



Universidad de Oviedo

Programa de Doctorado
“EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN”

TESIS DOCTORAL

**COMPETENCIAS TRANSVERSALES PARA LA
EMPLEABILIDAD DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE
VULNERABILIDAD**

Carolina González Melgar



Universidad de Oviedo

Programa de Doctorado
“EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN”

TESIS DOCTORAL

**COMPETENCIAS TRANSVERSALES PARA LA
EMPLEABILIDAD DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE
VULNERABILIDAD**

Carolina González Melgar

Directores

Emilio Álvarez-Arregui y Alejandro Rodríguez-Martín

2022



RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español/Otro Idioma: COMPETENCIAS TRANSVERSALES PARA LA EMPLEABILIDAD DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD	Inglés: TRANSVERSAL COMPETENCES FOR THE EMPLOYABILITY OF PEOPLE IN SITUATIONS OF VULNERABILITY
2.- Autor	
Nombre: CAROLINA GONZÁLEZ MELGAR	DNI/Pasaporte/NIE:
Programa de Doctorado cursado: EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN	
Órgano responsable: CENTRO INTERNACIONAL DE POSTGRADO	

RESUMEN (en español)

La investigación tiene por objeto de estudio la fundamentación de un modelo de atención e intervención dentro de los proyectos de orientación y empleo que facilite el desarrollo competencial integral de las personas desempleadas, especialmente de aquellas en una situación de vulnerabilidad. Dando lugar al despliegue de un modelo de orientación que propicie mayores niveles de satisfacción, eficacia y participación de los actores implicados: técnicos de empleo y personas desempleadas.

Una tendencia muy generalizada en las organizaciones tanto empresariales como del tercer sector en los últimos años es conocer y medir el grado de satisfacción; esta evaluación se considera un factor determinante para conocer las percepciones, sentimientos y grado de satisfacción en su institución. El conocimiento de este ambiente es importante para entender las organizaciones y para tomar decisiones por parte de las administraciones y de los propios técnicos de empleo y gestores para desarrollar propuestas de mejora que redundará en la calidad de los servicios que se ofrecen.

Plantearse cualquier modelo de orientación que propicie mayores niveles de satisfacción, eficacia y participación de los orientadores y de las personas desempleadas, lleva inevitablemente a analizar cómo es la metodología de intervención y organizativa que comparten los programas de empleo y formación. Averiguar por tanto la cultura en lo referente a los valores que subyacen en los modelos de gestión lleva consigo el poder atesorar un modelo de atención, orientación y formación que sea capaz de cubrir todas las necesidades tanto personales, profesionales e institucionales como garante de un desarrollo pleno de las personas en búsqueda de empleo y a la vez del personal técnico, así como, de las instituciones como lugares que propicien oportunidades reales de apoyo,

acompañamiento y desarrollo para toda la ciudadanía.

Es especialmente interesante porque nos permite comprender cuanto de favorecedora y satisfactoria resulta la actual gestión y atención de los programas de orientación y empleo, y, cómo lo perciben y valoran las personas desempleadas. Para completar la información sobre el funcionamiento de los programas, hemos dado voz a las personas destinatarias de estos servicios, para recoger su satisfacción sobre los programas de empleo, sus sugerencias y propuestas de mejora. Y conocer de forma más profunda sus dificultades y cómo perciben su situación de desempleo.

Pues la búsqueda de empleo esta influenciada por los cambios constantes a nivel global y local, que genera incertidumbre tanto en el mercado laboral como en el futuro de muchas personas. De esta forma la carrera profesional a día de hoy es una carrera marcada por cambios de ocupación a lo largo de la vida, combinando periodos de desempleo y de actualización constante. Lo que otorga a la orientación desde los enfoques teóricos más avanzados, una nueva perspectiva en cuanto que perciben a la persona en su globalidad, e intuyen como un aspecto infragmentable la construcción del proyecto profesional respecto de su proyecto vital.

El diseño de la investigación se divide en cuatro fases: Inicial de Exploración; Intermedia de Fundamentación; Intermedia de Aplicación; y Final de Elaboración. Desde este planteamiento se articula un marco teórico que se inicia con un capítulo introductorio para desarrollar una visión panorámica actual del desempleo, y conceptos como vulnerabilidad, exclusión social y pobreza, para profundizar posteriormente con las políticas y directrices internacionales, europeas y nacionales de empleo y formación, así como ahondar en el concepto de competencias y formación para el empleo y su repercusión en la mejora de la empleabilidad de las personas. Cerrando con el capítulo dedicado a conocer desde investigaciones internacionales el papel de la innovación y más concretamente de la innovación social como realidad y reto. Posteriormente, se hace un trabajo de campo cuya metodología es mixta, cualitativa y cuantitativa.

El apartado de conclusiones parte de los objetivos marcados al inicio de nuestra investigación, que han sido comentados y debatidos. Posteriormente hemos incorporado las propuestas de futuro que tienen en cuenta las limitaciones de esta investigación, así como, las áreas de mejora y posibles investigaciones derivadas de esta tesis.

Por último, se presentan todas las referencias documentales y normativas, cerrando tesis con los anexos.

RESUMEN (en inglés)

The current thesis investigates the foundations of an intervention model in guidance and employment projects that facilitates the integrated development of skills of unemployed people, especially those in vulnerable situations. The overall objective is to develop a guidance model that promotes higher satisfaction levels, efficiency and participation of the actors involved: employment technicians and unemployed people.

A widespread trend in recent years in business and third-sector organizations is to know and measure the degree of satisfaction. This assessment is considered a determining factor in knowing the perceptions, feelings and degree of satisfaction at institutions. Understanding this environment is vital to understand the organizations and making decisions by the administrations, employment technicians, and managers to develop proposals for improvement that will impact the quality of the services offered.

Considering any guidance model that promotes higher levels of satisfaction, efficiency and participation of counsellors and unemployed people inevitably lead to an analysis of the intervention and organizational methodology shared by employment and training programs. Therefore, finding out the culture linked to the values that underlie management models entails being able to implement a model of attention, guidance and training. This approach should cover all personal, professional and institutional needs to guarantee the full development of job seekers and technical personnel, as well as institutions as places that provide real opportunities for support, accompaniment and development for all citizens.

This approach is particularly interesting, as it allows us to understand how beneficial and satisfactory the current management of orientation and employment programmes is, and how unemployed people perceive and value it. To complete the information on the operation of the programs, we have given a voice to the recipients of these services, to collect their satisfaction with the employment programs, their suggestions and proposals for improvement. The available data also allow us to learn more about their difficulties and how they perceive their current situation.

Seeking a job is influenced by constant changes at the global and local levels, which generates uncertainty in the labour market and the future of many people. Currently, professional careers are influenced by ongoing changes and fluctuations, combining periods of unemployment and constant updating. The insights of the most advanced theoretical approaches offer new perspectives that consider the person as a whole and assume the construction of the professional project as an inseparable element from their life project.

The research design integrates four phases: a starting stage (exploration); an intermediate one (justification); an intermediate phase (application); and a final one (elaboration). From this approach, a

theoretical framework is defined: this theoretical underpinning begins with an introductory chapter to develop a current panoramic view of unemployment, and it approaches concepts such as vulnerability, social exclusion and poverty. Later on, the framework delves into international, European and national policies and guidelines of employment and training, and it analyses the concept of skills and training for employment and their impact on improving employability. Then, the chapter devoted to exploring international research deals with the role of innovation and, more specifically, social innovation as a challenge. Subsequently, we present the field work which has been carried out following a mixed approach (with quantitative and qualitative methodologies).

The conclusions of the thesis review the research objectives. Subsequently, prospective proposals are commented on, and the limitations of the current study are commented on. Improvement proposals and future research lines will also be addressed.

Finally, all the legal and documentary references are presented, together with the appendixes of the thesis.

**SRA. PRESIDENTA DE LA COMISIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO
EN EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN**

A Raúl por confiar siempre en mí, incluso cuando ni siquiera yo confiaba. Y a Sergio e Irene por ser el motivo de mi vida, que me lleva a querer ser mejor persona y profesional. El ejemplo de mi esfuerzo, espero les compense el tiempo robado.

A mis padres, por inculcarme el valor del esfuerzo y la constancia.

Agradecimientos

A mis directores de tesis, el Dr. Alejandro Rodríguez Martín y el Dr. Emilio Álvarez Arregui, pues no han hecho más que ayudarme y animarme para que esta tesis fuese posible. Han sido mi ejemplo para seguir.

A Fundación Acción contra el Hambre, por confiar en mí y darme todas las facilidades, especialmente a Paloma Gallego.

A la Dra. Carlota Grossi, por sus correcciones y aclaraciones, una ayuda inestimable.

Al Departamento de Ciencias de la Educación, especialmente a mis compañeros del área de Teoría e Historia de la Educación, por ser referentes en mi trayectoria docente universitaria.

A mi marido, mis hijos y mis padres, por hacer, que este sueño de mi vida haya llegado hasta aquí, superando todos los obstáculos.

Al resto de mi familia que, aunque en la distancia comprendieron mis ausencias.

A mis amigas y compañeras de trabajo que día a día con su apoyo y aliento me han ayudado a llegar hasta aquí.

A Lucía mi compañera en este proceso, sin ti, nunca hubiera sido posible.

Gracias a todas y todos



*Nadie puede ser auténticamente, prohibiendo
que los otros sean.*

(Paulo Freire)

*"Dímelo y lo olvidaré, muéstrame y lo recordaré,
involúcrame y lo aprenderé."*

(Confucio)





INTRODUCCIÓN	34
Justificación	35
Objetivos	38
Estructura de la tesis	39
Diseño de la investigación	41
MARCO TEÓRICO	47

CAPÍTULO 1

SOCIEDAD, TRABAJO Y EQUIDAD	47
Introducción	49
1.1. Sociedad: globalización y su impacto social	50
1.2. Equidad versus Desigualdad en las políticas educativas	61
1.3. Empleo: el reto del desempleo	81
1.4. Estrategias contra la exclusión	100
1.5. Reflexiones de síntesis	120

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS ECONÓMICAS, SOCIOLABORALES Y EDUCATIVAS	125
Introducción	127
2.1. Políticas internacionales	128
2.2. Políticas europeas	138
2.3. Políticas nacionales	173
2.4. Políticas regionales	199
2.5. Reflexiones de síntesis	219

CAPÍTULO 3

SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIONES Y FORM. PROFESIONAL	223
Introducción	225
3.1. Contextualización	226
3.2. La formación para el empleo	247
3.3. Certificados de Profesionalidad	266
3.4. Análisis de una convocatoria	292
3.5. Reflexiones de síntesis	310



CAPÍTULO 4

COMPETENCIAS Y DESARROLLO PROFESIONAL	313
Introducción	315
4.1. Clarificación conceptual	316
4.2. Categorizaciones desde la perspectiva de los proyectos	329
4.4. Problemática en el entorno educativo y formativo español	343
4.4. Oportunidades para el desarrollo profesional	358
4.5. Reflexiones de síntesis	378

CAPÍTULO 5

MERCADO LABORAL, INNOVACIÓN Y MEJORA	381
Introducción	383
5.1. Contextualización	384
5.2. Culturas organizativas y funcionales	395
5.3. Innovación sostenible en contextos dinámicos y los ODS	414
5.4. Propuestas de mejora	438
5.5. Reflexiones de síntesis	453

MARCO EMPÍRICO	457
-----------------------	------------

CAPÍTULO 6

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	457
Introducción	459
6.1. Objetivos de investigación	463
6.2. Metodología y diseño de investigación	465
6.3. Población y muestra	467
6.4. Instrumento de recogida de información	470
6.5. Fases del trabajo de campo	478
6.6. Tratamiento de la información	483



CAPÍTULO 7

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	493
Introducción	494
7.1 Profesionales de la orientación. Cuestionario 1	494
7.1.1 Validez y fiabilidad del instrumento	501
7.1.2. Bloque 1. Dimensión general	504
7.1.2.1. Análisis descriptivo	504
7.1.2.2. Análisis de respuestas y variables demográficas	506
7.1.2.3. Análisis factorial exploratorio	509
7.1.2.4. Análisis de los factores.	512
7.1.2.5. Regresión multivariable	513
7.1.2.6. Puntuaciones esperadas	519
7.1.3. Dimensión 2	525
7.1.3.1 Análisis factorial	525
7.1.3.2. Bloque 1. Contenidos de las sesiones de orientación	527
7.1.3.2.1. Análisis descriptivo	527
7.1.3.2.2. Análisis de respuestas y variables demográficas	527
7.1.3.2.3. Análisis factorial exploratorio	530
7.1.3.2.4. Análisis de los factores	530
7.1.3.2.5. Regresión multivariable y univariable	531
7.1.3.2.6. Puntuaciones esperadas	533
7.1.3.3. Bloque 2. Competencias relevantes y búsqueda empleo	534
7.1.3.3.1. Análisis descriptivo	534
7.1.3.3.2. Análisis de respuestas y variables demográficos	535
7.1.3.3.3. Análisis factorial exploratorio	536
7.1.3.3.4 Regresión multivariable	538
7.1.3.3.5. Puntuaciones esperadas	540
7.1.3.4. Bloque 3. Deficiencias competenciales detectadas	541
7.1.3.4.1. Análisis descriptivo	541
7.1.3.4.2. Análisis de respuestas y variables demográficas	542
7.1.3.4.3. Análisis factorial exploratorio	543
7.1.3.4.4. Análisis de los factores	544
7.1.3.4.5. Análisis de regresión multivariable-univariable	545
7.1.3.4.6. Puntuaciones esperadas	546
7.1.3.5. Bloque Preguntas de respuesta libre	547
7.1.3.5.1. Análisis descriptivo preguntas 46,58 y 71	547
7.1.3.5.2. Análisis descriptivo pregunta 15, 18, 20 y 35	555



7.2. Personas Desempleadas. Cuestionario 2	575
7.2.1 Validez y fiabilidad del instrumento	582
7.2.2. Bloque 1. Competencias valoradas y demandadas	585
7.2.2.1 Análisis descriptivo	585
7.2.2.2 Análisis de respuestas y variables demográficas	586
7.2.2.3. Análisis factorial exploratorio	588
7.2.2.4. Análisis de los factores	589
7.2.2.5. Regresión multivariable y univariable	590
7.2.2.6. Puntuaciones esperadas	591
7.2.2.7. Predicción de puntuaciones	591
7.2.2.8. Análisis de pregunta abierta	591
7.2.3. Bloque 2. Autopercepción importancia de las competencias	592
7.2.3.1 Análisis descriptivo	592
7.2.3.2 Análisis de respuestas y variables demográficas	593
7.2.3.3. Análisis factorial exploratorio	594
7.2.3.4. Análisis de los factores	594
7.2.3.5. Regresión multivariable y univariable	595
7.2.3.6. Puntuaciones esperadas	597
7.2.4. Bloque 3. Momento adecuado para desarrollo de competencias	598
7.2.4.1 Análisis descriptivo	598
7.2.4.2 Análisis de respuestas y variables demográficas	598
7.2.4.3. Análisis factorial exploratorio	599
7.2.4.4. Análisis de los factores	600
7.2.4.5. Regresión multivariable y univariable	601
7.2.4.6. Puntuaciones esperadas	602
7.2.5. Bloque 4. Valoración de los servicios de orientación	604
7.2.5.1 Análisis descriptivo	604
7.2.5.2 Análisis de respuestas y variables demográficas	605
7.2.5.3. Análisis factorial exploratorio	606
7.2.5.4. Análisis de los factores	608
7.2.5.5. Regresión multivariable y univariable	609
7.2.5.6. Puntuaciones esperadas	597
7.2.6. Bloque 5. Canales adecuados para desarrollo de competencias	610
7.2.6.1 Análisis descriptivo	610
7.2.6.2 Análisis de respuestas y variables demográficas	610
7.2.6.3. Análisis factorial exploratorio	611



7.2.6.4. Análisis de los factores	611
7.2.6.5. Regresión multivariable y univariable	612
7.2.6.6. Puntuaciones esperadas	613
7.2.7. Bloque 6. Proceso de búsqueda de empleo	616
7.3. Análisis de segmentos de significado	621
7.4. Instrumento Historias de vida	661
7.5 Instrumento Grupos de Discusión	670
CONCLUSIONES	677
CAPÍTULO 8	
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	677
8.1. Reflexiones a modo de síntesis global	679
8.2. Limitaciones del estudio	688
8.3. Retos pendientes y propuestas de mejora	689
FUENTES CONSULTADAS	699
Fuentes Bibliográficas	699
Fuentes Normativas	720
ANEXOS	723
Anexo 1. Cuestionario 1. Orientación Laboral: Profesionales	725
Anexo 2. Cuestionario 2. Dirigido a personas desempleadas	735
Anexo 3. Guion entrevista	745
Anexo 4. Historia de vida	751
Anexo 5. Guion de preguntas para el grupo de discusión	755
Anexo 6. Comunicación remitida para invitar a participar en la investigación	759



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Colectivos de población con mayor vulnerabilidad	68
Tabla 2.1. Instrumentos de las políticas activas de empleo.	184
Tabla 2.2. Tipos de itinerarios de empleo y contenidos	213
Tabla 3.1. Comparativa normativa regula FPE.	249
Tabla 3.2. Desempleo de larga duración por nivel educativo.	294
Tabla 3.3. Desempleo según edad y sexo	295
Tabla 3.4. Ocupaciones de difícil cobertura.	297
Tabla 3.5. Análisis de convocatoria de formación	299
Tabla 4.1. Características de las competencias.	323
Tabla 4.2. Competencias para el mundo laboral.	333
Tabla. 4.3. Competencias genéricas	339
Tabla.4.4. Marco Europeo Digicomp.Ikanos. eu	342
Tabla. 4.5. Comparativa de competencias clave	346
Tabla. 4.6. Características Competencias básicas	347
Tabla. 4.7. Competencias básicas LOE vs LOMCE	349
Tabla. 5.1. Resumen iniciativas	431
Tabla 6.1. Ficha técnica de la investigación	470
Tabla 6.2. Distribución ítems en cuestionario 1	471
Tabla 6.3. Distribución ítems en cuestionario 2	472
Tabla 6.4. Identificación de los profesionales de la orientación laboral	489
Tabla 6.5. Identificación cualitativa de los participantes	490
Tabla 6.6. Identificación cualitativa de los participantes	491
Tabla. 7.1. Demografía global de la muestra participante	496
Tabla 7.2. Coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach	501
Tabla 7.3. Medidas de desviación típica en la Dimensión General.	505
Tabla 7.4. Valores p de la prueba Kruskal-Wallis.	507
Tabla 7.5. Varianza de los factores	510
Tabla 7.6. Análisis factorial exploratorio.	512
Tabla 7.7. Valores medios de las preguntas incluidas en los factores y prueba de Kruskal-Wallis	516
Tabla 7.8. Regresión multivariable de los factores usando las puntuaciones factoriales.	517
Tabla 7.9. Regresión con los valores medios de las preguntas que más contribuyen a los factores.	518



