2	150,3
	4	210	22,7	135,5
	5	148	16,0	95,5
Total		926	100,0	597,4

**Tabla 12.10. Análisis CATPCA. Saturaciones en componentes. Dimensión necesidades de formación en BAE**

	Dimensión
	1
BAEN_dinámicas	0,774
BAEN_habilidades	0,872
BAEN_herramientas_I	0,864
BAEN_herramientas_II	0,869
BAEN_planificación	0,866
BAEN_psicotécnicos	0,620

**Tabla 12.10.1. Análisis CATPCA. Resumen del modelo**

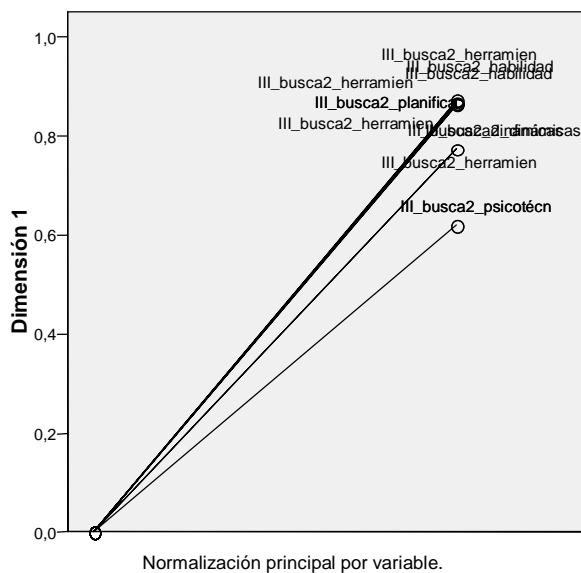
	Total	
Alfa de Cronbach	0,900	0,900
Varianza expTotal (Autovalores)	3,995	3,995
% de la varianza	66,577	66,577



**Tabla 12.10.2. Análisis CATPCA. Resumen del procesamiento de los casos**

Casos activos válidos	153
Casos activos con valores perdidos	2
Casos suplementarios	0
Total	155
Casos usados en el análisis	155

**Gráfico 2.4.6. Necesidades de formación en BAE**



**Tabla 12.11. T de Student. Diferencias significativas en las necesidades de formación en BAE y género**

		Prueba T para la igualdad de medias			Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
		t	gl	Sig. (bilateral)		
<b>Necesidades de formación en BAE y género</b>	Se han asumido varianzas iguales	0,277	153	0,782	0,057	0,207
	No se han asumido varianzas iguales	0,303	46,607	0,764	0,057	0,190

Tabla 12.12. Anova de un factor. Diferencias significativas en las necesidades de formación en BAE y Titulación, Experiencia y Empresa.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Necesidades de formación en BAE y titulación	Inter-grupos	1,970	3	0,657	0,648	0,585
	Intra-grupos	153,030	151	1,013		
	Total	155	154			
Necesidades de formación en BAE y Experiencia	Inter-grupos	1,830	2	0,915	0,908	0,405
	Intra-grupos	153,170	152	1,008		
	Total	155	154			
Necesidades de formación en BAE y Empresa	Inter-grupos	3,150	3	1,050	1,044	0,375
	Intra-grupos	151,850	151	1,006		
	Total	155	154			

Tabla 12.13. Frecuencias y porcentajes. Relación entre la formación recibida y las necesidades de formación en la dimensión BAE.

	Valores			Total
	-1	0	1	
Herramientas_I	120 77,4%	17 11,0%	18 11,6%	155 100%
Herramientas_II	108 69,7%	22 14,2%	25 16,1%	155 100%
Psicotécnicos	42 27,3%	37 24,0%	75 48,7%	154 100%
Dinámicas	54 35,1%	32 20,8%	68 44,2%	154 100%
Planificación	74 48,1%	28 18,2%	52 33,8%	154 100%
Habilidades	71 46,1%	26 16,9%	57 37,0%	154 100%

Tabla 13.1. Respuestas generales. Formación recibida en gestión de la orientación

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	Nº
Valores	1	210	15,1	135,5
	2	332	23,9	214,2
	3	410	29,5	264,5
	4	331	23,8	213,5
	5	107	7,7	69,0
Total		1390	100,0	896,8

**Tabla 13.4. Análisis CATPCA. Saturaciones en componentes . Dimensión formación recibida en gestión de la orientación.**

	Dimensión	
	1	2
GOF_etica	0,705	-0,237
GOF_evaluación	0,772	-0,064
GOF_grupos	0,803	-0,372
GOF_idiomas	0,565	0,547
GOF_ofimática	0,684	0,580
GOF_reuniones	0,786	-0,436
GOF_seguimiento	0,733	-0,044
GOF_TICs	0,675	0,472
GOF_tiempo	0,767	-0,174

**Tabla 13.4.1. Análisis CATPCA. Resumen del modelo**

			Total
Alfa de Cronbach	0,887	0,246	0,938
Varianza expTotal (Autovalores)	4,723	1,279	6,002
% de la varianza	52,475	14,216	66,691