Tabla 7.10. Valores medios y valores p (prueba de Kruskal-Wallis).	523
Tabla 7.11. Regresión univariable y multivariable de los valores	524
Tabla 7.12. Medias de las preguntas del bloque 1 de la dimensión 2.	527
Tabla 7.13. Valores p de la prueba Kruskal-Wallis	529
Tabla 7.14. Saturación, especificidad y KMO	530
Tabla 7.15. Valores medios y valores p (prueba de Kruskal-Wallis).	531
Tabla 7.16. Regresión con los valores medios.	532
Tabla 7.17. Puntuaciones medias.	534
Tabla 7.18. Valores p de la prueba Kruskal-Wallis.	537
Tabla 7.19. Saturación, especificidad y KMO.	537
Tabla 7.20. Valores medios de valores p (prueba de Kruskal-Wallis)	538
Tabla 7.21. Regresión con los valores medios.	539
Tabla 7.22. Puntuaciones medias.	541
Tabla 7.23. Valores p de la prueba Kruskal-Wallis	542
Tabla 7.24. Saturación, especificidad y KMO.	544
Tabla 7.25. Valores medios de las respuestas y valores p (prueba de Kruskal-Wallis).	545
Tabla 7.26. Regresión con los valores medios.	546
Tabla 7.27. Frecuencia respuestas.	548
Tabla 7.28. Frecuencia respuestas.	549
Tabla 7.29. Frecuencia respuestas.	549
Tabla 7.30. Frecuencia respuestas.	550
Tabla 7.31. Respuestas a la pregunta debilidades	551
Tabla 7.32. Porcentaje de respuesta y valores p a partir de análisis Chi ² de Pearson y de la regresión logística univariable	552
Tabla 7.33. Regresión multivariable	553
Tabla 7.34. Frecuencia respuestas.	554
Tabla 7.35. Prueba Chi ² de Pearson de las respuestas analizadas.	555
Tabla 7.36. Porcentaje de respuesta por cada variable independiente (demográfica) y valores p a partir de análisis Chi ² de Pearson y de la regresión logística univariable	557
Tabla 7.37. Regresión logística multivariable.	557
Tabla 7.38. Porcentaje de respuesta por cada variable independiente.	559



Tabla 7.39. Porcentaje de respuesta por cada variable independiente (demográfica) y valores p a partir de análisis Chi ² de Pearson y de la regresión logística univariable.	560
Tabla 7.40. Regresión logística multivariable.	561
Tabla 7.41. Porcentaje de respuesta por cada variable independiente (demográfica) y valores p a partir de análisis Chi ² de Pearson y de la regresión logística univariable	563
Tabla 7.42. Regresión logística multivariable	564
Tabla 7.43. Porcentaje de respuesta por cada variable independiente (demográfica) y valores p a partir de análisis Chi ² de Pearson y de la regresión logística univariable.	565
Tabla 7.44. Regresión logística multivariable	566
Tabla 7.45. Asociación "Recibió información"	566
Tabla 7.46. Número de respuestas y porcentaje.	568
Tabla 7.47. Porcentaje de respuesta por cada variable independiente (demográfica) y valores p a partir de análisis Chi ² de Pearson y de la regresión logística univariable	569
Tabla.7.48. Regresión logística multivariable.	570
Tabla 7.49 Regresión logística multivariable.	570
Tabla.7.50. Número de respuestas y porcentaje.	572
Tabla.7.51. Porcentaje de respuesta por cada variable independiente (demográfica) y valores p a partir de análisis Chi ² de Pearson y de la regresión logística univariable	573
Tabla.7.52. Porcentaje contestando "criterio inserción laboral" en relación con la antigüedad en diplomados y licenciados.	573
Tabla. 7.53 Demografía global de la muestra participante.	576
Tabla 7.54. Puntuaciones medias.	585
Tabla 7.55. Valores p de la prueba Kruskal-Wallis.	587
Tabla 7.56. Saturación, especificidad y KMO del factor.	588
Tabla 7.57. Valores Medios de las respuestas y valores p	589
Tabla 7.58. Regresión con los valores medios	590
Figura 7.59. Predicciones de puntuaciones resultantes de los análisis de regresión multivariable.	592
Tabla 7.60. Puntuaciones medias.	592
Tabla 7.61 Valores p de la prueba Kruskal-Wallis	593
Tabla 7.62. Saturación, especificidad y KMO del factor.	594
Tabla 7.63 Valores Medios de las respuestas y valores p	595
Tabla 7.64. Regresión con los valores medios	596



Tabla 7.65. Tabla Puntuaciones medias	598
Tabla 7.66. Valores p de la prueba Kruskal-Wallis.	598
Tabla 7.67. Saturación, especificidad y KMO del factor	599
Tabla 7.68. Valores medios y valores p	600
Tabla 7.69. Regresión con los valores medios	601
Tabla 7.70. Respuesta a pregunta libre.	603
Tabla 7.71 Valores Medios.	604
Tabla 7.72. Valores p de la prueba Kruskal-Wallis.	605
Tabla 7.73 Valores medios de las 2 respuestas y valores p	607
Tabla 7.74. Regresión con los valores medios.	608
Tabla 7.75. Valores medios.	610
Tabla 7.76 Valores p de la prueba Kruskal-Wallis.	610
Tabla 7.77. Saturación, especificidad y KMO del factor.	611
Tabla 7.78. Valores medios y valores p	612
Tabla 7.79. Número de respuestas	613
Tabla 7.80. Número de respuestas.	614
Tabla 7.81. Tabla Identificación perfil personas entrevistas.	615
Tabla 7.82. Identificación perfil personas entrevistas	621
Tabla 7.83. Catálogos, categorías, códigos y frecuencias.	622
Tabla 7.84. Identificación perfil participantes historias de vida.	660
Tabla 7.85. Perfiles participantes de los participantes en los Grupos Discusión.	669



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Proceso de investigación	43
Figura 2.1. Adecuación clasificación ESCO y catálogo nacional de ocupación	168
Figura 2.2. Proceso de adaptación de marco europeo al Nacional.	192
Figura 3.1. Estructura certificado profesionalidad.	272
Figura 3.2. Relación título de FP y Certificados de profesionalidad.	274
Figura 3.3. Estructura del SNCFP	278
Figura 3.4. Correspondencia Familias profesionales y Niveles de Cualificación.	280
Figura 3.5. Número de familias profesionales.	298
Figura 3.6. Número de acciones formativas por familias profesionales-	305
Figura 3.7. Tipología de formaciones.	307
Figura 3.8. Distribución de los certificados de profesionalidad por niveles.	308
Figura 6.1. Proceso de investigación	462
Figuras 7.1. Puntuaciones esperadas a partir de los resultados de los análisis de regresión en el Factor F1.	519
Figuras 7.2. Puntuaciones esperadas a partir de los resultados de los análisis de regresión en el Factor F2.	520
Figuras 7.3. Puntuaciones esperadas a partir de los resultados de los análisis de regresión en el Factor F3	521
Figuras 7.4. Puntuaciones esperadas a partir de los resultados de los análisis de regresión en el Factor F4	522
Figura 7.5. Predicción de las puntuaciones resultantes de los análisis de regresión.	525
Figura 7.6. Saturaciones factoriales de los 3 grupos de preguntas.	526
Figura 7.7. Predicción de las puntuaciones resultantes de los análisis de regresión multivariable.	533
Figura 7.8. Predicción de las puntuaciones resultante de los análisis de regresión multivariable.	540
Figura 7.9. Predicción de las puntuaciones resultante de los análisis de regresión multivariable	547
Figura 7.10 -Proporción de respuestas esperado a partir de la regresión logística multivariable.	553
Figura 7.11. Proporción de respuestas esperado a partir de la regresión logística multivariable.	558



Figura 7.12. Proporción de respuestas esperado a partir de la regresión logística multivariable.	561
Figura 7.13. Proporción de respuestas esperado a partir de la regresión logística multivariable	564
Figura 7.14. Proporción de respuestas esperado a partir de la regresión logística multivariable	567
Figura 7.15. Proporción de respuestas esperado a partir de la regresión logística multivariable.	571
Figura 7.16. Proporción de respuestas esperado a partir de la regresión logística multivariable.	574
Figura 7.17. Puntuaciones esperadas	591
Figura 7.18. Puntuaciones esperadas	597
Figura 7.19. Puntuaciones esperadas	602
Figura 7.20. Puntuaciones esperadas	609
Figura 7.21. Puntuaciones esperadas	613

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfico 1.1. Interrelaciones en los itinerarios de formación.	106
Gráfico 2.1. Distribución de las oficinas de empleo de Asturias	205
Gráfico 3.1. Estructura de UC	281
Gráfico 3.2. Estructura de MF	282
Gráfica 3.3. Comparativa Desempleados España y UE_27	293
Gráfica 3.4. Ocupados sectores profesionales.	296
Gráfica.4.1. Definición de Competencia en términos de desempeño.	359
Gráfico 5.1. Resumen de buenas prácticas	453
Gráfica 7.1 Participantes.	496
Gráfica 7.2. Tipología de Proyectos	497
Gráfica 7.3. Años de antigüedad como orientador	497
Gráfica 7.4. Categoría profesional.	498
Gráfica 7.5. Titulación académica.	499
Gráfica 7.6. Tipología del Centro de Trabajo.	500
Gráfica 7.7. Formación recibida en Orientación.	500
Gráfica 7.8. Sexo de los Participantes.	576
Gráfica 7.9. Edad de los participantes.	577
Gráfica 7.10. Nacionalidad	578



Gráfica 7.11. Años de experiencia laboral.	578
Gráfica 7.12. Estudios cursados y finalizados.	579
Gráfica 7.13. Puesto de trabajo desempeñado.	580
Gráfica 7.14. Experiencia laboral sin cotizar.	581
Gráfica 7.15. Años de experiencia laboral sin cotizar.	581
Gráfica 7.16. Porcentajes de respuestas	616
Gráfica 7.17. Porcentajes de respuestas	616
Gráfica 7.18. Porcentajes de respuestas	617
Gráfica 7.19. Porcentajes de respuestas	617
Gráfica 7.20. Número de respuestas	618
Gráfica 7.21. Porcentajes de respuestas	618
Gráfica 7.22. Número de respuestas	619
Gráfica 7.23. Número de respuestas	619
Gráfica 7.24. Porcentajes de respuestas	620
Gráfica 7.25. Porcentajes de respuestas	620
Gráfica 7.26. Mapa conceptual.	654
Gráfica 7.27. Mapa conceptual de relaciones entre categorías	658

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN





Justificación

La adaptación a los constantes cambios de la sociedad por parte de las estructuras sociales, educativas y económicas ha sido objeto de análisis durante décadas. Esas continuas acomodaciones requieren de respuestas solidarias, unitarias y creativas que tengan un mayor impacto que los modelos basados en la individualidad, la competitividad, la acumulación y el crecimiento constante, ya que, este enfoque rompe los equilibrios sociales, laborales y del medioambiente, repercutiendo negativamente en la sostenibilidad de nuestro planeta y del medio ambiental.

Atendiendo a estas situaciones la Estrategia 2030 supone un nuevo marco de propósitos y prioridades que se integran en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados en 2015 por las Naciones Unidas y desde la que se abren caminos para desarrollar proyectos en colaboración desde una nueva perspectiva. Este enfoque se articula en base a metas donde se reconoce, caso del Objetivo 1 que la erradicación de la pobreza es el mayor reto mundial, donde se parte de la idea de que solo se puede progresar a través de un desarrollo que sea sostenible, es decir, que no ponga en peligro la capacidad de las generaciones futuras. Concretamente, poner fin a la pobreza, en todas sus formas, y en todo el mundo nos lleva a la meta 1.2, que especifica que en el periodo 2015-2030, se debe reducir a la mitad la proporción de hombres, mujeres y niños de todas las edades que viven en la pobreza (Naciones Unidas, 2015). Concretamente, en España, la mayor tasa de riesgo de pobreza corresponde a las personas desempleadas, tanto en hombres como en mujeres.

Ni que decir tiene que la desigualdad social conduce a la desafiliación o a la exclusión, su origen se sitúa en la pérdida de capacidad de integración social por la pérdida del empleo estable, dando paso a la generalización del empleo precario y vulnerable, sin contar con redes familiares o sociales de protección. En otras palabras, significa la ruptura de la cohesión social o de la llamada solidaridad social y la fragmentación de las relaciones sociales. En este contexto cabe recordar que el fomento de la inacción social, no sólo se ha convertido en una prioridad cada vez más importante para los Estados miembros, sino que, constituye también un objetivo que tratan de alcanzar mediante distintas medidas y acciones estratégicas.



El 4 de marzo de 2021 la Comisión Europea publicó su Plan de Acción del Pilar Europeo de Derechos Sociales, una guía para la implementación de los principios de los derechos sociales a todos los niveles: europeo, nacional, regional y local. Porque según la propia Comunicación de la Comisión, los veinte principios del pilar europeo de derechos sociales son el faro, hacia una Europa social fuerte y que determinan el enfoque del nuevo «código normativo social». Hacer realidad el pilar europeo de derechos sociales es un compromiso político y una responsabilidad compartidos de las instituciones de la UE, las autoridades nacionales, regionales y locales, los interlocutores sociales y la sociedad civil. Porque una Europa social fuerte, es la base no solo de la prosperidad y el bienestar de los ciudadanos de la UE, sino también de una economía competitiva.

En la revisión teórica también nos hemos encontrado diferentes estudios que señalan la importancia del desempleo como causa principal de la exclusión, que a su vez se diferencia de la pobreza. En el libro Blanco de la Comisión Europea titulado Crecimiento, Competitividad y Empleo del 2009, se realiza el conocido llamamiento para luchar contra la exclusión y el desempleo. Concretamente, compartimos la opinión de que la creación de empleo es clave para combatir la exclusión social, recogido ya en la Agenda 2030 y su máxima “no dejar a nadie atrás”.

En la revisión teórica también nos hemos encontrado diferentes estudios que señalan la importancia que las organizaciones otorgan a las competencias, no tanto, técnicas, sino actitudinales y a las actuaciones reskilling. El talento se asienta como la verdadera palanca transformadora, capaz de facilitar, atraer, desarrollar, retener y trabajar las capacidades y cualificaciones que permitan abordar los nuevos escenarios de empleabilidad. El talento, entendido como el conjunto de habilidades y competencias, se erige más que nunca como verdadero recurso estratégico; y ha de alinearse con el nuevo contexto y necesidades del mercado. Sólo así, podrá perseguirse el reto de la empleabilidad óptima, verdadero bien social al que aspiran todos los países (Argüelles,2020).

En este contexto cabe recordar que la Organización Internacional del Trabajo (OIT) subraya la necesidad de la formación como arma de defensa contra la nueva vulnerabilidad y de desarrollo y mantenimiento del talento.



La importancia de una formación no meramente técnica es debido a que cada vez es más frecuente el hecho de que las personas cambien de ocupación a lo largo de la vida (Longworth, 2005). En este escenario, las investigaciones otorgan un papel clave a la orientación profesional, dentro de la oferta educativa, el desarrollo de competencias, las medidas de protección social y las políticas activas del mercado de trabajo. Son múltiples las definiciones que nos encontramos del término, pero todas inciden en que la orientación es clave en el proyecto vital, entendiendo la orientación profesional, enfocada hacia la ayuda para la toma de decisiones informada, asumiendo esa incertidumbre de la que hablábamos con anterioridad, y aceptando que las decisiones no sólo dependen de las propias condiciones personales. Esta perspectiva orientadora percibe a la persona en su globalidad e incluye como un aspecto indispensable la construcción de su proyecto profesional respecto de su proyecto vital (Rodríguez, 2012).

Desde estos referentes, planteamos nuestro estudio, en cuanto a la importancia de las competencias como elemento para favorecer la productividad, la competitividad y la innovación, reducir el desempleo y mejorar el acceso al mercado laboral, y de esta forma contribuir a la cohesión y la justicia social, reduciendo la desigualdad y la marginación, planteamiento ampliamente aceptado entre los responsables políticos de la mayoría de los países desarrollados (OCDE, 2015). Respaldando que el aprendizaje de estas competencias ha de adquirirse a edad temprana y perfeccionarse a lo largo de la vida laboral (Formichella y London, 2013).

Al revisar estudios sobre este ámbito, podemos afirmar que la carencia competencial se traduce en la cronificación de la situación de desempleo y dependencia de los servicios públicos como fuente de oportunidades laborales enmarcadas dentro de las *Políticas Activas de Empleo*. Potenciar itinerarios personalizados de orientación sociolaboral de las personas en situación de exclusión social o en riesgo de exclusión social debe tener en cuenta todos los aspectos que influyen en la inserción de una persona, con el fin de definir un objetivo profesional adecuado y otorgando el apoyo para el mantenimiento del empleo. Los servicios de orientación han de adoptar un papel proactivo para anticiparse a las múltiples necesidades de orientación de las personas en situación de vulnerabilidad. Asimismo, los orientadores han de asumir su liderazgo a la hora de promover la equidad y la justicia social adoptando un enfoque de trabajo sociocrítico y comunitario. Por todo ello, investigar estas cuestiones en



profundidad es fundamental para generar conocimiento científico válido y, para el desarrollo de un modelo de buenas prácticas.

El proceso de investigación que se ha desplegado tiene como soporte tres ejes básicos: el primero plantea una revisión teórica del campo objeto de estudio para disponer de un corpus teórico actualizado; el segundo pretende conocer qué es lo que piensan los agentes implicados sobre diferentes dimensiones y variables asociadas al desempleo y al proceso de búsqueda activa de empleo. En este punto se ha realizado un diagnóstico general de la situación existente a través de una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, que nos sirva de base para desarrollar las propuestas de mejora antes mencionadas. Por último, y como tercer eje, he aportado mis conocimientos y mi experiencia profesional como orientadora de empleo en diversas entidades sociales, coordinadora de proyectos de acompañamientos laboral, directora de proyectos de empleo y formación, coordinadora de planes de formación para el empleo y formadora de certificados de profesionalidad.

Objetivos

La investigación ha tenido unos objetivos que hemos dividido atendiendo a sus distintas características.

Objetivo general:

Analizar los programas de orientación que se ejecutan en el territorio asturiano y los modelos de intervención y metodologías de trabajo dentro de los proyectos detectando las fortalezas y las debilidades a la hora de realizar el asesoramiento en materia de empleo e identificar las necesidades de las personas en su proceso de búsqueda de empleo y de esta forma generar un modelo consensuado de buenas prácticas que repercuta en mayor satisfacción, colaboración y compromiso.

Objetivos específicos

- *Realizar una revisión documental de los trabajos teóricos, empíricos y normativos en nuestro entorno sociopolítico y cultural asociados a la empleabilidad.*



- *Revisar modelos de orientación y formación para el desarrollo de competencias transversales para detectar claves de éxito y buenas prácticas.*
- *Conceptualizar el término de competencia descubriendo qué competencias transversales son más valoradas en el mercado laboral, así como la percepción que tiene las organizaciones, personal de orientación y personas desempleadas sobre el papel de las competencias en la mejora de la empleabilidad.*
- *Conocer las metodologías de intervención y asesoramiento utilizadas en los distintos proyectos de empleo explorando las percepciones de los técnicos de empleo y gestores de los programas de orientación y formación sobre los proyectos que se realizan en el territorio asturiano.*
- *Explorar el conocimiento de los recursos de orientación y formación por parte de las personas desempleadas y su utilidad dentro del proceso de búsqueda de empleo.*
- *Profundizar en las estrategias y herramientas utilizadas en la búsqueda de empleo, así como en las barreras y dificultades a las que se enfrentan y las consecuencias que provoca la falta de empleo.*

Estructura de la tesis

En el diseño de esta tesis se ha adoptado una estructura interna, que permite manejar e interpretar su contenido de manera conjunta o por capítulos, para dar respuesta al objeto de estudio.

La tesis se articula en dos grandes apartados que dan forma al documento. La primera parte se corresponde con el contenido teórico donde se presentan cinco capítulos desde los que se desarrollan las temáticas sobre el continente y los contenidos asociados al desempleo y a conceptos relacionados como de la exclusión social, la empleabilidad, las competencias, la orientación laboral y la innovación. Los títulos de los capítulos hacen referencia a “Sociedad, trabajo y equidad”; las “Políticas económicas, sociolaborales y educativas”; el “Sistema de nacional de cualificaciones y formación profesional”; las “Competencias



y desarrollo profesional” y el “Mercado laboral, innovación y mejora”. La segunda parte se asocia al estudio empírico del estudio que da cuenta de las experiencias de investigación, así el capítulo seis lleva por nombre “Diseño de la investigación”, el séptimo “Análisis de los resultados” y el octavo presenta las “Conclusiones y propuestas de futuro” donde se visualizan los cambios y se proyectan las conclusiones obtenidas hacia nuevos proyectos.

Con la intención de ilustrar esquemáticamente el contenido de los capítulos se hace un recorrido por los mismos. Así, en el primer capítulo se aborda el contexto general de la Sociedad actual, clarificando conceptos interconectados como pobreza y exclusión social, presentando un análisis sobre los cambios en las estructuras sociales y su consecuencia con el desempleo y la exclusión social. El segundo hace distintas aproximaciones a las políticas internacionales, europeas, nacionales y regionales que abordan el empleo, la formación y las competencias como estrategias para afrontar los retos de la sociedad. En el capítulo tres, revisamos los modelos de gestión de la formación, haciendo hincapié en los certificados de profesionalidad y el desarrollo competencial que pretenden alcanzar. El capítulo cuatro aborda el concepto de competencia, y su evolución desde los proyectos europeos, la empleabilidad, la perspectiva educativa y las competencias claves. Se cierra esta parte con el capítulo quinto donde se centra la atención en los conceptos de creatividad e innovación, dos buenos recursos para enfrentarse a los nuevos retos del milenio, tal y como muestran las buenas prácticas que se están realizando en esta materia a nivel internacional.

La segunda parte se inicia con el capítulo seis donde se muestra el diseño de la investigación con unos objetivos, una metodología cuantitativa y cualitativa, un estudio de la población y de la muestra, el instrumento empleado para la recogida de información, las dimensiones objeto del estudio, así como, el procedimiento realizado y las fases del mismo. El capítulo siete se encarga del análisis de resultados, que empieza con una introducción para a continuación exponer el perfil de



quienes integran la muestra, la validación del instrumento y los resultados de la aplicación en cada una de sus dimensiones estudiadas. En el capítulo ocho nos ocupamos de las conclusiones y propuestas de futuro en las que podemos encontrar las conclusiones de la revisión teórica y del estudio empírico y mencionar así, las propuestas de futuro, así como las limitaciones del estudio. Se concluye el trabajo con la bibliografía y en los anexos que sirven para argumentar y consolidar algunos apartados de este trabajo.

Diseño de la investigación

La elaboración de esta tesis se ha orientado en base a un método planificado sistemáticamente desde el que se pretende abordar el carácter complejo que envuelve a los proyectos de orientación y acompañamiento laboral a las personas desempleadas y las necesidades de quienes desempeñan su labor en ellas y de los destinatarios. Las cuatro fases desde las que se articula la investigación nos han permitido adentrarnos en nuestro objeto de estudio huyendo de planteamientos unilaterales, incompletos o excesivamente académicos. Por ello, se ha procurado adoptar una perspectiva integrada, de tal forma que pudiese servir tanto para la clarificación y actualización de conceptos, de modelos, de marcos normativos y de propuestas de intervención, así como para conocer la realidad a la que se enfrentan los profesionales de la orientación y las personas en situación de desempleo. De manera esquemática presentamos el diseño de nuestra investigación en la figura 1.1.

I/ Fase inicial o de exploración.

El desarrollo competencial y la empleabilidad han sido objeto de diferentes análisis. Han sido reducidos los estudios sobre el desarrollo laboral de los profesionales dentro de los diferentes proyectos de acompañamiento de ahí que no haya sido fácil hacer la revisión documental por la escasez de documentación, por su falta de especificidad y rigor en los resultados. No obstante, las aportaciones



consultadas han sido un complemento fundamental para establecer un marco teórico, plantear un trabajo empírico y presentar unas conclusiones fundamentadas. Sobre los fondos bibliográficos disponibles, indicar que son tan extensos que resultan inabarcables en su totalidad. De ahí, que se hayan consultado y seleccionado aquéllos que se iban considerado más relevantes, por su importancia pasada y presente con relación a nuestra investigación. En ningún caso descartamos que existan otras fuentes documentales, a los que por desconocimiento o por imposibilidad personal, no se ha podido tener acceso.

II/ Fase intermedia. Fundamentación teórica.

Una vez definido el objeto de estudio, seleccionada la documentación y analizado su contenido se pasó a construir la fundamentación teórica. En este punto fuimos conscientes en todo momento que ante la extensión que podría derivarse del proceso de revisión se ha optado por presentar aquellas tendencias que, en nuestra opinión, vienen repercutiendo de manera más relevante en la mejora de la empleabilidad de las personas desempleadas, así como, en los debates que se vienen suscitando en/entre los sectores políticos, sociales, profesionales y desde las corrientes de opinión.

La revisión teórica nos ha permitido disponer de una base sólida para plantear el estudio de campo donde se verificó la realidad que se vive en los proyectos de orientación, formación y empleo por parte de los profesionales implicados. Como es lógico también se focalizó la atención en las personas desempleadas para conocer cómo transcurre su día a día, sus dificultades y necesidades, así como su valoración sobre los recursos disponibles.

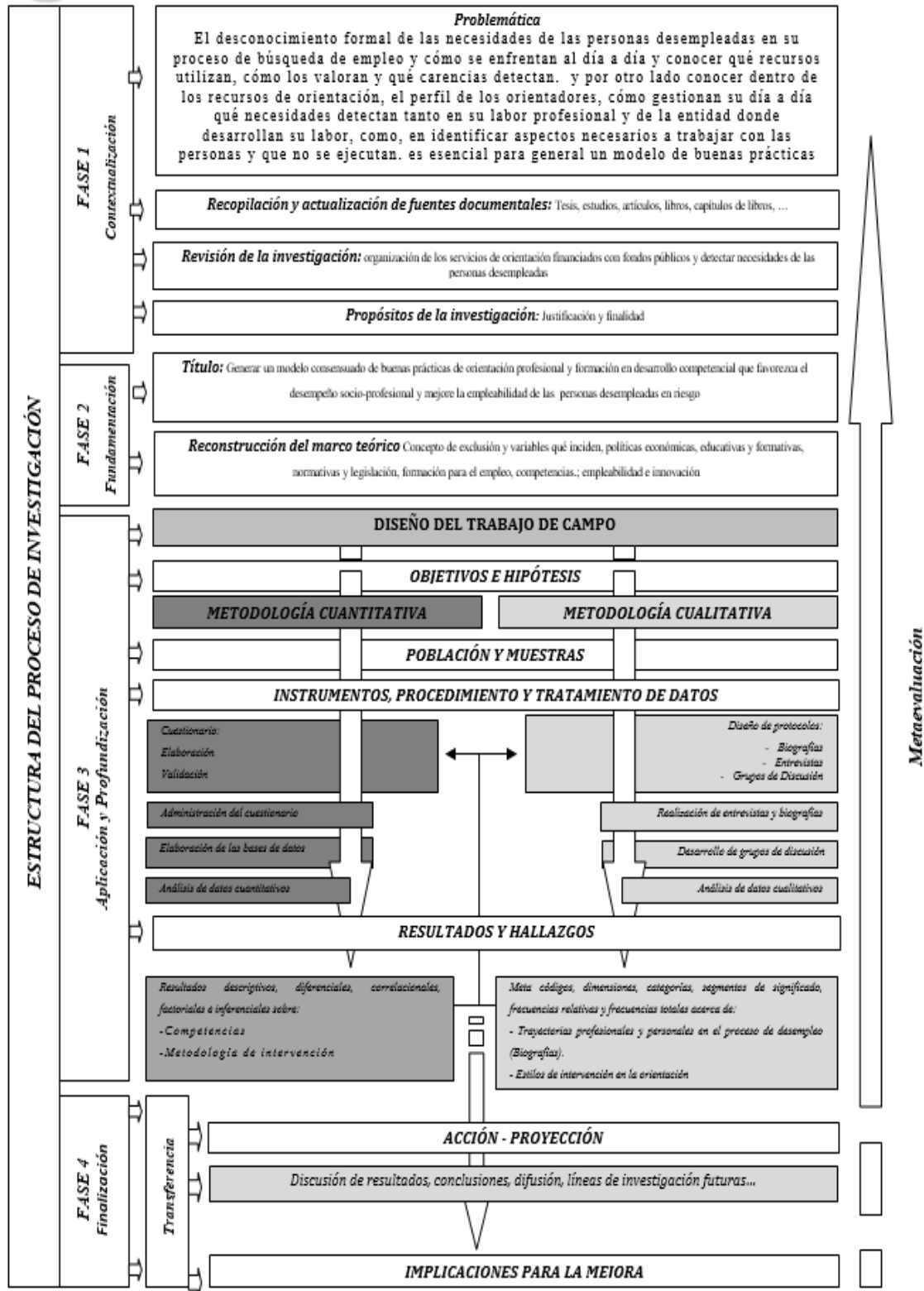


Figura 1.1 Proceso de investigación.
Fuente: Adaptado de Álvarez-Arregui, 2017



III/ Fase intermedia. Investigación empírica

Una vez establecidos los objetivos, se elaboró dos cuestionarios *ad hoc*, uno dirigido a las personas en situación de desempleo y otro dirigido a los profesionales del empleo y de la orientación. Para elaborarlos se establecieron unas dimensiones y unas variables que se articulaban a través de ítems específicos. En este proceso se tuvo como referentes herramientas que se habían utilizado sobre esta temática, así como el trabajo de investigación realizado previo a esta tesis doctoral.

La población abarca una selección del conjunto de personas desempleadas del territorio asturiano que participan en algunos de los proyectos que ejecutan entidades sociales en Asturias, muestra que fuese representativa en función de diferentes criterios (zona geográfica, tiempo en desempleo, titulación, pertenencia a algún colectivo de mayor vulnerabilidad, etc.). La población del segundo cuestionario abarca una selección del conjunto de profesionales de la orientación laboral que desempeñan su labor dentro de proyectos de empleo y formación de Asturias, en este caso se eligió muestra que fuese representativa en función de diferentes criterios (zona geográfica, financiación del proyecto, años de experiencia, titulación, categoría laboral, tipología de contratación etc.).

La información obtenida desde los cuestionarios posibilitó la generación de una base de datos para su tratamiento cuantitativo y cualitativo. Posteriormente se llevó a cabo un análisis descriptivo y se analizaron las diferencias significativas.

La revisión teórica reorientó el diseño de la investigación empírica de ahí que el estudio de campo se plantease con una finalidad diagnóstica y descriptiva. Este enfoque nos pareció apropiado porque desde el conocimiento de las percepciones de las educadoras implicadas se pudieron determinar las necesidades, conocer las dificultades, valorar la gestión de las propuestas de intervención que se están llevando a cabo y plantear alternativas y/o vías de mejora de los programas en la población objeto de estudio.



De manera esquemática el proceso seguido ha sido el siguiente:

- Establecimiento de los objetivos de investigación.
- Selección de las variables y las dimensiones en las que se va a trabajar, estableciendo ítems específicos a partir de las revisiones realizadas en el marco teórico y atendiendo a aquellos estudios e instrumentos contrastados empíricamente que se acomodaban a nuestros planteamientos.
- Elaboración y validación del cuestionario. Posteriormente, se distribuyeron estos cuestionarios entre las personas desempleadas y profesionales de la orientación laboral.
- Construcción de la base de datos atendiendo a las informaciones recogidas por los cuestionarios para proceder al tratamiento cuantitativo y cualitativo obtenido en la investigación a través de los ítems.
- Análisis descriptivo y de las diferencias significativas en términos de chi – cuadrado.
- Análisis univariado con regresión logística ordinal de cada variable.
- Análisis multivariable con regresión logística ordinal de cada variable.
- Análisis factorial para reducir y comparar variables.
- Análisis multivariante y multivariable con regresión lineal usando las puntuaciones de los factores.

La investigación fue complementada con la realización de entrevistas en profundidad e historias de vida a personas en situación de desempleo y dos grupos de discusión formado por profesionales del campo de la orientación laboral.



IV/ Fase final. Conclusiones y Propuestas de Mejora

En la última fase se comparan los resultados obtenidos con los objetivos planteados se estructuran las informaciones para su presentación ordenada, se reflexiona sobre el propio proceso que se ha llevado a cabo, se apuntan líneas de investigación para el futuro y se hacen propuestas de mejora dentro de los proyectos de orientación laboral y en la práctica profesional de los orientadores. Por último, se elaboró un decálogo para el desempeño efectivo, integral y competencial de la temática objeto de estudio. En cualquier caso, la investigación y el debate quedarán abiertos ya que si bien se clarifican unos aspectos se abren nuevos interrogantes que deberán ser abordados desde futuros estudios

MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1.

SOCIEDAD, TRABAJO
Y EQUIDAD





Introducción

A lo largo de este capítulo vamos a realizar un recorrido por los cambios acontecidos en la sociedad para ir descubriendo su impacto en la ciudadanía diferenciando a nivel económico, a nivel de participación y a nivel social. Así, profundizaremos en el concepto de globalización, y cómo éste ha evolucionado, repercutiendo en la fractura social y en la generación de niveles o estratos dentro de los colectivos de exclusión social. Creando una nueva forma de categorizar la pobreza, e indicadores para tipificar la pobreza.

Posteriormente clarificaremos, qué es la globalización y su evolución, así como, los términos sobre los que se asienta nuestro capítulo, como son la exclusión social y pobreza. Dentro de las repercusiones, nos fijaremos en aquellas, que influyen directamente en la sociedad, y de forma especial en cómo la pobreza se ha extendido a distintas esferas de la sociedad, tradicionalmente no ubicadas como pobres, señalando aquellos factores que influyen directamente en ello.

Para comprender el calado de los conceptos señalados y la forma de afrontarlo a nivel europeo y nacional, describiremos la situación actual en España, tanto de los niveles de pobreza, como de los factores que influyen en el riesgo de exclusión social y que dificultan el acceso al empleo. Conociendo colectivos con mayor incidencia en la situación de desempleo y que permanecen más tiempo en el desempleo. No podemos olvidar dentro de nuestro capítulo la perspectiva del tejido empresarial, tratando de comprender qué habilidades son valoradas y solicitadas por las empresas, para confrontarlas con el nivel competencial de la ciudadanía, especialmente en España.

Finalmente, dedicaremos un epígrafe a las estrategias diseñadas para luchar contra la exclusión, y de forma prioritaria la orientación. Entendiendo esta estrategia como una medida integral en la vida de las personas, no como una intervención puntual, unida a la necesidad de concienciar a la ciudadanía en la importancia del papel del aprendizaje a lo largo de la vida como estrategia capacitante para mejorar la empleabilidad.