**Tabla 13.4.2. Análisis CATPCA . Resumen del procesamiento de los casos**

Casos activos válidos	150
Casos activos con valores perdidos	5
Casos suplementarios	0
Total	155
Casos usados en el análisis	155

**Tabla 13.5. T de Student. Diferencias significativas en la dimensión formación recibida en gestión de la orientación y género.**

		Prueba T para la igualdad de medias			Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
		t	gl	Sig. (bilateral)		
Formación recibida en gestión de la formación y género	Se han asumido varianzas iguales	-0,061	153	0,951	-0,013	0,207
	No se han asumido varianzas iguales	-0,063	43,209	0,950	-0,013	0,202

Tabla 13.6. Anova de un factor. Diferencias significativas en la dimensión formación recibida en gestión de la orientación y Titulación, Experiencia y Empresa.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Formación recibida en gestión de la formación y titulación	Inter-grupos	1,841	3	0,614	0,605	0,613
	Intra-grupos	153,159	151	1,014		
	Total	155	154			
Formación recibida en gestión de la formación y Experiencia	Inter-grupos	2,399	2	1,200	1,195	0,306
	Intra-grupos	152,601	152	1,004		
	Total	155	154			
Formación recibida en gestión de la formación y Empresa	Inter-grupos	12,414	3	4,138	4,382	0,005
	Intra-grupos	142,586	151	0,944		
	Total	155	154			

Tabla 13.7. T de Student. Diferencias significativas en los factores de la dimensión formación recibida en gestión de la orientación y género.

		Prueba T para la igualdad de medias			Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
		t	gl	Sig. (bilateral)		
Factores de la formación recibida en gestión de la orientación y género	Se han asumido varianzas iguales	-0,121	153	0,904	-0,025	0,208
	No se han asumido varianzas iguales	-0,131	46,107	0,896	-0,025	0,192

Tabla 13.8. Anova de un factor. Diferencias significativas en los factores de la dimensión formación recibida en gestión de la orientación y Titulación, Experiencia y Empresa.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Factores de la formación recibida en gestión de la orientación y titulación	Inter-grupos	4,235	3	1,412	1,409	0,243
	Intra-grupos	151,352	151	1,002		
	Total	155,588	154			
Factores de la formación recibida en gestión de la orientación y Experiencia	Inter-grupos	2,164	2	1,082	1,072	0,345
	Intra-grupos	153,424	152	1,009		
	Total	155,588	154			
Factores de la formación recibida en gestión de la orientación y Empresa	Inter-grupos	7,302	3	2,434	2,478	0,063
	Intra-grupos	148,286	151	0,982		
	Total	155,588	154			

**Tabla 13.9. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas en la formación recibida en gestión de la orientación y Empresa.**

	<b>Empresa</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>GOF_seguimiento</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,503 gl=3 P=0,475	Concello	25	72,70
	Oficina de empleo	45	70,46
	Agentes sociales	71	79,71
	Otros	11	89,14
	Total	152	
<b>GOF_TICs</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=13,066 gl=3 P=0,004	Concello	25	80,28
	Oficina de empleo	45	59,42
	Agentes sociales	74	88,51
	Otros	11	78,09
	Total	155	
<b>GOF_ofimática</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=16,793 gl=3 P=0,001	Concello	25	82,08
	Oficina de empleo	45	56,11
	Agentes sociales	74	88,68
	Otros	11	86,41
	Total	155	
<b>GOF_evaluación</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,653 gl=3 P=0,199	Concello	24	91,58
	Oficina de empleo	45	69,48
	Agentes sociales	74	76,39
	Otros	11	87,05
	Total	154	
<b>GOF_tiempo</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,730 gl=3 P=0,435	Concello	25	85,74
	Oficina de empleo	45	69,86
	Agentes sociales	74	80,76
	Otros	11	75,18
	Total	155	
<b>GOF_reuniones</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,678 gl=3 P=0,298	Concello	25	85,52
	Oficina de empleo	45	68,04
	Agentes sociales	74	81,76
	Otros	11	76,32
	Total	155	
<b>GOF_grupos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,070 gl=3 P=0,381	Concello	25	86,38
	Oficina de empleo	45	69,27
	Agentes sociales	74	79,55
	Otros	11	84,23
	Total	155	
<b>GOF_idiomas</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=12,848 gl=3 P=0,005	Concello	24	91,35
	Oficina de empleo	45	59,26
	Agentes sociales	74	84,42
	Otros	11	75,36
	Total	154	
<b>GOF_ética</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=9,688 gl=3 P=0,021	Concello	25	75,08
	Oficina de empleo	45	62,61
	Agentes sociales	74	85,80
	Otros	11	95,14
	Total	155	

**Tabla 13.10. Respuestas generales. Las necesidades de formación en gestión de la orientación**

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	Nº
Valores	1	131	9,4	84,5
	2	206	14,9	132,9
	3	390	28,1	251,6
	4	365	26,3	235,5
	5	295	21,3	190,3
Total		1387	100,0	894,8

**Tabla 13.13. Análisis CATPCA. Saturaciones en componentes . Dimensión necesidades de formación en gestión de la orientación**

	Dimensión	
	1	2
GON_etica	0,737	0,038
GON_evaluación	0,851	-0,057
GON_grupos	0,844	-0,353
GON_idiomas	0,585	-0,385
GON_ofimática	0,796	0,337
GON_reuniones	0,840	-0,346
GON_seguimiento	0,754	0,065
GON_TICs	0,600	0,703
GON_tiempo	0,847	0,113

**Tabla 13.13.1. Análisis CATPCA. Resumen del modelo**

	Total		
Alfa de Cronbach	0,913	0,026	0,947
Varianza exp.Total (Autovalores)	5,306	1,023	6,329
% de la varianza	58,956	11,369	70,325

**Tabla 13.13.2. Análisis CATPCA. Resumen del procesamiento de los casos**

Casos activos válidos	150
Casos activos con valores perdidos	5
Casos suplementarios	0
Total	155
Casos usados en el análisis	155

Tabla 13.14. T de Student. Diferencias significativas en las necesidades de formación en gestión de la orientación y género.

		Prueba T para la igualdad de medias			Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
		t	gl	Sig. (bilateral)		
Necesidades de formación en gestión de la orientación y género	Se han asumido varianzas iguales	1,400	153	0,163	0,288	0,206
	No se han asumido varianzas iguales	1,412	42,269	0,165	0,288	0,204

Tabla 13.15. Anova de un factor. Diferencias significativas en las necesidades de formación en gestión de la orientación y Titulación, Experiencia y Empresa.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Necesidades de formación en gestión de la orientación y titulación	Inter-grupos	5,521	3	1,840	1,859	0,139
	Intra-grupos	149,479	151	0,990		
	Total	155	154			
Necesidades de formación en gestión de la orientación y Experiencia	Inter-grupos	0,786	2	0,393	0,387	0,680
	Intra-grupos	154,214	152	1,015		
	Total	155	154			
Necesidades de formación en gestión de la orientación y Empresa	Inter-grupos	3,738	3	1,246	1,244	0,296
	Intra-grupos	151,262	151	1,002		
	Total	155	154			

Tabla 13.16. T de Student. Diferencias significativas en los factores de las necesidades de formación en gestión de la orientación y género.

		Prueba T para la igualdad de medias			Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
		t	gl	Sig. (bilateral)		
Factores de las necesidades de formación en gestión de la orientación y género	Se han asumido varianzas iguales	2,376	153	0,019	0,487	0,205
	No se han asumido varianzas iguales	2,547	45,551	0,014	0,487	0,191

Tabla 13.17. Anova de un factor. Diferencias significativas en los factores de las necesidades de formación en gestión de la orientación y Titulación, Experiencia y Empresa.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Factores de las necesidades de formación en gestión de la orientación y titulación	Inter-grupos	7,782	3	2,594	2,624	0,053
	Intra-grupos	149,265	151	0,989		
	Total	157,047	154			
Factores de las necesidades de formación en gestión de la orientación y Experiencia	Inter-grupos	1,544	2	0,772	0,754	0,472
	Intra-grupos	155,503	152	1,023		
	Total	157,047	154			
Factores de las necesidades de formación en gestión de la orientación y Empresa	Inter-grupos	10,109	3	3,370	3,463	0,018
	Intra-grupos	146,938	151	0,973		
	Total	157,047	154			

**Tabla 13.18. U de Mann-Whitney. Diferencias significativas en la dimensión necesidades de formación en gestión de la orientación y género.**

	<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>GON_seguimiento</b> U de Mann-Whitney=1510 P=0,267	Varón	28	84,57
	Mujer	124	74,68
	Total	152	
<b>GON_TICs</b> U de Mann-Whitney=1328,5 P=0,019	Varón	29	95,19
	Mujer	126	74,04
	Total	155	
<b>GON_ofimática</b> U de Mann-Whitney=1679 P=0,485	Varón	29	83,10
	Mujer	126	76,83
	Total	155	
<b>GON_evaluación</b> U de Mann-Whitney=1480 P=0,111	Varón	29	88,97
	Mujer	125	74,84
	Total	154	
<b>GON_tiempo</b> U de Mann-Whitney=1430 P=0,068	Varón	29	90,69
	Mujer	125	74,44
	Total	154	
<b>GON_reuniones</b> U de Mann-Whitney=1739 P=0,725	Varón	29	74,97
	Mujer	125	78,09
	Total	154	
<b>GON_grupos</b> U de Mann-Whitney=1643,5 P=0,417	Varón	29	71,67
	Mujer	125	78,85
	Total	154	
<b>GON_idiomas</b> U de Mann-Whitney=1698,5 P=0,587	Varón	29	73,57
	Mujer	125	78,41
	Total	154	
<b>GON_ética</b> U de Mann-Whitney=1537,5 P=0,174	Varón	29	87,98
	Mujer	126	75,70
	Total	155	