1.1. Sociedad: globalización e impacto social

La Sociedad actual se manifiesta como un ecosistema donde se actúa global y situacionalmente de manera simultánea, generando y utilizando una economía de datos, información y conocimiento para transitar hacia una Sociedad del Aprendizaje y la Enseñanza Permanente, lo que está suponiendo un cambio profundo en los ejes que guían a las personas físicas y jurídicas (Arregui, 2019)

Los cambios de los que somos testigos se van produciendo por la íntima conexión que se ha establecido entre Medio Ambiente, Sociedad, Economía, Legislación, Conocimiento, Tecnología, Trabajo y Educación en el entorno vital de las personas físicas, individuos, y jurídicas. En este contexto se ha hecho necesario que los responsables públicos y privados desarrollen nuevas visiones y estrategias para establecer ajustes ante los desequilibrios que emergen en el sistema. Ajustes que podemos ver reflejados, en todas las esferas de la vida, y de forma especial en la sociedad actual; sociedad que ha sufrido cambios, tanto en la concepción de lo que entendemos por sociedad, como, en las estructuras que la componen y sus características. Estos cambios, han sido promovidos por las esferas económicas y de manera paralela por los cambios políticos que han acontecido; este binomio formado por economía y política, buscando un equilibrio, influyen en las distintas esferas de la vida y por consiguiente también en los distintos conceptos de sociedad que han ido surgiendo.

Lo que es evidente es que la sociedad es cada vez más cambiante y exigente para las personas. Está en constante evolución y eso conlleva la necesaria adaptación de quienes la conforman para permanecer dentro de las exigencias y los patrones y pautas exigidas. La problemática que se está detectando en las decisiones que se están adoptando es que en ellas se vienen primando las decisiones a corto y medio plazo sin valorar suficientemente sus consecuencias a largo plazo. A día de hoy, es una realidad observable que el desarrollo científico y tecnológico proporciona beneficios para una gran parte de la población en términos absolutos, pero Castells (1999, 2000) ya nos indicaba hace dos décadas



que el acceso a los recursos, bienes y servicios era desigual por selectivo. Esta situación la asociaba a la búsqueda constante de la rentabilidad sobre el desarrollo social y medioambiental sostenible. Reflejo de ello son los desajustes que nos encontramos en el crecimiento entre las regiones, los países, las ciudades o las rentas de las personas. En este proceso se han ido generando movimientos centrífugos y centrípetos que van dando lugar a agujeros negros en el mundo que han provocado conexiones que no siempre son visibles (Arregui, 2019). En estas zonas desfavorecidas aparece normalmente una relación con una gestión deficiente de lo público que se manifiesta con redes de servicios en continuo deterioro con la pobreza, el analfabetismo funcional o la explotación que llevan aparejados. Estos entornos son el mejor caldo de cultivo para que se consoliden círculos viciosos que incapacitan a las personas físicas para incorporarse, mantenerse y desarrollarse profesionalmente en sus entornos sociolaborales y a las personas jurídicas a generar un tejido productivo responsable social y medioambientalmente o desplegar redes que proporcionen soportes vitales básicos a la ciudadanía en sus regiones y comunidades locales.

Lo que resulta evidente es que el proceso de globalización está produciendo resultados desiguales entre los países y dentro de ellos. Se está creando riqueza, pero son demasiados los países y las personas que no participan de los beneficios y a los que apenas se tiene en cuenta, o se ignora totalmente, a la hora de configurar el proceso, provocando en los individuos una situación de exclusión, pero de forma paralela un sentimiento de ser ciudadanos sin derechos ni capacidad para participar. Esta situación a lo largo de las décadas ha dado alcance a un número cada vez más grande de individuos, haciendo tambalearse la estructura sobre la que se asienta la economía, motivo por el cual, algunas esferas nacionales y supranacionales comienzan a dar señales de un interés en buscar alternativas para combatir las situaciones de desigualdad que se han generado. Por ello consideremos importante reflexionar sobre el origen de la globalización y sus consecuencias.



En primer lugar, destacaremos que la globalización surgió por el efecto combinado de las decisiones políticas de reducir las barreras nacionales para las transacciones económicas internacionales, así como, por el impacto de las nuevas tecnologías, especialmente en los ámbitos de la información y las comunicaciones. Estos acontecimientos crearon las condiciones propicias para el inicio de la globalización. A este respecto conviene recordar que cuando hablamos de la globalización, siempre lo hacemos por sus efectos, aunque muchos de los aspectos negativos que hoy afectan al mundo, como pobreza, falta de trabajo decente, etc. existían antes de la actual fase de globalización, aunque en determinadas regiones del mundo se ha observado un aumento de la exclusión y de las privaciones. Son muchas las voces que opinan que la globalización ha acabado con los modos de vida tradicionales y con las comunidades locales, y representa una amenaza para la sostenibilidad medioambiental y la diversidad cultural.

A medida que se acelera el actual proceso de interacción e interconexión, crece la polémica acerca de las desigualdades, no sólo entre los países, sino también dentro de los países, así como, sobre sus repercusiones para la población, las familias y las comunidades. Estas inquietudes afectan a los fundamentos mismos de la política. El debate sobre la globalización se está convirtiendo rápidamente en un debate sobre la democracia y la justicia social en el seno de una economía globalizada. Los beneficios de la globalización se han distribuido de forma desigual, tanto dentro de los países como entre ellos. Existe una polarización creciente entre ganadores y perdedores.

Estas argumentaciones tienen eco en las declaraciones y en los tratados de las Naciones Unidas, como la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo y, más recientemente, la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas. Los valores y principios universales que incorporan deben servir de base para cimentar el proceso de globalización, deben quedar reflejados en las



normas de la economía global, y deben servir de referencia a las organizaciones internacionales para la aplicación de sus mandatos.

Dentro del término globalización, surge como parte de él, el concepto de globalización social. Esta orientación se utiliza para hacer referencia a la marcada tendencia que se ha venido viendo en los últimos años, de la integración paulatina de las economías y de las sociedades, así como, al desarrollo de hábitos y estilos de vida comunes. El término globalización social, incluye cuestiones vinculadas con los derechos humanos, la identidad, la cultura, el empleo o los derechos de los trabajadores. Por tanto, se puede decir que el fenómeno globalización incide directamente en la organización social y en todas las facetas de la vida humana, entre ellas la familia, el trabajo, la educación y la propia personalidad.

Precisamente, la vertiente social del término hace alusión al impacto que este paradigma provoca en el individuo y en la sociedad de la cual forma parte. Por lo que un fenómeno de carácter económico, como la globalización, llega a extenderse en todas las facetas de la vida, cambiando los modelos hasta ese momento válidos, por otros, más centrados en la búsqueda del beneficio y flujo de información constantes.

En este sentido, la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, realizada en Ginebra en el año 2005, declaró que la nueva sociedad caracterizada por los cambios rápidos y el flujo de información se denominaría “la sociedad del conocimiento” y debía comprenderse no sólo como una sociedad que se quiere comunicar de otra manera, sino que busca compartir un saber. Desde esta perspectiva, se trata entonces de una sociedad con una perspectiva del saber compartido y del conocimiento que tiene en cuenta la diferencia, la pluralidad y diversidad cultural de las distintas sociedades (Naciones Unidas, 2015).

La sociedad del conocimiento se caracteriza por la importancia que adquiere la educación y el acceso a las redes informacionales. Estos dos factores constituyen el principal recurso para formar ciudadanos competentes en un mundo globalizado. Igualmente cobran importancia en



este contexto nuevos conceptos tales como las “sociedades del aprendizaje”, y el “aprender durante toda la vida”. Así, la “sociedad del aprendizaje” se refiere a un nuevo tipo de sociedad en donde el conocimiento se construye fuera de las instituciones educativas, y no se limita a la formación inicial. Sin embargo, en el marco de la globalidad en la que estamos inmersos, el ciudadano cosmopolita debiera, siguiendo a Parrada-Barrera (2009):

Replantear la condición del ciudadano y hacer mayor énfasis en su condición de tipo universal en una sociedad civil que acepta la diferencia y permite el desarrollo tanto en lo público como en lo privado. Con ello se estimularía la formación de un concepto de ciudadanía activa que recobraría el lugar asignado al Estado de Bienestar, mediante mecanismos de participación política adecuados a las necesidades multiétnicas. (p.106)

Además, si el objetivo primordial de globalización es formar una ciudadanía con características cosmopolitas, es fundamental, como menciona Adela Cortina (2005, citado en Parrada, 2009), diseñar y rediseñar las instituciones internacionales, de manera que se asegure una comunidad transnacional mediante la unión de acuerdos y normas; pero es, ante todo, indispensable la educación en el cosmopolitismo, reconociendo el papel de la educación como el medio en el que el ser humano puede llegar a conseguir su humanidad. Sin embargo, parece que no lo estamos logrando, pues cada vez más nos encontramos con una tipología de ciudadano alrededor del proceso de la globalización, denominado “los ciudadanos siervos”. Se refiere en este sentido a la existencia de una “nueva servidumbre respaldada y financiada por las distintas naciones.

Los ciudadanos-siervos son los sujetos de los derechos sin poder. Ciudadanos de la delegación en el Estado y en el mercado. Ciudadanos del individualismo. Los ciudadanos se han transformado en siervos al confiar al Estado la tutela de sus «derechos», al tolerar una democratización insuficiente que no impide al poder político privado modelar la «voluntad estatal», que facilita el crecimiento, supraestatal y extraestatal, de este poder privado (Capella, 2005).



El problema, en todo caso, como lo menciona Aguiló Bonet (2009) “es la baja intensidad del ejercicio ciudadano o de la servidumbre como imperativo legal, que genera estados estructurales de dependencia e incapacidad que sustituyen la formación de personas críticas, libres y maduras para pensar y actuar por sí mismas” (p.14). Este enfoque ha dado lugar a que a las sociedades postindustriales se les haya presentado un nuevo problema, la no ciudadanía de un sector de población. Su causa principal no puede buscarse en el desinterés de las personas excluidas sino en el fenómeno de desafiliación o pérdida de vínculos sociales. El resultado no es sólo la pérdida de derechos sociales por el no acceso o la incapacidad para hacerlos valer, sino también de los derechos civiles y políticos.

En este sentido, resulta interesante interpretar los resultados de las encuestas sobre participación política, como la realizada por el Centro de investigaciones de la realidad social (CIRES), que destacan como las personas de posición social inferior tienden a verse a sí mismas más alienadas, es decir, con escasa capacidad de influencia en las decisiones políticas. Las personas excluidas de las instancias principales de integración y sin participación en el poder político quedan relegadas a una plena condición de no ciudadanía.

La gran apuesta de los Estados contemporáneos frente a sus ciudadanos debe ser la potenciación de una ciudadanía universal, construida, emancipatoria, con alta intensidad de acción y que posibilite, la construcción de sociedades democráticas con las garantías necesarias para la calidad de vida y el bienestar social.

Esta realidad que describimos de las diferencias o desigualdades en los ciudadanos muestra que dicha desigualdad en sus niveles de participación social como ciudadano tiene relación directa con la desigualdad en el resto de las esferas de la vida diaria, independientemente de los cambios que pueda sufrir nuestra sociedad, es algo que lleva décadas estudiándose. Por tanto, nos encontramos con una sociedad cada vez más exigente, llena de retos y competitividad, y sin embargo, nos encontramos con el auge dentro de la sociedad, de una



actitud de parte de la ciudadanía de alejamiento y aislamiento de los requerimientos socio-económicos, que repercute en su exclusión.

A lo largo de la historia, siempre hemos podido constatar la existencia de clases sociales, diferenciadas de forma especial por su poder adquisitivo, pero tal y como hemos analizado, ahora nos encontramos con otra tipología de problemática, no centrada únicamente en la pobreza económica o no, sino en las actitudes del propio ciudadano ante las demandas sociales, como en los factores que le llevan a dicha situación. Por ello, es constante la preocupación por clarificar conceptos y diferenciar acepciones tan similares como pobreza y exclusión social, pues una vez clarificados y diferenciados, podremos desarrollar estrategias para luchar contra ellas.

En primer lugar, trataremos de clarificar el concepto de pobreza. La Comisión Europea (2010) define la pobreza como el estado en el que hay una escasez de recursos para vivir con dignidad, mientras que la exclusión social aglutina a las personas a las que no se les permite participar en la sociedad a causa de sus características. Como comenta Cabrera (2002), usaremos el término pobreza:

para referirnos preferentemente a las situaciones de carencia económica y material, mientras que al optar por el uso de la expresión «exclusión social», estamos designando más bien un proceso de carácter estructural, que en el seno de las sociedades de abundancia termina por limitar sensiblemente el acceso de un considerable número de personas a una serie de bienes y oportunidades vitales fundamentales, hasta el punto de poner seriamente en entredicho su condición misma de ciudadanos. (p.83)

Pero dentro del término pobreza distinguiremos entre pobreza absoluta y pobreza relativa, ya que cada término tendrá un enfoque distinto de entender la pobreza (Pérez Yruela et al.,2004), la primera se entenderá como privación y la segunda como desigualdad. Así, la pobreza absoluta establece que, por debajo de un umbral de recursos económicos, las personas no pueden disfrutar una vida normal, y con ello, los que viven por debajo del mismo, se considerarían pobres. Por el contrario, la pobreza relativa se mide en función de los ingresos de un



país y con ello tiene en cuenta diversos factores que no tiene la pobreza absoluta y que nos ayudarán a comprender más el término de pobreza y como se nombra anteriormente la desigualdad. La pobreza relativa son las personas que se encuentran en desventaja respecto a otras personas del mismo entorno en relación con el ámbito económico y social. Es un concepto que está conectado con la desigualdad.

En segundo lugar, trataremos de clarificar qué se entiende por el término exclusión, a través de diversas definiciones halladas en las investigaciones analizadas. Parrilla Latas et al. (2010) entienden la exclusión “como un proceso en el que influyen y se entremezclan una amplia serie de variables de tipo económico, social, laboral y personal” (p.213). En este sentido, UNICEF (2005) reconoce que existe un acuerdo generalizado sobre el carácter multidimensional de la exclusión social, que incluye privaciones, entre otros, de derechos económicos, sociales y/o políticos. Por su parte, Ricatto Real y Luengo Navas (2012) afirman que:

la exclusión social [...] implica una falta de acceso, o restricción, a los bienes fundamentales (derechos) que provoca una expulsión de los sujetos y de los colectivos del núcleo fuerte de los incluidos (los que están dentro) hacia espacios desprovistos de estos bienes esenciales (educación, vivienda, trabajo, salud, etc.) laboral, relacional y residencial (p.152)

Estos autores entienden el concepto de exclusión social desde una perspectiva dinámica, estructural, multicausal y multidimensional. Para Rivera-González (2011) “la exclusión es un fenómeno dinámico y se experimenta en diversos ámbitos de la vida cotidiana” (p.333). La exclusión afecta a esferas tales como: la económica, individual y familiar, laboral, político y étnico-cultural. Entre los niveles que son reconocidos por algunos investigadores, se destacan los siguientes: Individual, familiar, comunitario, local, nacional y global. Para Rivera-González (2011):

la exclusión puede entonces ser entendida como resultado de una sucesiva acumulación de procesos generadores de rupturas que poco a poco van limitando la capacidad del individuo para integrarse en redes de carácter social, económico, político, y en redes de carácter simbólico-cultural. La exclusión tiene, o se vive, a partir de un conjunto de experiencias y situaciones. No sólo opera en un ámbito



individual (biográfico), sino que también sus efectos se manifiestan en el ámbito social. (p.344)

De las definiciones analizadas, se puede constatar que la exclusión social es un fenómeno complejo y, dependen de los recursos personales y sociales disponibles. No se puede hablar de exclusión en términos de estar o no estar excluido, sino que ha de hablarse de itinerarios, que conducen en una determinada dirección, pero que son susceptibles de ser modificados. Una investigación llevada a cabo por Vega, Aramendi y Garín (2012) informan que España es uno de los países en Europa que ha registrado un mayor aumento de la población en riesgo de pobreza y exclusión social. El debilitamiento del Estado del bienestar se une a un empeoramiento de las condiciones de la calidad de vida y a un aumento de las desigualdades; “aquellos sectores que estaban en riesgo siguen estándolo, mientras que algunos colectivos han empeorado” (Vega et al., 2012, p.168). Por tanto, el concepto de exclusión social, actualmente, hace referencia al proceso por el cual se generan una serie de barreras e impedimentos que evitan la posible intervención de la vida social a los diferentes grupos y personas, con diferentes relaciones con la sociedad, creando así una ausencia de participación en la esfera política, cultural y social (Cabrera, 2002).

Cabrera (2005) establece diferentes características para el término de exclusión social:

- Afecta a la estructura de la sociedad ya que esta estructura provoca una distribución desigual de los recursos.
- Es cambiante, se puede producir la reversión de los procesos de exclusión.
- Puede tener diferente graduación. Se puede estar más excluido socialmente que otra persona también excluida.
- Es relacional, repercutiendo la forma cómo distribuyen los recursos.
- Tiene múltiples dimensiones.



La inclusión en la sociedad no solo se produce en los ámbitos económico y cultural, existen otros muchos obstáculos que impiden la participación en la sociedad. Casi podríamos decir que todos los factores que repercuten en disfrutar una vida más digna, son también factores que pueden influir en la exclusión. Se hace una distinción de los distintos factores que pueden generar integración o exclusión, los cuales establece Tezanos (2004) son:

- Económicos como la percepción de rentas económicas por encima de lo básico.
- Laborales como un empleo estable, con prestigio y una buena orientación es un gran factor de integración/inserción.
- Sociales como son carencia de relaciones, debido a fallecimiento, pérdida o aislamiento.
- Políticos y culturales como analfabetismo.
- Falta de estudios.

Gracias a esta panorámica terminológico, resulta de interés poner el foco en, si es posible o no, prevenir estas situaciones de exclusión social. Sobre ello son varios los autores que señalan los siguientes aspectos. Clua-Losada et.al. (2011) afirman que “la prevención es necesaria a lo largo del ciclo vital, para evitar que personas en situaciones de riesgo terminen excluidas” (p.82).