**Tabla 13.19. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas en la dimensión necesidades de formación en gestión de la orientación y Titulación.**

	<b>Titulación</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>GON_seguimiento</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=8,404 gl=3 P=0,038	Psicología	46	76,62
	Educación	54	86,92
	Ciencias sociales y jurídicas	39	61,08
	Otras	13	79,08
	Total	152	
<b>GON_TICs</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=10,520 gl=3 P=0,015	Psicología	47	73,86
	Educación	55	92,68
	Ciencias sociales y jurídicas	39	64,83
	Otras	14	70,89
	Total	155	
<b>GON_ofimática</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=7,126 gl=3 P=0,068	Psicología	47	76,07
	Educación	55	89,64
	Ciencias sociales y jurídicas	39	66,23
	Otras	14	71,54
	Total	155	
<b>GON_evaluación</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=6,270 gl=3 P=0,099	Psicología	47	73,86
	Educación	55	87,83
	Ciencias sociales y jurídicas	38	66,01
	Otras	14	80,32
	Total	154	
<b>GON_tiempo</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,540 gl=3 P=0,673	Psicología	46	74,86
	Educación	55	81,52
	Ciencias sociales y jurídicas	39	72,45
	Otras	14	84,46
	Total	154	
<b>GON_reuniones</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,559 gl=3 P=0,207	Psicología	46	74,26
	Educación	55	80,24
	Ciencias sociales y jurídicas	39	70,31
	Otras	14	97,43
	Total	154	
<b>GON_grupos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,567 gl=3 P=0,312	Psicología	46	72,68
	Educación	55	81,00
	Ciencias sociales y jurídicas	39	72,33
	Otras	14	93,96
	Total	154	
<b>GON_idiomas</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=5,211 gl=3 P=0,157	Psicología	47	81,01
	Educación	55	84,72
	Ciencias sociales y jurídicas	39	65,54
	Otras	13	70,15
	Total	154	
<b>GON_ética</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,863 gl=3 P=0,277	Psicología	47	71,07
	Educación	55	87,12
	Ciencias sociales y jurídicas	39	74,29
	Otras	14	75,75
	Total	155	

**Tabla 13.20. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas en la dimensión necesidades de formación en gestión de la orientación y Empresa.**

	<b>Empresa</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>GON_seguimiento</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,184 gl=3 P=0,535	Concello	25	68,38
	Oficina de empleo	45	80,79
	Agentes sociales	71	74,95
	Otros	11	87,41
	Total	152	
<b>GON_TICs</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=12,683 gl=3 P=0,005	Concello	25	74,54
	Oficina de empleo	45	93,57
	Agentes sociales	74	66,89
	Otros	11	96,91
	Total	155	
<b>GON_ofimática</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=11,474 gl=3 P=0,009	Concello	25	71,66
	Oficina de empleo	45	92,73
	Agentes sociales	74	68,29
	Otros	11	97,45
	Total	155	
<b>GON_evaluación</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,840 gl=3 P=0,184	Concello	24	75,88
	Oficina de empleo	45	85,77
	Agentes sociales	74	70,77
	Otros	11	92,50
	Total	154	
<b>GON_tiempo</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,327 gl=3 P=0,507	Concello	25	75,10
	Oficina de empleo	45	82,76
	Agentes sociales	73	73,24
	Otros	11	89,73
	Total	154	
<b>GON_reuniones</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,600 gl=3 P=0,659	Concello	25	77,80
	Oficina de empleo	45	75,09
	Agentes sociales	73	76,55
	Otros	11	93,00
	Total	154	
<b>GON_grupos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,056 gl=3 P=0,788	Concello	25	77,86
	Oficina de empleo	45	76,38
	Agentes sociales	73	76,16
	Otros	11	90,14
	Total	154	
<b>GON_idiomas</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,363 gl=3 P=0,339	Concello	24	80,92
	Oficina de empleo	45	84,98
	Agentes sociales	74	71,00
	Otros	11	83,18
	Total	154	
<b>GON_ética</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,430 gl=3 P=0,488	Concello	25	82,40
	Oficina de empleo	45	84,84
	Agentes sociales	74	72,86
	Otros	11	74,55
	Total	155	

**Tabla 13.21. Frecuencias y porcentajes. Relación entre la formación recibida y las necesidades de formación en la dimensión gestión de la orientación.**

	Válidos			Total
	-1	0,00	1	
<b>Seguimiento</b>	33 21,7%	28 18,4%	91 59,9%	152 100%
<b>TIC</b>	76 49,0%	32 20,6%	47 30,3%	155 100%
<b>Ofimática</b>	73 47,1%	37 23,9%	45 29,0%	155 100%
<b>Evaluación</b>	34 22,1%	26 16,9%	94 61,0%	154 100%
<b>Tiempo</b>	43 27,9%	37 24,0%	74 48,1%	154 100%
<b>Reuniones</b>	29 18,8%	33 21,4%	92 59,7%	154 100%
<b>Grupos</b>	28 18,2%	36 23,4%	90 58,4%	154 100%
<b>Idiomas</b>	22 14,3%	38 24,7%	94 61,0%	154 100%
<b>Ética</b>	47 30,3%	30 19,4%	78 50,3%	155 100%