Hay que tener en cuenta que “aquellos sujetos que se enfrentan a una situación de marginación son parte de la degradación no sólo económica, sino también moral, y sufren una profunda condición de deterioro en su identidad que los descalifica y los margina como personas” (Rivera-González, 2011, p. 338). La exclusión social debe entenderse como parte de un proceso y no como una experiencia definitiva. Por ello la “integración versus exclusión serán por lo tanto dos situaciones que se experimentan y padecen en condiciones estrictamente individuales, pero indudablemente son el resultado de



condiciones que se desarrollan y se experimentan en un ámbito más amplio” (Rivera- González, 2011, p. 342).

Concretamente, esta exclusión se medirá por el indicador AROPE (*At Risk Of Poverty and/or Exclusion*), que es el denominado riesgo de pobreza o exclusión social de La Red europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social. Este indicador tendrá 3 condiciones, pero con el cumplimiento de una sola de ellas conllevaría que la persona está en situación de AROPE o no. Estos 3 criterios son:

- a. Situarse en riesgo de pobreza, sería percibir una renta inferior a un umbral delimitado, que suele ser el 60% de la renta mediana disponible equivalente.
- b. Encontrarse en privación material severa, lo que quiere decir que no se puede permitir cuatro conceptos de una lista de nueve, entre los que están: ir de vacaciones al menos una semana al año, no poder afrontar gastos imprevistos, tener retrasos en pago de gastos de la vivienda principal, poder comprar pollo o pescado al menos cada dos días, mantener la vivienda a una temperatura adecuada, disponer de un teléfono, un televisor, una lavadora y un automóvil.
- c. Muy baja intensidad de trabajo: Esta ratio se calcula entre el número de meses trabajados efectivamente por todos los miembros del hogar y el número total de meses que podrían haber trabajado.

Esta distinción de conceptos resulta clarificadora para nuestra investigación, pues ahonda en la idea de que el riesgo de encontrarnos en una situación de exclusión social es algo progresivo y en muchas ocasiones, podemos rencontrarnos en ella y no ser consciente. Además, aporta una visión de las personas en riesgo de exclusión social, que no solo afecta a la esfera de dotación económica, sino que dicha exclusión repercute en la participación como ciudadano activo, y su falta de participación, le aleja aún más de la integración. Siendo casi un círculo vicioso, del que es difícil salir. Por otro lado, gracias a esta clarificación conceptual, se ha hecho palpable la necesidad de invertir recursos dentro



de las políticas sociales para revertir la situación, que como hemos señalado anteriormente, es reversible, y de esta forma conseguir la integración en la sociedad.

Dentro de esta adaptación, cobran especial importancia la educación y formación como vías reguladoras de esas desigualdades, como posibilitadores de acceso a un empleo o al menos de mejorar las posibilidades de enfrentarse a un mercado laboral exigente y del que es muy sencillo salir excluido. Por ello, plantear estrategias que ayuden a mejorar la empleabilidad de las personas, es imprescindible. Pero, siempre teniendo en cuenta que no todos los colectivos requieren la misma intervención, y que existe un elevado índice de desempleados de larga duración, cuya distancia con los requerimientos laborales es muy grande, problema que debe ser abordado de forma contundente para crecer de manera sostenible y solidaria.

1.2. Equidad versus desigualdad en las políticas educativas

En este momento de nuestra investigación, vemos necesario realizar un análisis de las características de la población española para disponer de una panorámica general de nuestro territorio. A este respecto indicaremos que en 2020 (teniendo en cuenta los ingresos de 2019) se presentó un porcentaje de población con ingresos por debajo del umbral de riesgo de pobreza, la llamada tasa de riesgo de pobreza, del 21,0% de la población residente en España, frente al 20,7% del año anterior. Por grupo de edad, la tasa de riesgo de pobreza aumentó 4,3 puntos para los mayores de 65 años y 0,5 puntos para los menores de 16 años. El informe de FOESSA y Cáritas, denominado “Evolución de la cohesión social y consecuencias de la Covid-19 en España”, indica que la precariedad laboral se ha duplicado durante la crisis sanitaria y que casi 2 millones de hogares dependen económicamente de una persona sustentadora principal, que sufre inestabilidad laboral grave.

En el año 2020 en España, la población en riesgo de pobreza relativa (tasa de riesgo de pobreza) se incrementó en los hombres ocupados, parados y jubilados siendo más alta que la de las mujeres en la



misma situación laboral. La mayor tasa de riesgo de pobreza corresponde a las personas desempleadas, tanto en hombres como en mujeres. En este año también debe destacarse que la tasa de pobreza de los hombres desempleados era del 51,1% y la de las mujeres del 42,6%. En el caso de los hombres ocupados era del 12,5% y para las mujeres en la misma situación laboral del 10,9%. Debe destacarse que la tasa de riesgo de pobreza en hombres ha aumentado en el año 2020 respecto al año anterior en todas las situaciones laborales (parados, jubilados e inactivos) menos en aquellas personas en situación de ocupada.

También resulta evidente que la crisis sanitaria provocada por la Covid-19, ha agravado las brechas sociales, es decir la fractura que hay entre quienes tienen cubiertas esas necesidades básicas y quienes no las tienen, siendo esa brecha cada vez mayor.

En estas diferencias podemos encontrarnos multitud de tipologías, entre ellas, la brecha de género, una de las más afectadas por la crisis sanitaria, concretamente los hogares cuya sustentadora principal es una mujer han visto aumentar la exclusión social más del doble, que aquellos en los que la mayoría de los ingresos los aporta un hombre. Esto es así, entre otras cosas, porque el empleo feminizado ha sido especialmente castigado. La exclusión social en los hogares encabezados por mujeres ha pasado del 18% en 2018 al 26% en 2021, frente a los hombres, que pasaron del 15% al 18%. Asimismo, se ha observado, una vuelta a las prácticas tradicionales en el reparto de las tareas del hogar y cuidados, como es el caso de las familias biparentales con menores de seis años, allí son las mujeres las que, mayoritariamente, han hecho uso de las excedencias no remuneradas por cuidados. Pero, además, durante el confinamiento, ha crecido en 8 puntos porcentuales el número de mujeres que son cuidadoras principales. Dentro de las brechas sociales, otro colectivo con un 15% de riesgo de exclusión social grave son los jóvenes menores de 30 años, lo que supone un lastre para la realización de sus proyectos vitales. Tan grave es la situación de la juventud que en el informe es considerado como un factor de exclusión social en sí mismo.



La inmigración es otro colectivo que ha sido especialmente maltratado. La tasa de incidencia de la COVID-19 fue casi 3 puntos porcentuales mayor en la población inmigrante, debido a las peores condiciones de vida, así como por el tipo de empleos que estos desempeñan, normalmente de mayor exposición. Además, el 50% de los hogares con extranjeros se encontraban en situación de exclusión social en 2021, tres veces más que los hogares españoles. Si ahondamos un poco más, la etnia es un factor intensificador de dicha exclusión: en 2021, el 70,5% de los hogares gitanos estaba en situación de exclusión social, dato que triplica el del conjunto de hogares españoles. La desigualdad se ha cronificado en nuestro país, tal y como concluye el informe la pandemia no ha hecho otra cosa que intensificarlo y evidenciar la necesidad que existe, hoy más que nunca, de reforzar nuestra estructura económica y social. El informe también atiende a otro tipo de brechas sociales que se han generado tanto a nivel territorial como en el plano digital.

Hemos sido testigos de cómo la pandemia de COVID-19 ha aumentado la economía digital impulsada por los datos, ya que muchas actividades se han movido en línea. Pero la economía digital impulsada por los datos se caracteriza por grandes desequilibrios y divisiones. A medida que crece la economía digital, la brecha relacionada con los datos agrava la brecha digital.

En nuestro país, la brecha digital, que el informe define como el analfabetismo del siglo XXI, se ha intensificado. La digitalización es fundamental para acceder a productos, servicios, y el trabajo, pero 1,8 millones de hogares tienen dificultades para acceder a ella, especialmente los que están conformados por personas mayores de 65 años, personas que viven solas y familias con niños pequeños, situación está, que genera otra brecha, denominada brecha educativa. En este escenario no podemos obviar que todos estos factores se encuentran conectados de distintas formas en los individuos, que, dependiendo de diferentes circunstancias personales y sociales, pueden ser



desencadenantes de situaciones de exclusión. Entre otros factores, podemos destacar los siguientes:

- Factores de Género: la mujer ha alcanzado grandes avances, pero siguen existiendo desigualdades propiciadas por el género que pasan por el ámbito laboral, discriminación salarial, rol de cuidadora, etc. (Pérez Yruela et al, 2004).
- Factores de Salud: es determinante para la exclusión de una persona o colectivo. Las adicciones, las enfermedades mentales, la diversidad funcional o enfermedades crónicas y terminales pueden provocar situaciones desencadenantes de exclusión en las personas por marginación en el mundo laboral y social entre otros. (Pérez Yruela et al, 2004).
- Factores de Trabajo: En diferentes trabajos se aborda la relación laboral con la exclusión (Barriga, 2005; Espulga et al, 2004) considerando que la relación de exclusión se encuentra estrechamente ligada al trabajo y puede considerarse como la problemática central de la exclusión social. El trabajo es la herramienta de las personas y familias, para conseguir abastecer las necesidades básicas entre las que se encuentran la vivienda, alimentación, higiene, y otras necesidades específicas. La dificultad para acceder al mercado laboral de determinados colectivos y grupos es importante debido a diversas causas como falta de formación, no adaptación a las necesidades laborales de la sociedad actual, problemas de adicciones, de enfermedad mental, etc.
- Factores de Vivienda: La vivienda junto con el trabajo, son instrumentos indispensables para la integración de las personas, es una necesidad básica. También, es importante hacer referencia a la cohesión familiar, puesto que, en muchos casos, la ruptura familiar puede agravar la situación de la persona y las familias, llevando a estos a un contexto de exclusión y marginación (Nieto-Morales, et al, 2012; García Montero, 2017).



- Factores debido al perfil de los individuos: los grupos de población específicos que se encuentran en exclusión suelen pertenecer a grupos minoritarios, como pueden ser las minorías étnicas e inmigrantes o reclusos.

La identificación de los grupos minoritarios o identificación de los perfiles de los individuos en situación de mayor vulnerabilidad es un aspecto que se ha tratado de recoger por varios estamentos, tanto nacionales como europeos. Concretamente en España, estos colectivos quedan recogidos tanto en la Ley de Empleo en el artículo 30 como en el artículo 5 de la Ley 30/2015. Y dentro de las estrategias europeas, también quedan recogidos como grupos de población con mayor riesgo de exclusión social en el marco de la programación del FSE+ 2021-2027, es clave, identificar aquellos segmentos o subgrupos de población que puedan estar en mayor riesgo de quedarse excluidos de forma especial en el mercado laboral para focalizar el esfuerzo para tratar de paliarlo.

La exclusión, o el riesgo de exclusión, es, por tanto, un problema que afecta a diferentes sectores de población, y con los cambios acontecidos tanto por el auge de la globalización, como de la sociedad de la información, como de los cambios del sistema productivo, se ha evidenciado que dichos colectivos no son estáticos ni inamovibles, sino que otros, que anteriormente no se encontraban en riesgo de exclusión social, se han unido formando parte de ellos. Todo ello, evidencia que tanto integración como exclusión expresan un modo de relación entre la persona y la sociedad, que sufre cambios. Por su parte, el término de exclusión pone de manifiesto la relación de desigualdad entre el sujeto y el resto de la sociedad, derivada de la carencia, o no acceso, a determinados derechos sociales, particularmente los relacionados con la protección de riesgos, que empujan a la persona a vivir al día o a sobrevivir en los márgenes de la sociedad.

En España, los cuatro primeros Planes Nacionales de Acción por la Inclusión (MTAS, 2001, 2003, 2005 y 2006) ya recogían medidas específicas para diez colectivos con mayor vulnerabilidad y riesgo de exclusión social, en concreto, para:



- personas mayores
- mujeres, jóvenes
- infancia
- familias
- minorías étnicas (población gitana)
- inmigrantes
- personas sin hogar
- reclusos
 - personas con discapacidad.

No se incluye a algunos colectivos recogidos en otros países europeos, entre ellos queremos hacer mención por la relación con esta investigación a las personas en situación de desempleo (Subirats, 2004), cuestión que pone en evidencia que la problemática del desempleo no era intervenida con la gravedad y repercusión sobre aspectos como la integración social, sino que era percibida como una situación puntual, centrada en tener o no tener empleo.

Más recientemente, la Fundación Luis Vives (2009) enumera los diez grupos vulnerables y en riesgo de pobreza/exclusión social desde cinco perspectivas:

- 1) Atendiendo a la edad estarían:
 - a) las personas mayores
 - b) la infancia
 - c) los jóvenes
- 2) Atendiendo al género:
 - a) las mujeres
- 3) Atendiendo a la salud:
 - a) las personas con discapacidad
- 4) Atendiendo a la étnica o cultural:
 - a) la población inmigrante



- b) la población gitana
- 5) Otras tipologías.
 - a) las familias,
 - b) la población reclusa o ex reclusa y
 - c) las personas sin hogar.

El estudio realizado por el Ararteko (2006) relacionan los factores de exclusión con los grupos sociales afectados y las políticas de inclusión; destacando ocho colectivos excluidos:

- jóvenes con dificultades intensas de inserción laboral
- adultos desempleados de larga duración
- colectivos de inmigrantes,
- mujeres madres solas
- gente mayor dependiente
- sectores fuera de los servicios del Estado de Bienestar
- sectores sin acceso a la vivienda
- colectivos espacialmente segregados.

En este último informe como podemos observar aparece ya recogido como colectivo en riesgo de exclusión social las personas desempleadas de larga duración. Es importante destacar que en los proyectos de acompañamiento financiados por Fondos Social europeo u otros financiadores, aunque la persona desempleada no se encuentre en situación de *desempleo de larga duración*, si está desempleada y presenta alguna circunstancia añadida como los recogidos por el estudio de Ararteko, sería considerada personas en situación de exclusión y encajando dentro de los colectivos excluidos.

Para comprender la diversidad de personas que pueden encajar en colectivo de población con mayor vulnerabilidad, hemos elaborado un gráfico donde en base a los ámbitos económicos, laborales, formativo y sociosanitario, surgen colectivos de personas que podrían entrar en el epígrafe de vulnerabilidad.



Colectivo	Ámbito
Personas en situación de vulnerabilidad económica (pobreza y precariedad relativa)	Económico
Personas en situación de desempleo o de dificultad de inserción	Laboral
Personas con formación insuficiente	Formativo
Personas con enfermedades o adicciones	Sociosanitario

Tabla 1.1. Colectivos de población con mayor vulnerabilidad

Fuente: Elaboración propia

Algunos autores identifican diferentes zonas o posiciones sociales, en un continuum difuso que va desde la integración a la exclusión, pasando por la precariedad (Castel, 1992). Así, la **zona de integración** se define por la seguridad de los ingresos, derivados del trabajo o de otras fuentes admitidas socialmente, como rentas personales o sistemas de protección social universal; participación de los bienes sociales y culturales del entorno. En cambio, la **zona de precariedad** se caracteriza por la fragilidad de las relaciones sociales y laborales. Las personas están aparentemente oprimidas, dado su nivel de ingresos, pero no permanentemente explotados, en cuanto forman parte residual del mercado de trabajo (Wright, 1995). El problema surge de la imposibilidad de rentabilizar de forma estable su capacidad laboral, en un entorno caracterizado por la alta competitividad de los empleos lo que conlleva una situación de inestabilidad en las relaciones de sociabilidad, toda vez que refleja el proceso de “desestabilización de los estables” como problema de las sociedades desarrolladas (Castel, 1992). Así, la **zona de exclusión** se identifica con la ausencia de trabajo formal y la tendencia al aislamiento, pudiendo llegar a una profundización de la marginalidad, precipitando procesos de desafiliación y aumentando la distancia que les separa del resto de la sociedad. Esta zona conlleva la acumulación de carencias entre las que se destacan la educación insuficiente, el deterioro de la salud, los problemas derivados del acceso a la vivienda, la pérdida del apoyo familiar, la falta de oportunidades de empleo, desempleo de larga duración, etc.



Raya (2006), en una reciente investigación, examina los ámbitos vitales que tienen en cuenta seis estudios sobre exclusión social en España, obteniendo como dimensiones comunes el empleo la situación económica, la vivienda, la salud y la educación; mientras que las relaciones sociales y familiares reciben tratamientos distintos o no están presentes. Asimismo, la autora señala la ausencia de la denominada “brecha digital”, a la vez que destaca la necesidad de incorporar este ámbito de exclusión.

También en este estudio se consultó a 25 expertos, que priorizaron la importancia de las dimensiones de exclusión, estableciendo la siguiente jerarquía, de mayor a menor influencia:

- situación económica
- situación laboral
- vivienda, salud
- relaciones sociales
- educación
- brecha digital.

A pesar de la escasa importancia dada a la dimensión digital, en los últimos años la Unión Europea ha llamado la atención sobre nuevas formas de exclusión, considerando también excluidos a aquellos que, por no ser capaces, o no tener la oportunidad, de manejar nuevas Tecnologías de la Información y del Conocimiento (TICs), no poseen y no tienen acceso a la Información y al conocimiento necesarios para poder participar plenamente en la nueva sociedad (López Aranguren, 2005).

Los riesgos de exclusión social son, pues, reales y, desde el punto de vista de la sociedad de la información, podrían ser:

- por falta de acceso físico a la red
- por falta de competencia personal o profesional
- por la imposibilidad de utilizar la información
- exclusión como consecuencia del denominado “efecto desnivelador”.



Dicho de otro modo “las TICs son un factor mediador clave en la lucha con la inclusión social” (Cabrera,2005, p.167). Todo ello ha sido definido y presentado a lo largo de la historia con una visión reduccionista y limitante, donde predominaba la idea de cierta irreversibilidad e incapacidad para que las personas afectadas puedan salir de su situación a corto plazo. Donde aquellos que no formaban parte de las clases altas, veían mermadas sus derechos como ciudadanos libres y su capacidad de participación. Pero el identificar los factores que favorecen la exclusión, también nos sirve para generar estrategias para revertir esta situación, pues no es irreversible ni estático, sino un proceso dinámico donde el papel de la persona es importante con su actitud y la dotación de recursos y medidas para paliar y revertir esta situación son esenciales. De la existencia de la pobreza y exclusión social ya comentadas, surge la necesidad de un método de protección para las personas que tienen ese riesgo, siendo así necesario el surgimiento de las medidas de protección social.