**Tabla 14.1. Respuestas generales. Formación recibida en teoría de la orientación**

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	Nº
<b>Valores</b>	1	208	19,3	134,2
	2	289	26,8	186,5
	3	329	30,5	212,3
	4	202	18,7	130,3
	5	51	4,7	32,9
<b>Total</b>		1079	100,0	696,1

**Tabla 14.4. Análisis CATPCA. Saturaciones en componentes. Dimensión formación recibida en teoría de la orientación.**

	Dimensión	
	1	2
<b>ATON_equipo</b>	0,742	0,457
<b>ATON_factores</b>	0,861	0,149
<b>ATON_modelos</b>	0,894	-0,179
<b>ATON_organización</b>	0,896	-0,176
<b>ATON_orientación</b>	0,699	-0,542
<b>ATON_profesionales</b>	0,780	0,313
<b>ATON_programas</b>	0,894	-0,018

Tabla 14.4.1. Análisis CATPCA. Resumen del modelo

			Total
Alfa de Cronbach	0,923	-0,534	0,954
Varianza expTotal (Autovalores)	4,789	0,686	5,475
% de la varianza	68,409	9,799	78,208

Tabla 14.4.2. Análisis CATPCA. Resumen del procesamiento de los casos

Casos activos válidos	151
Casos activos con valores perdidos	4
Casos suplementarios	0
Total	155
Casos usados en el análisis	155

Tabla 14.5. T de Student. Diferencias significativas en la formación recibida en la dimensión teoría de la orientación y género

		Prueba T para la igualdad de medias			Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
		t	gl	Sig. (bilateral)		
		Inferior	Superior	Inferior		
Formación recibida en teoría de la orientación y género	Se han asumido varianzas iguales	0,325	153	0,746	0,067	0,207
	No se han asumido varianzas iguales	0,344	44,901	0,732	0,067	0,195

Tabla 14.6. Anova de un factor. Diferencias significativas en la formación recibida en la dimensión teoría de la orientación y Titulación, Experiencia y Empresa.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Formación recibida en teoría de la orientación y titulación	Inter-grupos	2,840	3	0,947	0,940	0,423
	Intra-grupos	152,160	151	1,008		
	Total	155	154			
Formación recibida en teoría de la orientación y Experiencia	Inter-grupos	3,098	2	1,549	1,550	0,216
	Intra-grupos	151,902	152	0,999		
	Total	155	154			
Formación recibida en teoría de la orientación y Empresa	Inter-grupos	7,985	3	2,662	2,734	0,046
	Intra-grupos	147,015	151	0,974		
	Total	155	154			

**Tabla 14.7. T de Student. Diferencias significativas en los factores de la formación recibida en la dimensión teoría de la orientación y género**

		Prueba T para la igualdad de medias			Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
		t	gl	Sig. (bilateral)		
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
<b>Factores de la formación recibida en teoría de la orientación y género</b>	Se han asumido varianzas iguales	-1,285	153	0,201	-0,267	0,208
	No se han asumido varianzas iguales	-1,365	45,027	0,179	-0,267	0,196

**Tabla 14.8. Anova de un factor. Diferencias significativas en los factores de la formación recibida en la dimensión teoría de la formación y Titulación, Experiencia y Empresa.**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Factores de la formación recibida en teoría de la orientación y titulación</b>	Inter-grupos	2,781	3	0,927	0,905	0,440
	Intra-grupos	154,637	151	1,024		
	Total	157,419	154			
<b>Factores de la formación recibida en teoría de la orientación y Experiencia</b>	Inter-grupos	6,113	2	3,056	3,070	0,049
	Intra-grupos	151,306	152	0,995		
	Total	157,419	154			
<b>Factores de la formación recibida en teoría de la orientación y Empresa</b>	Inter-grupos	2,167	3	0,722	0,703	0,552
	Intra-grupos	155,252	151	1,028		
	Total	157,419	154			

**Tabla 14.9. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas en la formación recibida en la dimensión teoría de la orientación y Empresa.**

	<b>Empresa</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>ATOF_ orientación</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,437 gl=3 P=0,487	Concello	25	87,60
	Oficina de empleo	45	72,28
	Agentes sociales	73	76,18
	Otros	11	84,64
	Total	154	
<b>ATOF_ modelos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,945 gl=3 P=0,815	Concello	25	81,72
	Oficina de empleo	45	78,66
	Agentes sociales	74	75,09
	Otros	11	86,41
	Total	155	
<b>ATOF_ organización</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,540 gl=3 P=0,468	Concello	25	83,62
	Oficina de empleo	45	74,83
	Agentes sociales	72	73,72
	Otros	11	92,32
	Total	153	
<b>ATOF_ programas</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,070 gl=3 P=0,784	Concello	25	72,40
	Oficina de empleo	45	75,50
	Agentes sociales	74	80,36
	Otros	11	85,09
	Total	155	
<b>ATOF_ factores</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,435 gl=3 P=0,697	Concello	25	72,90
	Oficina de empleo	45	77,37
	Agentes sociales	72	76,06
	Otros	11	90,95
	Total	153	
<b>ATOF_ profesionales</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=9,311 gl=3 P=0,025	Concello	25	72,00
	Oficina de empleo	45	64,21
	Agentes sociales	73	84,34
	Otros	11	99,00
	Total	154	
<b>ATOF_ equipo</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=12,851 gl=3 P=0,005	Concello	25	94,62
	Oficina de empleo	45	60,94
	Agentes sociales	74	79,85
	Otros	11	97,55
	Total	155	

**Tabla 14.10. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas en la formación recibida en la dimensión teoría de la orientación y Experiencia.**

	<b>Experiencia</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>ATOF_orientación</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,257 gl=2 P=0,119	de 0 a 3 años	38	66,618
	de 4a 6 años	48	76,344
	de 7 años en adelante	68	84,397
	Total	154	
<b>ATOF_modelos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,862 gl=2 P=0,088	de 0 a 3 años	38	64,789
	de 4a 6 años	49	80,378
	de 7 años en adelante	68	83,669
	Total	155	
<b>ATOF_organización</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,378 gl=2 P=0,185	de 0 a 3 años	38	66,395
	de 4a 6 años	48	83,010
	de 7 años en adelante	67	78,709
	Total	153	
<b>ATOF_programas</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,235 gl=2 P=0,327	de 0 a 3 años	38	69,447
	de 4a 6 años	49	83,347
	de 7 años en adelante	68	78,926
	Total	155	
<b>ATOF_factores</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=6,461 gl=2 P=0,040	de 0 a 3 años	38	62,000
	de 4a 6 años	48	84,344
	de 7 años en adelante	67	80,246
	Total	153	
<b>ATOF_profesionales</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,256 gl=2 P=0,534	de 0 a 3 años	38	70,789
	de 4a 6 años	48	80,469
	de 7 años en adelante	68	79,154
	Total	154	
<b>ATOF_equipo</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,899 gl=2 P=0,142	de 0 a 3 años	38	73,066
	de 4a 6 años	49	88,173
	de 7 años en adelante	68	73,426
	Total	155	

**Tabla 14.11. Respuestas generales. Las necesidades de formación en teoría de la orientación**

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	Nº
<b>Valores</b>	1	55	5,1	35,5
	2	114	10,6	73,5
	3	289	26,8	186,5
	4	347	32,2	223,9
	5	274	25,4	176,8
Total		1079	100,0	696,1

**Tabla 14.14. Análisis CATPCA. Saturaciones en componentes. Dimensión necesidades de formación en teoría de la orientación**

	Dimensión	
	1	2
<b>ATON_equipo</b>	0,724	0,558
<b>ATON_factores</b>	0,863	0,303
<b>ATON_modelos</b>	0,802	-0,323
<b>ATON_organización</b>	0,889	-0,205
<b>ATON_orientación</b>	0,702	-0,522
<b>ATON_profesionales</b>	0,844	0,349
<b>ATON_programas</b>	0,844	-0,181

**Tabla 14.14.1. Análisis CATPCA. Resumen del modelo**

	<b>Total</b>		
<b>Alfa de Cronbach</b>	0,914	-0,028	0,958
<b>Varianza exp.Total (Autovalores)</b>	4,619	0,977	5,596
<b>% de la varianza</b>	65,992	13,955	79,946

**Tabla 14.14.2. Análisis CATPCA. Resumen del procesamiento de los casos**

Casos activos válidos	151
Casos activos con valores perdidos	4
Casos suplementarios	0
Total	155
Casos usados en el análisis	155



Tabla. 14.15. T de Student. Diferencias significativas en las necesidades de formación en teoría de la orientación y género

		Prueba T para la igualdad de medias			Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
		t	gl	Sig. (bilateral)		
Necesidades de formación en teoría de la orientación y género.	Se han asumido varianzas iguales	0,859	153	0,391	0,178	0,207
	No se han asumido varianzas iguales	0,861	41,964	0,394	0,178	0,206

Tabla 14.16. Anova de un factor. Diferencias significativas en las necesidades de formación en teoría de la orientación y Titulación, Experiencia y Empresa.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Necesidades de formación en teoría de la orientación y titulación	Inter-grupos	2,441	3	0,814	0,805	0,493
	Intra-grupos	152,559	151	1,010		
	Total	155,000	154			
Necesidades de formación en teoría de la orientación y Experiencia	Inter-grupos	5,809	2	2,905	2,959	0,055
	Intra-grupos	149,191	152	0,982		
	Total	155,000	154			
Necesidades de formación en teoría de la orientación y Empresa	Inter-grupos	1,248	3	0,416	0,409	0,747
	Intra-grupos	153,752	151	1,018		
	Total	155,000	154			