El Estado, siempre se ha preocupado por mantener unos niveles altos de armonía social, tratando de paliar esas posibles diferencias o desigualdades. A lo largo de la historia con la beneficencia, que entiende la falta de recursos con el concepto de pobreza. Otra manera de comprenderlo o enfrentarlo, como dotar de estrategias o herramientas al Estado para apoyar a quienes tiene mayores dificultades y de esta forma luchar contra su exclusión social. Pero dentro del propio Estado de bienestar han ido surgiendo cambios, influenciadas en la dotación económico del estado para el apoyo las personas más desfavorecidas. Generando un estancamiento en la dotación de esos recursos y siendo el objetivo de estas ayudas, más dirigidas a actuar sobre los efectos que conlleva en los ciudadanos con mayores dificultades, la economía y sus sistemas de funcionamiento, que en modificar o mejorar el sistema que produce este tipo de desfases y desigualdades. La política social es una parte de la política, cuyo objetivo es resolver problemas sociales, tales como el desempleo, pobreza, pensiones... Dentro de los estados estaban contempladas dentro de los mecanismos sociales del Estado, que pasa a



ser considerado o denominarse Estado de Bienestar. Estas políticas surgen con el aumento de la importancia del Estado de bienestar en las últimas décadas. Se podría afirmar que:

en términos generales la Política Social puede ser definida como el conjunto más o menos coherente de los principios y acciones que determinan la distribución y el control social del bienestar por vía política, lo que no significa que el bienestar venga asegurado directamente por la política, ni menos aún por el sistema político, pero que necesita de la mediación simbólica de la política, entendida como modalidad normativa de perseguir y regular las relaciones entre las personas como ciudadanos (Donati, 2007, p. 37).

También habrá que tener en cuenta el termino protección social el cual es definido por Martínez Torres (2005) como una herramienta para garantizar la cobertura de necesidades asociadas a los individuos o los hogares que vaya más allá del respaldo, apoyo o solidaridad que le proporciona el grupo parental.

La introducción de transformaciones sociales mediante la inclusión y la innovación social, poniendo especial atención en las personas vulnerables, desfavorecidas y excluidas, es uno de los objetivos fundamentales de las actividades de la UNESCO. Asimismo, reducir las desigualdades y garantizar que nadie se queda atrás, forma parte integral de la consecución de los Objetivos 2030 denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Esta preocupación por reducir las desigualdades ya estuvo presente a finales de la década de los 80, momento en que se produjo la universalización de la seguridad social, se avanzó respecto a los campos de pensiones, prestaciones familiares y asistencia sanitaria, pero en esta reforma no se consiguió el avance para tomar disposiciones que luchan contra la pobreza. Para poder hacer frente a estas situaciones problemáticas se han establecido ciertas medidas como es la renta mínima, ya que es un aspecto del cual entre los países de la UE y España ha cobrado gran relevancia durante estos últimos años, por ello a parte de esta medida se han implantado muchas en el terreno de servicios sociales. Estos ingresos mínimos vitales públicos, tratan de ayudar a superar los problemas de pobreza, ofreciendo una oportunidad estable de



reponerse para reiniciar una vida digna donde exista la posibilidad real de reintegrarse a la actividad económica, laboral y de ingresos propios, al tiempo que garantizar el acceso a la educación obligatoria y a la formación necesaria para acceder a los nuevos empleos que están por venir.

En el año 2020 España estableció el Ingreso Mínimo Vital (IMV) como una nueva prestación no contributiva de la Seguridad Social, dirigida a prevenir el riesgo de pobreza y exclusión social de las personas cuando se encuentren en una situación de vulnerabilidad por carecer de recursos económicos suficientes para la cobertura de sus necesidades básicas. La lucha contra la pobreza y la exclusión social, también a nivel internacional centra el interés de los estados, podemos destacar internacionalmente la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), en la cual se cita en su artículo 25, a saber “toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios”. También se puede hacer mención de la Carta Social Europea, la cual hace mención en su art 13, a saber, “toda persona que carezca de recursos suficientes tiene derecho a la asistencia social y médica.” Siendo así reconocido como objetivo de la política por las partes contratantes y que consigan hacer efectivo este principio.

La iniciativa responde al reconocimiento, por parte de estos países, de que la marginación social constituye uno de los retos principales a los que se enfrentan nuestras economías y sociedades. A este respecto debe indicarse que el desafío no consiste tan sólo en mejorar la asistencia proporcionada a las personas excluidas (o expuestas al riesgo de exclusión), sino también en actuar para eliminar las barreras estructurales que dificultan la integración social y reducir así los casos de marginación social. La iniciativa aborda también las nuevas formas de exclusión que podrían surgir al avanzar hacia una economía y sociedad del conocimiento.



Con toda probabilidad, la incesante aceleración de los cambios que remodelan nuestras economías y sociedades aumentará los riesgos de exclusión social, sobre todo de las personas que no han adquirido las competencias necesarias para desempeñar con éxito las actividades basadas en la innovación y el conocimiento, así como de aquellos que, por distintas razones, no participan en el mercado de trabajo.

No se puede obviar que durante la pasada década ha ido creciendo la prioridad otorgada a la exclusión social en la agenda política de la mayoría de los Estados miembros, sobre todo, pero no exclusivamente en relación con el empleo y la protección social. Se ha hecho cada vez más hincapié en la necesidad de garantizar la integración social.

El hecho de que la mayor parte del gasto público de los Estados miembros se destine a paliar o atenuar los efectos de la exclusión en distintos ámbitos ilustra la importancia que los responsables políticos conceden a la exclusión social. Es cierto que se desarrollan medidas concretas en una amplia serie de ámbitos de actuación, entre los que cabe citar la vivienda, la educación, la formación, la salud, la información y la comunicación, la movilidad, la seguridad y la justicia, el ocio y la cultura, etc. No obstante, a medida que aumenta la experiencia en materia de lucha contra la exclusión en los distintos ámbitos, resulta cada vez más evidente que garantizar la plena integración de las personas en una sociedad crecientemente competitiva basada en el conocimiento y la información exige desarrollar planteamientos integrados sofisticados, específicos e innovadores, así como nuevas formas de asociación y participación de las partes interesadas, en especial de las propias personas excluidas.

En estas cuestiones el peligro radica en el incremento de individuos que no solamente viven en una situación de precariedad laboral y de inseguridad (Sennett, 2000), sino de desafiliación: individuos sin ningún vínculo (Castel, 1997). Resulta entonces más preciso hablar de desafiliación, y no de exclusión social, el debilitamiento o fragilización de los lazos de cohesión social, sobre todo, que nadie vive fuera de una sociedad. También debe considerarse



que la nueva desigualdad social conduce a la desafiliación o a la exclusión, que tienen su origen en la pérdida de capacidad de integración social, de parte del empleo estable, dando paso a la generalización de un empleo precario y vulnerable, sin contar con redes familiares o sociales de protección.

En otras palabras, significa la ruptura de la cohesión social o de la llamada solidaridad social y la fragmentación de las relaciones sociales, iniciando la época del posbienestar. Por consiguiente, el fomento de la integración social no sólo se ha convertido en una prioridad cada vez más importante para los Estados miembros, sino que constituye también un objetivo que tratan de alcanzar mediante distintas medidas y acciones estratégicas

En el libro Blanco de la Comisión Europea titulado Crecimiento, Competitividad y Empleo del 2009 se realiza el conocido llamamiento para luchar contra la exclusión y el desempleo; considerando el desempleo como causa principal de la exclusión, que a su vez se diferenciaba de la pobreza. Por tanto, la creación de empleo es clave para combatir la exclusión social. La Estrategia Europea para el Empleo resulta muy útil en este respecto, ya que, por un lado, afronta las grandes cuestiones del mercado de trabajo y, por otro, se centra en sus aspectos más específicos, como el desempleo de larga duración, el desempleo juvenil o la falta de igualdad de oportunidades para las mujeres y las personas discapacitadas, además de promover un equilibrio adecuado entre flexibilidad y seguridad.

Las Directrices para el Empleo de 1999 ya atribuían una mayor importancia a la consideración de las necesidades de todos los individuos y hacen mayor hincapié en las medidas activas de reinserción de los trabajadores en el mercado de trabajo, entre las que figuran las reformas de los sistemas fiscales y asistenciales y la promoción del aprendizaje permanente para que los trabajadores -en especial los de mayor edad- y las personas excluidas del mercado laboral (personas discapacitadas, minorías étnicas, etc.) puedan aumentar su capacitación, sobre todo en ámbitos en rápida evolución, como las tecnologías de la información y la



comunicación, para poder continuar participando activamente en la vida profesional. Se refuerza el compromiso en favor de la igualdad de oportunidades para las mujeres y se pone más énfasis en la calidad de los empleos: se trata de crear nuevos puestos de trabajo, pero también de calidad.

Los Fondos Estructurales son el principal instrumento financiero con que cuenta la Comunidad para intervenir directamente en favor de las regiones y las personas más desfavorecidas de la UE. Otras políticas comunitarias contribuyen también a fomentar la integración social, como, por ejemplo, los programas marco de investigación, el marco de acción de la Comisión en favor del desarrollo urbano sostenible, los programas de educación (SÓCRATES), formación (LEONARDO DA VINCI) y juventud (YOUTH), la red de «escuelas de segunda oportunidad», las propuestas de la Comisión de lucha contra la discriminación, las políticas de igualdad de oportunidades. En el marco de la programación del FSE+ 2021-2027, teniendo en cuenta las prioridades de inversión anteriormente desarrolladas, se identifican, principalmente, los siguientes colectivos o grupos de destinatarios a los que irán dirigidos las medidas y actuaciones del FSE:

- Personas desempleadas e inactivas, en particular los parados de larga duración, especialmente mayores de 45 años;
- Personas jóvenes, en general y, especialmente, los que tienen más riesgo de exclusión sociolaboral y mayor posibilidad del abandono temprano educativo, migrantes, personas con discapacidad, minorías (comunidad gitana), jóvenes e tutelados, jóvenes sin hogar, en paro de larga duración o que viven en el ámbito rural...
- Personas en situación o riesgo de exclusión social: con baja cualificación, con discapacidad, migrantes;
- Personas en situación o en riesgo de pobreza y exclusión social: Mujeres víctimas de la violencia de género, acoso sexual y por razón de sexo; personas sin hogar y personas con discapacidad; personas migrantes, nacionales de terceros países, personas



refugiadas y solicitantes beneficiarios de Protección Internacional, con atención específica a colectivos más vulnerables como mujeres, menores, embarazadas, personas enfermas o discapacidad, así como víctimas de trata de seres humanos.

- Población gitana y otras comunidades marginadas.
- Personas reclusas y ex reclusas.
- Personas con problemas de adicción.
- Personas mayores, especialmente, en situación de dependencia o discapacidad.
- Colectivo LGTBI.
- Personas incluidas en “pobreza energética”.
- Personas víctimas de cualquier tipo de discriminación en el mercado laboral.
- Víctimas de terrorismo y sus familias.
- Personas con responsabilidades familiares pertenecientes a grupos vulnerables, sobre todo, las familias monoparentales y personas que aportan el segundo ingreso familiar.
- Población en situación administrativa irregular, asentamientos y personas sin hogar, que no entran dentro del circuito de los servicios sociales.
- Personas con enfermedades crónicas.
- Otras personas víctimas de cualquier forma de discriminación por razón de raza, sexo, etnia, edad, discapacidad, orientación sexual, religión o creencias.

En este contexto los Servicios Públicos de Empleo, tienen la finalidad de reforzar su capacidad para prestar servicios a los demandantes de empleo, las personas trabajadoras que cambian de empleo y a las empresas. Para hacerlo viable deben tenerse recogidos y localizados aquellos colectivos de personas con mayores dificultades y por tanto destinatarias de mayores apoyos, es porque el carácter cambiante y exigente de nuestra sociedad hace necesaria una renovación



constante de las competencias del sujeto. Renovación que, en el caso de estos perfiles, que parten de una situación desfavorecida y con mayores dificultades, deben contar con un apoyo especial para alcanzar la igualdad de oportunidades.

Como consecuencia de la dinámica social la Educación Permanente se ha convertido en una pieza clave para adaptarse a un mundo de complejos desafíos. Esto es un argumento que pone de relieve la necesidad de aprender a lo largo de la vida. Los conocimientos que se adquirirían en la escuela deben adaptarse a las transformaciones provenientes de los avances científicos y de la sociedad misma. Estos conocimientos son cada vez más profundos gracias a la unificación entre diversas ciencias despertando el incesante deseo de búsqueda de verdad, y aportando una visión nueva del ser humano (Pérez, 2001). Por tanto, la vinculación entre Educación y Profesión a desempeñar es evidente. La Educación Permanente supone un medio facilitador de la promoción del individuo que logra que cada persona exprese lo que lleva dentro, desempeñando también un papel de promoción social que permita al individuo adaptarse a los cambios y mejorar en su contexto profesional y laboral. De acuerdo con Pérez (2001)

la óptica de la Educación Permanente es la que orienta, dirige y guía nuestro Sistema Educativo. Se ha convertido en una dimensión esencial de las políticas educativas, en una posibilidad y un derecho de todos los ciudadanos, a la vez que la percibimos como una exigencia personal y colectiva si queremos estimular nuestro potencial dormido (p.10).

De este modo, el aprendizaje a lo largo de la vida es una pieza clave para responder a los retos que se nos presentan, y para actuar contra la situación de desempleo que afecta a la población en general, aunque de forma especial en las personas que ya están desempleadas. Es por tanto el medio que permite a los individuos, y a las organizaciones afrontar los desafíos de un mundo globalizado, económica y socialmente. En él se enfatiza la responsabilidad de las personas en busca de la autorrealización dentro de un proceso dinámico y práctico (Estebaranz y Mingorance, 2006). Ante esta situación, debe tenerse en consideración el análisis de los procesos formativos, puesto que la formación o la



calificación profesional obtenida en las instituciones educativas, en centros de formación profesional o en universidades, tienen una caducidad marcada por dichos cambios y exigencias de adaptación a estas transformaciones del mercado laboral (Morales, 2011).

La educación, como elemento regulador, donde accedían los ciudadanos, en busca de oportunidades para mejorar y subir del ascensor social, aunque sigue teniendo un papel prioritario, ha perdido dentro de la ciudadanía su reconocimiento y valor. En este momento, el realizar estudios superiores no conlleva una mejora en las posibilidades futuras de las personas de encontrar un empleo acorde a su titulación y de poder desarrollar un proyecto vital estable.

La generación más preparada de la historia es también la que se enfrenta a una tasa de desempleo juvenil que dobla la media europea. El ascenso social es cada vez más complejo, y sin embargo se ha detectado que la rapidez para descender socialmente si ha aumentado. Lo cual repercute en un sentimiento de incertidumbre y menores expectativas sobre el futuro y la importancia de la formación tanto en las etapas iniciales, cuanto más en etapas superiores de la vida. Por tanto, aquí nos encontramos con una encrucijada, entre las necesidades dibujadas para mejorar las condiciones laborales o el acceso al empleo de toda la población ,aunque especialmente de aquellos colectivos con mayores dificultades , como elemento para luchar contra la exclusión social, frente a la percepción de la propia ciudadanía sobre su poder de decisión y de participación sobre su propio devenir personal y profesional , que repercute, como hemos señalada en un desencanto y menor interés por formarse y por tanto acceder a un aprendizaje permanente.

En este contexto es fácil apreciar como a medida que se escala en la formación, hay una reducción de la tasa de desempleo en cada una de las cohortes de edad. Aquella en la que hay mayor concentración de egresados de los estudios superiores es la de 25-29 años, donde la tasa de desempleo, aun azotada por la crisis, es menos de la mitad de la que aqueja a aquéllos que no han sido capaces de completar sus estudios primarios, donde el desempleo roza el 37%.



A escala global, la Organización Internacional del Trabajo en el 2020 subraya la necesidad de la formación como arma de defensa contra la nueva vulnerabilidad. Este es un reto al que debemos hacer frente, pues, como ya hemos mencionado anteriormente, lo que es evidente es que los cambios se suceden y sucederán de forma vertiginosa y que la adaptación que como ciudadanos debemos realizar es constante y cada vez más exigente, tanto por el aumento de la competitividad en el mercado laboral como por la automatización en los procesos productivos. Nuestro mercado laboral se caracteriza por su inestabilidad, lleno de altibajos, donde dentro de una trayectoria profesional se combinan etapas de trabajo con otras etapas de desempleo, por lo que la necesidad de recualificarnos, y la capacidad de ser flexibles esta y estarán inmersas en nuestro día a día, obligando a las personas a tener un papel activo en su propio proceso de inserción social, y de forma especial en el plano laboral.

En este panorama, el papel del Estado está centrado en dotar económicamente a quienes más lo necesitan, pero las rentas mínimas de inserción no repercuten en la inclusión social de las personas, sino que es necesario realizar una intervención más integral centrada en las personas.

Por último, prestaremos atención a algunos de los cambios sociales que han acaecido en las últimas décadas ya que ha tenido claras repercusiones en nuestras formas de vida y de organización. A manera de ejemplo recordaremos el éxodo de las zonas rurales a las urbanas, el cambio en las estructuras familiares, extinguiéndose las familias extensas, conllevando la pérdida de la red de apoyo con las que contaban las familias. Podemos destacar que los cambios sociodemográficos han influido en aspectos como la bajada de la natalidad y el aumento de longevidad de la población. Creando sociedades cada vez con más edad, con poca población joven que deben trasladarse donde tienen una oportunidad laboral. Todo esto, repercuten también en cambios en los hábitos sociales de las personas y un mayor aislamiento.