Tabla 14.17. T de Student. Diferencias significativas en los factores de las necesidades de formación en teoría de la orientación y género

		Prueba T para la igualdad de medias			Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
		t	gl	Sig. (bilateral)		
Factores de las necesidades de formación en teoría de la orientación y género.	Se han asumido varianzas iguales	1,079	153	0,282	0,224	0,208
	No se han asumido varianzas iguales	1,042	40,330	0,304	0,224	0,215

Tabla 14.18. Diferencias significativas en los factores de las necesidades de formación en teoría de la orientación y Titulación, Experiencia y Empresa.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Factores de las necesidades de formación en teoría de la orientación y titulación	Inter-grupos	6,506	3	2,169	2,173	0,094
	Intra-grupos	150,721	151	0,998		
	Total	157,228	154			
Factores de las necesidades de formación en teoría de la orientación y Experiencia	Inter-grupos	0,987	2	0,493	0,480	0,620
	Intra-grupos	156,241	152	1,028		
	Total	157,228	154			
Factores de las necesidades de formación en teoría de la orientación y Empresa	Inter-grupos	1,009	3	0,336	0,325	0,807
	Intra-grupos	156,218	151	1,035		
	Total	157,228	154			

**Tabla14.19. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas en las necesidades de formación en teoría de la orientación y Experiencia.**

	Experiencia	N	Rango promedio
<b>ATON_orientación</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,997 gl=2 P=0,223	de 0 a 3 años	38	78,04
	de 4a 6 años	48	85,50
	de 7 años en adelante	68	71,55
	Total	154	
<b>ATON_modelos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,019 gl=2 P=0,221	de 0 a 3 años	38	85,67
	de 4a 6 años	49	81,10
	de 7 años en adelante	68	71,48
	Total	155	
<b>ATON_organización</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=5,927 gl=2 P=0,052	de 0 a 3 años	38	86,32
	de 4a 6 años	48	82,78
	de 7 años en adelante	67	67,57
	Total	153	
<b>ATON_programas</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=4,314 gl=2 P=0,116	de 0 a 3 años	38	87,55
	de 4a 6 años	49	81,32
	de 7 años en adelante	68	70,27
	Total	155	
<b>ATON_factores</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,777 gl=2 P=0,249	de 0 a 3 años	38	81,54
	de 4a 6 años	48	82,47
	de 7 años en adelante	67	70,51
	Total	153	
<b>ATON_profesionales</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,213 gl=2 P=0,201	de 0 a 3 años	38	81,97
	de 4a 6 años	48	83,82
	de 7 años en adelante	68	70,54
	Total	154	
<b>ATON_equipo</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,090 gl=2 P=0,580	de 0 a 3 años	38	82,92
	de 4a 6 años	49	73,27
	de 7 años en adelante	68	78,66
	Total	155	

**Tabla 14.19. Prueba de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas en las necesidades de formación en teoría de la orientación y Titulación.**

	<b>Titulación</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>ATON_orientación</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=3,716 gl=3 P=0,294	Psicología	46	73,74
	Educación	55	83,07
	Ciencias sociales y jurídicas	39	69,71
	Otras	14	89,68
	Total	154	
<b>ATON_modelos</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=0,237 gl=3 P=0,971	Psicología	47	80,30
	Educación	55	76,67
	Ciencias sociales y jurídicas	39	76,64
	Otras	14	79,29
	Total	155	
<b>ATON_organización</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,155 gl=3 P=0,764	Psicología	47	79,26
	Educación	54	73,86
	Ciencias sociales y jurídicas	39	75,37
	Otras	13	86,77
	Total	153	
<b>ATON_programas</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=1,158 gl=3 P=0,763	Psicología	47	77,89
	Educación	55	74,24
	Ciencias sociales y jurídicas	39	80,09
	Otras	14	87,32
	Total	155	
<b>ATON_factores</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=2,008 gl=3 P=0,571	Psicología	46	75,05
	Educación	55	74,14
	Ciencias sociales y jurídicas	39	78,31
	Otras	13	92,08
	Total	153	
<b>ATON_profesionales</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=7,561 gl=3 P=0,056	Psicología	46	71,24
	Educación	55	79,76
	Ciencias sociales y jurídicas	39	71,77
	Otras	14	105,14
	Total	154	
<b>ATON_equipo</b> Prueba de Kruskal-Wallis Chi-cuadrado=11,200 gl=3 P=0,011	Psicología	47	72,65
	Educación	55	77,41
	Ciencias sociales y jurídicas	39	72,27
	Otras	14	114,25
	Total	155	

**Tabla 14.20. . Frecuencias y porcentajes. Relación entre la formación recibida y las necesidades de formación en la dimensión teoría de la formación**

	Valores			Total
	-1	0,00	1	
<b>Orientación</b>	17 11,0%	26 16,9%	111 72,1%	154 100,0%
<b>Modelos</b>	26 16,8%	35 22,6%	94 60,6%	155 100,0%
<b>Organizacion</b>	38 24,8%	34 22,2%	81 52,9%	153 100,0%
<b>Programas</b>	33 21,3%	36 23,2%	86 55,5%	155 100,0%
<b>Factores</b>	28 18,3%	38 24,8%	87 56,9%	153 100,0%
<b>Profesionales</b>	25 16,2%	41 26,6%	88 57,1%	154 100,0%
<b>Equipo</b>	33 21,3%	28 18,1%	94 60,6%	155 100,0%



Tabla 15. Correlaciones entre la formación recibida y las necesidades de formación.

		Formación en la entrevista	Necesidades de formación en la entrevista	Formación en información laboral	Necesidades de formación en información laboral	Formación en DAPO	Necesidades de formación en DAPO	Formación en BAE	Necesidades de formación en BAE	Formación en gestión	Necesidades de formación en gestión	Formación en teoría	Necesidades de formación en teoría
Formación en la entrevista	Correlación de Pearson	1	-,376(**)	,621(**)	-,161(*)	,603(**)	-,167(*)	,576(**)	-,171(*)	,532(**)	-,131	,616(**)	-,191(*)
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,046	,000	,038	,000	,033	,000	,103	,000	,017
	N	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155
Necesidades de formación en la entrevista	Correlación de Pearson	-,376(**)	1	-,220(**)	,648(**)	-,171(*)	,594(**)	-,274(**)	,626(**)	-,211(**)	,566(**)	-,265(**)	,540(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,006	,000	,033	,000	,001	,000	,009	,000	,001	,000
	N	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155
Formación en información laboral	Correlación de Pearson	,621(**)	-,220(**)	1	-,316(**)	,662(**)	-,134	,606(**)	-,166(*)	,721(**)	-,189(*)	,639(**)	-,073
	Sig. (bilateral)	,000	,006		,000	,000	,097	,000	,039	,000	,018	,000	,366
	N	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155
Necesidades de formación en información laboral	Correlación de Pearson	-,161(*)	,648(**)	-,316(**)	1	-,146	,685(**)	-,207(**)	,705(**)	-,216(**)	,733(**)	-,222(**)	,551(**)
	Sig. (bilateral)	,046	,000	,000		,070	,000	,010	,000	,007	,000	,005	,000
	N	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155
Formación en DAPO	Correlación de Pearson	,603(**)	-,171(*)	,662(**)	-,146	1	-,174(*)	,669(**)	-,168(*)	,722(**)	-,145	,663(**)	-,056
	Sig. (bilateral)	,000	,033	,000	,070		,030	,000	,037	,000	,073	,000	,493
	N	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155
Necesidades de formación en DAPO	Correlación de Pearson	-,167(*)	,594(**)	-,134	,685(**)	-,174(*)	1	-,158(*)	,625(**)	-,194(*)	,671(**)	-,133	,633(**)
	Sig. (bilateral)	,038	,000	,097	,000	,030		,049	,000	,016	,000	,100	,000
	N	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155
Formación en BAE	Correlación de Pearson	,576(**)	-,274(**)	,606(**)	-,207(**)	,669(**)	-,158(*)	1	-,321(**)	,669(**)	-,177(*)	,590(**)	-,085
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,000	,010	,000	,049		,000	,000	,027	,000	,293
	N	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155
Necesidades de formación en BAE	Correlación de Pearson	-,171(*)	,626(**)	-,166(*)	,705(**)	-,168(*)	,625(**)	-,321(**)	1	-,206(*)	,634(**)	-,122	,482(**)
	Sig. (bilateral)	,033	,000	,039	,000	,037	,000	,000		,010	,000	,130	,000
	N	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155
Formación en gestión	Correlación de Pearson	,532(**)	-,211(**)	,721(**)	-,216(**)	,722(**)	-,194(*)	,669(**)	-,206(*)	1	-,301(**)	,731(**)	-,093
	Sig. (bilateral)	,000	,009	,000	,007	,000	,016	,000	,010		,000	,000	,249
	N	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155
Necesidades de formación en gestión	Correlación de Pearson	-,131	,566(**)	-,189(*)	,733(**)	-,145	,671(**)	-,177(*)	,634(**)	-,301(**)	1	-,226(**)	,688(**)
	Sig. (bilateral)	,103	,000	,018	,000	,073	,000	,027	,000	,000		,005	,000
	N	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155
Formación en teoría	Correlación de Pearson	,616(**)	-,265(**)	,639(**)	-,222(**)	,663(**)	-,133	,590(**)	-,122	,731(**)	-,226(**)	1	-,219(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,000	,005	,000	,100	,000	,130	,000	,005		,006
	N	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155
Necesidades de formación en teoría	Correlación de Pearson	-,191(*)	,540(**)	-,073	,551(**)	-,056	,633(**)	-,085	,482(**)	-,093	,688(**)	-,219(**)	1
	Sig. (bilateral)	,017	,000	,366	,000	,493	,000	,293	,000	,249	,000	,006	
	N	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155	155

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).