En las últimas cuatro décadas, España ha logrado aumentar la duración de la vida de su ciudadanía hasta alcanzar unos niveles de longevidad sin precedentes en la historia. España es el país con la mayor esperanza de vida de la UE y el tercero del mundo, solo por detrás de Suiza y Japón. Este espectacular aumento de la esperanza de vida es el resultado de varios factores: la mejora de la higiene y la alimentación, la adopción de hábitos de vida más saludables, los avances en educación y, también, el mantenimiento de un Estado de Bienestar.

Gracias a estos factores, España ha podido reducir las tasas de mortalidad, primero entre la población infantil y, después, entre la población de edad más avanzada. Pero el incremento de la longevidad ha venido acompañado de otros dos procesos igualmente trascendentales para nuestra demografía: la reducción de la fecundidad y el aumento de la inmigración. España es hoy, junto con Italia, el segundo país de la OCDE con un menor número de hijos por mujer en edad fértil.

Además, se ha producido un aumento significativo de la edad media a la maternidad y del porcentaje de mujeres sin descendencia, que podría alcanzar el 25% entre las nacidas en el año 1975. Entre las causas que explican esta baja fecundidad, destacan las restricciones económicas (falta de empleo, precariedad laboral, problemas de acceso a una vivienda), las dificultades de conciliación de la vida familiar y profesional o el deseo de no ser madre.

En lo que respecta a la inmigración, la llegada de población extranjera ha sido continua, y con la excepción del período de crisis que se extiende de 2009 a 2014, se ha superado ampliamente el flujo de personas que abandonan nuestro país. Este saldo migratorio favorable ha permitido a España mantener un crecimiento positivo de su población y superar, a finales de 2019, la cifra de 47 millones de habitantes. Sin embargo, no ha sido suficiente para amortiguar el progresivo envejecimiento demográfico.

Por tanto, uno de los grandes retos que se derivan del mayor envejecimiento poblacional es el potencial aumento del gasto en pensiones. El grueso del sistema de pensiones se corresponde con las



pensiones contributivas, de las que más de un 60% son de jubilación. Estas se financian, principalmente, con las cotizaciones realizadas por las empresas y los trabajadores, por lo que, para garantizar su sostenibilidad, resulta necesario que el equilibrio entre los ingresos y los gastos se mantenga a lo largo del tiempo. De aquí a 2050, España deberá modificar buena parte de sus estructuras sociales, económicas y laborales para adaptarlas a la inevitable y afortunada realidad de una sociedad más longeva.

1.3. Trabajo: el reto del desempleo

Como hemos mencionado anteriormente, el desempleo es una de las grandes dificultades a afrontar a nivel mundial y especialmente en España; pero además es una pieza clave para luchar contra la desigualdad. Por ello, luchar contra el desempleo, implicará, entre otras cosas, mejorar la empleabilidad de la población joven, incrementar las tasas de actividad entre las personas mayores de 55 años, reformar el sistema de pensiones para lograr la sostenibilidad financiera, adecuar el sistema sanitario y ampliar el sistema de cuidados. Nada hace pensar, sin embargo, que estas transformaciones no puedan llevarse a cabo e, incluso, convertirse en oportunidades para aumentar la prosperidad y el bienestar de toda la ciudadanía.

Pero la realidad del estado español es que la cantidad de jóvenes que ni estudia, ni trabaja ni recibe ningún tipo de educación, llamados popularmente nini, no solo no disminuye, sino que sigue aumentando, puede crecer aún más a corto término, según destaca un nuevo informe de la Organización Internacional del Trabajo (2020) y las mujeres tienen más del doble de probabilidades de verse afectadas por esta tendencia.

El estudio, *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2020: La tecnología y el futuro de los empleos* indica que, desde su anterior edición, el año 2017, la franja poblacional de 15 a 24 años que cumple con esos requisitos pasó de 259 millones de jóvenes en 2016 a los 267 millones en 2019, dos terceras partes de ellos mujeres, y prevé que crecerá hasta los 273 millones en 2021. A escala mundial, las mujeres



jóvenes tienen dos veces más probabilidades que los hombres jóvenes de ser *ninis* (ni trabajan, ni se forman). La brecha de género es aún mayor en regiones como Asia Meridional y los Estados Árabes, donde las normas sociales y culturales impiden a las mujeres cursar estudios o trabajar fuera de su hogar. La tasa de jóvenes *ninis* no ha disminuido de una manera significativa en ninguna región desde 2005.

El sistema de Garantía Juvenil se financió con el Fondo Social Europeo y a través de la Iniciativa sobre Empleo Juvenil con una dotación de 12.700 millones de euros para el periodo 2014-2020. A esto hay que añadir una financiación complementaria de los Estados, que se comprometen a hacer reformas estructurales. A diferencia de la Garantía Juvenil, la Iniciativa sobre Empleo Juvenil (IEJ) no está sujeta al requisito de cofinanciación nacional y se dirige a las veinte regiones de la UE que tienen unas tasas de desempleo juvenil superiores al 25%. La UE propone que la financiación en el marco del programa Erasmus+ complemente la cooperación en materia de trabajo juvenil (Comisión 2015).

Este nuevo enfoque en la política de empleo de la Unión persigue no dejar a la juventud abandonada a su suerte. El objetivo es acabar con el desempleo de la población joven cuyas consecuencias se proyectan al futuro provocando cicatrices difíciles de evaluar. Partiendo de estas reflexiones sobre el desempleo juvenil, lo que pretende la Unión Europea al promover la aplicación del IEJ y la Garantía Juvenil es lograr la integración sostenible de la población joven que ni estudia ni trabaja, en el mercado laboral, ofreciendo un enfoque individualizado que conduzca a una buena oferta y mejore su empleabilidad. Diseñar un sistema de Garantía Juvenil requiere ser conscientes de que la juventud no es un grupo homogéneo, sino que se enfrenta a entornos sociales diferentes. Estas cifras alejan la consecución de la meta 8.6 establecida por la comunidad internacional en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de disminuir las tasas de jóvenes sin un trabajo y una educación adecuada para el año 2020.



El informe señala que la pérdida de empleos debido a la automatización expone más a los jóvenes empleados que a los de mayor edad y que los más vulnerables son quienes cuentan con formación profesional. Esta situación pone de manifiesto que la calificación adquirida mediante formación profesional para lograr un empleo específico tiende a quedar obsoleta más rápidamente que la adquirida en programas de enseñanza general, señala el informe. Por ese motivo, la Organización urge a revisar y modernizar los programas de formación profesional de acuerdo con la evolución de las disposiciones de la economía digital.

El director del Departamento de Política de Empleo de la Organización Internacional del Trabajo señala que la separación de los estudios y del mundo laboral perjudica su futuro a largo plazo y puede llegar a minar el desarrollo socioeconómico de los países. Ahora bien, las causas por las que esos jóvenes llegan a ser nini son muy variadas. Una solución única para todos no servirá de nada.

Resulta interesante como las investigaciones indican que los jóvenes que finalizan estudios de grado superior tienen menos probabilidades de verse afectados por la automatización, pero se enfrentan a otro tipo de problemas, ya que el rápido aumento de jóvenes licenciados en el mercado laboral ha hecho que ésta sea superior a la que se demanda y, en consecuencia, ha dado lugar a una reducción salarial en estos empleos.

Otro aspecto destacable del informe es que, pese al crecimiento global del número de jóvenes de 1000 a 1300 millones durante los últimos veinte años, disminuyó el número de ellos que participan en la fuerza de trabajo (la suma total de los tienen empleo o están desempleados) de 568 a 497 millones.

Pese a que la tasa mundial de desempleo es del 13,6% presenta variaciones regionales considerables que van del 9% en América del Norte y el África Subsahariana hasta el 30% en África septentrional.

Así, de los 429 millones de jóvenes empleados, unos 55 millones viven en condiciones de pobreza extrema, debido a que sus ingresos son



inferiores a 1,90 dólares al día, y la pobreza moderada afecta a 71 millones.

La mala calidad de los empleos de muchos jóvenes se manifiesta en las condiciones de trabajo precarias, la falta de protección jurídica y social, y las limitadas oportunidades de formación y de progresión profesional. El hecho de que tres de cada cuatro trabajadores jóvenes en todo el mundo estuvieran ocupados en la economía informal en 2016 pone de relieve la magnitud del problema, como revela el informe. La destrucción y creación de empleos por parte de las nuevas tecnologías a nivel mundial comporta que, de cara al futuro avance socioeconómico, la OIT destaque como fundamental un marco de política integrado para ayudar a los jóvenes a lograr empleos decentes en este contexto. La reivindicación de trabajo decente con derechos sociales para los trabajadores también es promovida por los sindicatos como CCOO, rompiendo con la idea que el trabajo decente no es un privilegio.

En diversas investigaciones como la realizada por Vega Fuente y Arimendi Jáuregui (2011) se han señalado que cuanto menor es el nivel de estudios de una persona, mayor es el riesgo de que sufra problemas graves de salud, de inestabilidad laboral y de alojamiento precario. En otras palabras, existe una mayor posibilidad de sufrir exclusión.

De no tomarse medidas pertinentes la Organización Internacional del Trabajo destaca que aumentará el número de jóvenes “desanimados”, una situación que repercutirá en último término en el desarrollo socioeconómico de los países.

Un estudio de Fisabio de la Universitat de València y Universitat Jaume I, relaciona la exclusión social y la pobreza familiar con problemas de conducta, agresividad, ansiedad o depresión en la infancia y señala la importancia de adoptar regulaciones políticas estructurales y medidas psicosociales dinámicas dirigida a este colectivo. Según la investigación, un mayor riesgo de pobreza y exclusión social se relaciona directamente con un aumento de problemas de salud mental en la infancia, y de forma indirecta también con el contexto físico y social, el estrés familiar y el perfil parental.



Aspecto que es reforzado, al relacionar AROPE la salud mental y el contexto familiar, mostrando los resultados que el riesgo de pobreza y exclusión social se relaciona con más problemas de salud mental tanto de tipo ansiedad y depresión como otros problemas de conducta o agresividad. La relación entre el nivel de pobreza y exclusión social familiar y los problemas de salud mental se mostró determinada por el nivel de estrés parental. Este perfil parental incluye conceptos como la percepción que tienen las madres y padres de su rol en la crianza o los conocimientos que tienen sobre el desarrollo evolutivo.

Como hemos mencionado antes, el ciclo de la vida laboral formado por etapas como: la formativa, la laboral y la jubilación, era un ciclo lineal, sin embargo, ahora está lleno de imprevistos ya que el paso de el paso de la etapa formativa a la laboral se prolonga en el tiempo, y son muchos lo que no encuentran un empleo de su categoría, conformándose con otro empleo de menor categoría, pero es que además la etapa laboral, ya no estará formada por una etapa laboral en una empresa, sino que, a lo largo de nuestra vida profesional, es cada vez más más común cambiar en múltiples ocasiones de empresa, puesto de trabajo e incluso de sector u ocupación. Esta situación descrita, está provocando en la población un sentimiento de incertidumbre y desencanto que refuerza la concepción de ciudadanía pasiva y que rechaza la formación tanto en etapas iniciales como la formación continua.

El colectivo de las personas mayores de 45 años, cobra especial interés en este momento de nuestro estudio ,pues a pesar de estar inmersas en su gran mayoría en el mercado laboral, la ruptura del ciclo lineal dentro de la vida profesional, los cambios del mercado productivo y el auge de la digitalización, los han convertido en un colectivo con grandes dificultades para su reincorporación al mercado laboral y por tanto en riesgo de exclusión social ,cuando su situación de desempleo se prolonga en el tiempo. Se ha acuñado el término “edadismo” o discriminación por edad, a un fenómeno que parece generalizarse para este colectivo y que antes afectaba a mayores de 45 años, aunque de forma aún más llamativa en el caso de mayores de 55 años. Surgiendo



también un nuevo concepto denominado *ninini*, ni tan jóvenes, ni trabajan ni se forman. Pues, parece demostrado que las personas a partir de los 45 si pierden su trabajo, no disponen de las mismas oportunidades de conseguir empleo y caen con muchas probabilidades en el desempleo de larga duración. A este respecto, la situación laboral del colectivo sénior en España, según datos del primer trimestre de la Encuesta de Población Activa (EPA), publicada el 28 de abril de 2020, era la siguiente:

- 1.275.100 personas mayores de 45 años se encontraban desempleadas y 9.299.400 tenían trabajo. La suma de ambas supone 10.574.600 personas dispuestas para trabajar.
- 12.176.700 personas sénior eran inactivas. Es decir, no estaban en condiciones de trabajar, de acuerdo con los criterios de la Organización Internacional del Trabajo OIT.

La cuestión es que gran parte de esos casi 1,3 millones de personas paradas mayores de 45 años tienen muy difícil volver al empleo. Según esta misma Encuesta de Población Activa, en España hay 3,2 millones de personas en situación de desempleo, y de ellas, más de un tercio (38,5%) son desempleados de larga duración, donde el sesgo de edad se hace fuerte. Desde enero de 2020 a enero del 2021, el total de personas desempleadas de larga duración ha aumentado en casi 641.000 trabajadores, hasta un total de 1,88 millones de personas con más de un año sin empleo, y por segmentos de edad, la mayoría de los desempleados de larga duración son mayores de 50 años, debido a sus dificultades para reintegrarse en el mercado laboral. Así, un 50,2% de los desempleados que llevan siéndolo más de 12 meses, son mayores de 50 años, unas 943.000 personas

Según el informe de Libro Blanco del Talento Sénior, elaborado por Fundación SERES y Fundación Adecco, la imagen del mayor de 55 años suele concebirse como la de un profesional con competencias obsoletas, creencia que entra en conflicto con la progresiva ampliación de la edad de jubilación, que exige una urgente puesta en valor del talento sénior.



Los sesgos inconscientes de primera impresión o ideas preconcebidas sustentan los prejuicios que incurren finalmente en la discriminación laboral. De hecho, un 40% de los profesionales de RRHH admite descartar automáticamente los currículums de los profesionales mayores de 55 años, según el informe *“Tu edad es un tesoro”*, de la Fundación Adecco. Diversas universidades en Estados Unidos llevan tiempo alertando con sus estudios de este fenómeno.

Un estudio de American Association of Retired Persons (AARP) encontró que dos tercios de los mayores de 45 años habían visto o experimentado la discriminación por edad en su puesto de trabajo, incluyendo comentarios discriminatorios por edad por parte de algún compañero/a o superior (25%), la discriminación por edad en las ofertas de trabajo (16%) o el no haber sido tenidos en cuenta para una promoción o una nueva oportunidad en el trabajo.

En otro estudio de la Universidad de Tulane, con más de 40.000 currículums que se enviaron, de múltiples edades, en respuesta a 13.000 ofertas de trabajo de baja cualificación, demostró que los candidatos mayores recibieron entre un 20% y un 50% de respuestas a sus envíos. Otro factor que puede estar influyendo en este prejuicio, son los cambios que las nuevas tecnologías y la digitalización están generando en el mercado de trabajo. Cambios que están provocando una gran destrucción de puestos de trabajo, y creación de otros nuevos, con nuevos requerimientos competenciales. La rapidez con la que hoy se destruyen y se crean empleos nunca antes había ocurrido, según el World Economic Forum, 75 millones de trabajos serán desplazados por la automatización en los próximos 5 años, y otros 133 millones de nuevos puestos de trabajo emergerán y más de la mitad de los empleados requerirán de reciclaje significativo. Esta transformación en el mundo del trabajo está impactando más en las personas mayores, y muchas investigaciones señalan que probablemente hasta el 40% de las tareas realizadas por trabajadores sénior serán automatizadas. A la vez, la automatización no será capaz de cubrir todas las necesidades de talento, capacidades y habilidades que se requieren en este nuevo modelo de economía, y, por



tanto, requerirá que las empresas diseñen modelos de desarrollo, formación y reciclaje de sus personas de manera individualizada, aprovechando todo el potencial y para todas las edades.

Otra tendencia clave del mercado laboral es la geografía cambiante del trabajo, tanto a nivel internacional como dentro de los países. Además de los cambios internacionales en la asignación de trabajo, la distribución regional y la naturaleza de los trabajos también ha habido cambios dentro de las fronteras de los países: una tendencia clave aquí es la urbanización (Randstad, 2018).

Las ciudades se han convertido en los motores del mundo. La acumulación de servicios, capital humano e ideas las convierte en incubadoras de innovación y en los grandes epicentros de generación de oportunidades económicas, sociales y culturales. Por este motivo, el proceso de concentración de la población y de la actividad económica en los espacios urbanos no ha dejado de avanzar desde la Revolución Industrial. En la actualidad, las ciudades concentran el 55% de la población y producen en torno al 80% del PIB mundial. Nuestro país no ha sido ajeno a esta tendencia. A lo largo del último siglo, la población que vive en ciudades se ha duplicado, pasando de representar el 80% , el despoblamiento ya no afecta solo a la España rural; también se da en muchas ciudades medias de nuestro país, incluidas las capitales de provincia.

Un gran grupo de investigadores documenta cómo los trabajadores altamente cualificados se han mudado en gran medida a áreas más densamente pobladas en los últimos 35 años.

Otro aspecto característico de nuestro mercado laboral es la denominada *economía gig*, se trata de un mercado laboral caracterizado por la prevalencia de trabajadores con contrato temporal. Las nuevas formas de trabajo han aumentado en gran parte del mundo desarrollado. En Estados Unidos aumentaron del 10,7% en 2005 a alrededor del 15% a fines de 2015. Este aumento es atribuible al crecimiento de trabajos con contratos por tiempo definido y de los trabajadores por cuenta propia, mientras que el trabajo mediante agencia temporal se mantuvo estable



con una proporción de alrededor del 2% de la población en edad de trabajar (Confederación Mundial del Trabajo 2018).

En Europa, los cambios son cualitativamente similares: el trabajo a tiempo parcial y temporal ha aumentado en la Unión Europea desde 2002 (Rhein y Walwei ,2018).

En España, la entrada en vigor de la reforma laboral ha permitido triplicar el peso de las modalidades indefinidas en la contratación total, en marzo de 2022 pero la clave del futuro de esta tendencia será confirmar en los próximos meses si este mayor aumento de la contratación indefinida se traducirá igualmente en una mejora de la duración media de los contratos firmados y que no se produzca un aumento de la rotación de la contratación indefinida.

Otra tendencia que es importante considerar desde la perspectiva del futuro del trabajo son los cambios en la oferta de trabajadores. En la historia reciente, algunos de los cambios más importantes en la oferta laboral han sido impulsados por aumentos en el nivel de educación promedio de los trabajadores y por el aumento de la proporción laboral femenina. En el futuro, se espera que los cambios en términos de nivel educativo y participación femenina sean tan grandes como han sido en las últimas décadas. Sin embargo, otro cambio generalizado y todavía en curso en el mundo desarrollado es la estructura de edad cambiante de nuestras poblaciones.

Una de las características clave de la era digital ha sido la tendencia al incremento de la desigualdad en el mercado laboral en muchos países de la OCDE, aunque desde diferentes niveles iniciales. El principal impulsor de esta creciente dispersión en los ingresos salariales ha sido el progreso tecnológico, las nuevas tecnologías han aumentado considerablemente la demanda de trabajadores altamente cualificados. Esto se debe a que las tecnologías permiten que los trabajadores cualificados sean más productivos y produzcan nuevos productos y servicios. A la vez que aumenta la demanda de habilidades, y ante la escasez de profesionales que las dominen, aumenta la oferta de salario para estos perfiles. Esto es tan importante dado que la urbanización ha



afectado a los trabajadores con diferentes tipos de habilidades, ya que ahora abundan los trabajos altamente cualificados en áreas urbanas, mientras que la disponibilidad de trabajos de habilidades medias ha disminuido. Por tanto, si bien es cierto que la mejora de la estructura ocupacional de las habilidades es una buena noticia desde una perspectiva macroeconómica, los trabajadores sin títulos universitarios tienen un acceso mucho más limitado a estos trabajos mejor remunerados, y, en cambio, están cada vez más presentes en profesiones poco cualificadas en lugar de en puestos de trabajo de cualificación media.

Este cambio es más pronunciado en las áreas urbanas, destacando la importancia de las disparidades regionales. Es decir, aunque la urbanización ha beneficiado a los trabajadores con estudios superiores, ya que sus salarios son más altos en las regiones más densamente pobladas, los trabajadores con menor nivel de estudios han sido testigos de que su salario se ha ido reduciendo con el tiempo. Esto implica que se reducen las oportunidades de trabajo digno para este grupo.

Según los datos del informe anual de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la pandemia está provocando una crisis del empleo mucho más grave que la de 2008. Se espera que la proporción de personas empleadas se mantenga por debajo de los niveles previos a la crisis. Los empleadores confían que para 2025, los roles cada vez más redundantes pasen de suponer el 15,4% de la fuerza laboral al 9% y que las profesiones emergentes crezcan del 7,8% al 13,5% de la base total de empleados. Sobre la base de estas cifras, las previsiones para 2025 apuntan a 85 millones de puestos de trabajo pueden verse desplazados por un cambio en la división del trabajo entre las personas y las máquinas, mientras que pueden surgir 97 millones de nuevas funciones acomodadas a la nueva realidad de convivencia con robots.

En los próximos cinco años, no obstante, se presume una persistente tensión en forma de nuevas necesidades competenciales, como el pensamiento crítico, la proactividad en la resolución de



problemas, el pensamiento crítico, la capacidad de aprendizaje, tolerancia al estrés, resiliencia o flexibilidad. En promedio, las compañías prevén que alrededor del 40% de los trabajadores van a requerir actuaciones de reskilling con duraciones no inferiores a los seis meses. Un 94% de los líderes empresariales consideran que los trabajadores deberán rearmarse con esas nuevas competencias, una opinión mucho más extendida que la encuesta que el mismo organismo recogió dos años antes.

En España, la OCDE estima que aproximadamente el 9,6% de los trabajadores enfrenta un alto riesgo de automatización y necesitará esfuerzos de capacitación (hasta un año) para derivarse a tareas menos sensibles en este aspecto. Un 1,4% adicional necesitará esfuerzos importantes (capacitación de hasta 3 años) para combatir este riesgo. Todo ello apunta también a la necesidad de evolucionar el sistema educativo, donde, según el mismo organismo, más del 60% de los docentes deben igualmente recualificarse en competencias tecnológicas para ser capaces de transmitir este nuevo conocimiento. Si las personas, en definitiva, son la clave final del proceso, el “talento” se asienta como verdadera palanca transformadora. La necesidad de facilitararlo, atraerlo, desarrollarlo, retenerlo y trabajar las capacidades y cualificaciones que permitan abordar los nuevos escenarios de empleabilidad constituye una pieza clave para el desarrollo de las organizaciones y los países. El Talento, ha de alinearse con el nuevo contexto y necesidades del mercado. Sólo así podrá perseguirse el reto de la “empleabilidad óptima”, verdadero bien social al que aspiran todos los países. (Argüelles,2020).

La correlación que existe entre la empleabilidad, entendida como facilidad para acceder a un empleo, y la formación, es clara y ampliamente avalada por la realidad y la literatura investigadora. Es fácil apreciar como a medida que se escala en la formación, hay una reducción de la tasa de desempleo en cada una de las cohortes de edad. Aquella en la que hay mayor concentración de egresados de los estudios superiores es la de 25-29 años, donde la tasa de paro, aun azotada por la



crisis, es menos de la mitad de la que aqueja a aquéllos que no han sido capaces de completar sus estudios primarios, donde el desempleo roza el 37%.

A escala global, la Organización Internacional del Trabajo subraya la necesidad de formación como arma de defensa contra la nueva vulnerabilidad. Sobre la base de 50 países, revela que, en la primera fase de la pandemia (segundo trimestre de 2020), la pérdida de empleo afectó mucho más a los trabajadores menos cualificados, con una caída del 10,8 por ciento frente al 7,5 por ciento en el caso de los trabajadores de mediana calificación, y al 2,2 por ciento en el caso de los trabajadores altamente cualificados. No obstante, cada vez se extiende más la convicción de que son los planes formativos, las competencias y las habilidades aprendidas son los factores verdaderamente claves, más allá de la obtención de cierto nivel en la escala de la formación reglada

Y es que la posesión de un título superior no es en sí mismo garantía de colocación. En la visión del Banco de España, el paro universitario sigue siendo en España casi el doble que, en la eurozona, para personas con una edad comprendida entre 30 y 34 años, habiéndose duplicado desde la anterior crisis. También alerta que la presencia de características estructurales de la economía limita la capacidad del mercado de trabajo para absorber adecuadamente los flujos de nuevos titulados superiores, sobre todo en ciertas especializaciones. Por último, plantea que disfunciones en el enfoque y calidad de la educación superior en España podrían estar también en la base de esta asincronía.

El conocido fenómeno de la sobre cualificación, en la que España exhibe un registro preocupante, es otra muestra del problema: solo el 63,1% de los ocupados graduados superiores españoles están empleados en ocupaciones de alta cualificación, lo cual representa el valor más reducido de todos los países de la Unión Europea (76,8% para la UE-2). De la misma realidad se hace eco la Fundación CYD, que celebrando la buena posición de España respecto a la UE en cuanto a población de 25 a 64 años con titulación de nivel superior (38,6% del total, cinco puntos por encima de la media UE), previene sobre la falta de competencias, por



debajo de la media de los países de la OCDE. Y advierte de otro problema que puede resultar indicativo: en el curso 2019-2020, una de cada cuatro titulaciones dejó sin cubrir el 25% o más de las plazas ofertadas con matriculados de nuevo ingreso por preinscripción.

Ante esta realidad cabe preguntarse si ¿La universidad española está perdiendo atractivo?, a este respecto podría indicarse que es posible que estemos en experimentado un proceso de cambio de trayectoria. El interés hacia los programas de Formación Profesional se está incrementando ya que sus itinerarios parecen estar adaptándose más rápidamente a este nuevo entorno. Los egresados de estos ciclos, incluso, empiezan a sorprender con altas tasas de inserción profesional. En España, las ofertas de trabajo que requieren estudios de FP, desde 2015 hasta 2019 han crecido 8,8 puntos, especialmente las de Grado Medio. En la actualidad suponen un 38,8 % del total de ofertas dentro del mercado laboral. En este contexto, que destila también necesidad de cambio y reconversión, el ámbito digital vuelve a reivindicarse como protagonista en la empleabilidad de las personas. Y la importancia de vocaciones científicas y técnicas, se reaviva en cuanto reto de orden estructural.

Si bien España registra mayor porcentaje de egresados en el ámbito de educación superior que el conjunto de Alemania, Francia, Italia y el Reino Unido, obtiene por el contrario un menor porcentaje de graduados en áreas STEAM. En nuestro país, poco más de uno de cada cinco egresados en grado pertenecían a estas disciplinas, frente al casi 28% del conjunto de países citado. Si analizamos los últimos cinco años, en esos países se ha mantenido en gran medida el peso relativo de las áreas STEAM en los graduados, mientras que España ha tenido un descenso pronunciado.

Y, no olvidemos que, por ramas de enseñanza, la ingeniería aparece en la inmensa mayoría de los indicadores de inserción laboral como aquella que registra los mejores valores. El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), pronostica que el 91% de las nuevas contrataciones en Europa hasta 2030 reemplazarán a



los trabajadores que se jubilan, lo que significa que los empleadores tendrán que reemplazar las habilidades tradicionales al mismo tiempo que introducen las nuevas habilidades necesarias para manejar las nuevas tecnologías digitales y las nuevas opciones de automatización. La generación más preparada de la historia es también la que se enfrenta a una tasa de desempleo juvenil que dobla la media europea. Pero mientras casi el 33% de los jóvenes españoles menores de 25 años está desempleado, las empresas dicen no encontrar nuevo talento para incorporar a sus organizaciones. Un mensaje repetido que ahora un reciente estudio de la escuela de negocios IESE aporta cifras, señalando que de 53 grandes empresas entrevistadas, el 72% asegura que tiene problemas para encontrar empleados con los que cubrir sus vacantes. No por falta de candidatos, sino porque estos no tienen la formación que necesitan.

Las empresas coinciden en señalar que existe un desencuentro entre la formación que reciben los jóvenes y los perfiles que ellas necesitan para incorporar a sus equipos. Es la famosa brecha entre educación y empleo. La OCDE señala que el desajuste de las capacidades que se requieren para los puestos de trabajo afecta al 33% de los trabajadores españoles, mientras que en el informe Global Skills Index que elabora la consultora de recursos humanos Hays puntúa con un 10 sobre 10 ese “desalineamiento del talento” en el caso de España. Esta paradoja de jóvenes que no encuentran empleo y empresas que no encuentran jóvenes se complica si se le suma, por un lado, una tasa de abandono escolar del 18,3% y, por otro, una sobre capacitación que afecta al 27% de los trabajadores, según los datos de la OCDE.

Para comprender estas contradicciones, tenemos una serie de problemas estructurales en el sistema educativo que inciden en esta situación, tal y como señala el estudio de IESE, titulado “El futuro del empleo y las competencias profesionales del futuro: la perspectiva de las empresas”. En primer lugar, el alto abandono escolar, ya que el grado de estudios está directamente relacionado con el nivel de desempleo.



También hay una penetración mucho más baja de la FP, que ayuda a generar el desajuste por arriba, éste se produce por sobrecapacidad ya que el tipo de carreras más estudiadas no se corresponden con las que tienen más demanda de empleo. En este contexto, el Servicio Público de Empleo Estatal pone énfasis en que las nuevas contrataciones demandan competencias relacionadas con la tecnología y el ámbito digital de manera transversal en casi todas las profesiones. Un buen manejo de la tecnología y una cultura digital adecuada resultan imprescindibles en muchos puestos de trabajo: desde saber navegar por Internet, gestionar el correo electrónico y conocer las redes sociales hasta la utilización de programas específicos de gestión informática de cualquier proceso de trabajo.

La tecnología, por tanto, está en todas partes. Y desenvolverse en este nuevo escenario requiere reforzar tanto las competencias básicas y también avanzadas, donde se aprecia un claro desfase entre la población ocupada que carece de esas competencias en un 32% y las personas desempleadas donde ese déficit se detecta en el 55% de los casos.

Según estimaciones de la Comisión Europea, al menos el 90% de los empleos ya requieren disponer de competencias digitales básicas. El COVID-19, en suma, ha ensanchado la brecha digital, dejando en evidencia a las personas que no están suficientemente capacitadas. Tampoco sorprende que, según LinkedIn, entre las cinco habilidades con mayor crecimiento de demanda en el mercado laboral durante la pandemia se incluyan cuatro relacionadas con competencias digitales: el marketing digital, el análisis de datos, la programación y el Agile Project Management. Según la red social profesional, el sector de la tecnología agregará casi 150 millones de empleos en los próximos cinco años. Como hemos iremos viendo, los perfiles técnicos resultan particularmente necesarios y demandados. De hecho, en 2019 tres de las carreras con mayor inserción laboral estaban relacionadas con estas disciplinas, según datos recientes del INE.

Los datos de Proyección de Empleo de Manpower Group están alineados con esta visión. La importancia que tendrá la digitalización en



nuestra sociedad es tal, que se prevé que en cinco años se creen cerca de 2 millones de nuevos empleos relacionados con la tecnología en España. El Observatorio para el Análisis y Desarrollo Económico de Internet (Adei) calcula que surgirán 3,2 millones de empleos ligados a la digitalización hasta 2030 y otros 600.000 que a pesar de tener un alto componente humano resultan poco sustituibles por máquinas.

De ahí la importancia del talento digital. Es la pieza central de un puzle donde confluye el interés de las empresas, las personas y la sociedad. La Unión Europea busca dotar de competencias digitales a tres grandes grupos objetivo: la ciudadanía, en general; la población activa, que integra a personas trabajadoras y desempleadas; y recualificar también a los profesionales tecnológicos de todos los sectores de la economía.

La tecnología ha actuado como un factor multiplicador del efecto de estos problemas. La digitalización en la que se encuentran inmersas todas las empresas, grandes y pequeñas, ha cambiado en muy poco tiempo el tipo de perfiles que buscan las compañías. Ahora necesitan profesionales capaces de llevar a cabo ese proceso de transformación. Así, se lanzan a la búsqueda de profesionales desarrolladores, expertos en big data, profesionales de la ciberseguridad... *para* encontrarse con que el sistema educativo y la oferta formativa no se mueven al mismo ritmo que sus necesidades.

Las empresas demandan algunas medidas como la colaboración entre empresas y universidades o centros de formación, pero hasta ahora dicha colaboración está centrada en dos áreas muy concretas: entablar relaciones institucionales y articular la incorporación de alumnos en prácticas. Ahora se trata, dicen, de ir un paso más allá. La investigación de IESE refleja que las compañías quieren tener un papel más activo en la definición de la educación del futuro.

Amazon, por ejemplo, ha creado dos programas (AWS Academy y AWS Educate) para formar talento. Y en Microsoft ha alcanzado un acuerdo con la Universidad Complutense de Madrid para desarrollar contenidos formativos sobre *machine learning*. Son muchas las empresas



que señalan que es necesario impulsar estos acuerdos entre universidad y empresa. Y entender el entorno universitario como un camino de inserción al mundo laboral y no como un fin en sí mismo de obtener un título.

Este debate está presente en las esferas sociales, económicas y políticas, pero, aunque es evidente la necesidad de crear puentes más estrechos entre empresas y los sistemas educativos y formativos, para que sus caminos discurren de forma paralela, otorgar al tejido empresarial la dirección sobre los programas formativos, plantean riesgos, que se relacionan directamente con la justicia social.

Sin embargo, son precisamente los colectivos menos cualificados los que reciben menos formación en el trabajo. Según la OCDE, solo el 20% de los trabajadores poco cualificados reciben formación, un 40% menos que los trabajadores de alta cualificación. Por tanto, las recomendaciones que plantea la OCDE para avanzar en el proceso de ajuste de nuestro mercado de trabajo pasan por planificar mejor las necesidades de formación a futuro y adecuar los sistemas para la formación a lo largo de la vida para todo tipo de colectivos:

- Desarrollo de sistemas de formación continua que permitan alinear los planes de formación de los trabajadores con los salarios y con los planes de carrera, así como la posibilidad de avanzar en el desarrollo profesional a través de la evaluación individual de competencias, el mentoring y guía personalizada, así como la transparencia y calidad de los planes de formación adaptados para la consecución de mayor productividad en el trabajo.
- Desarrollo de herramientas digitales para el reciclaje y el desarrollo de competencias nuevas. Las herramientas digitales permiten adecuar y personalizar la formación, además de acercar la misma a cada colectivo, facilitando su acceso y reduciendo su coste tanto en diseño como en el tiempo de dedicación y desplazamiento.



- Certificación de la formación a lo largo de la vida que permita poner en valor de manera normalizada las competencias que se hayan ido adquiriendo. La formación informal o no formal exige nuevos modelos de certificación, incorporando micro certificaciones de competencias específicas.
- Desarrollo de incentivos económicos a la participación en la formación, modelos como cuentas o contratos de formación sobre las que los propios trabajadores puedan tomar decisiones sobre su plan formativo y las competencias y habilidades que desean ir adquiriendo.

Tenemos que ser conscientes de que gran parte de los trabajos para los que se emplearán nuestros jóvenes en un futuro ni siquiera se han identificado hoy en día, lo que dificulta mucho la planificación de la formación.

El Parlamento Europeo y la Comisión identificaron 21 nuevas competencias para el trabajo en el entorno digital recogidos en el Marco Europeo DIGCOMP, que marcan al menos una orientación sobre los conocimientos básicos que se deben desarrollar para el desempeño digital.

Mantener la productividad del talento es un factor crítico para la competitividad de un país, máxime en este contexto de envejecimiento. Por tanto, se torna imprescindible impulsar medidas que garanticen la formación y la empleabilidad de los trabajadores durante toda su vida activa.

Según datos de la Comisión Europea, España tiene un 11% de adultos beneficiándose del aprendizaje permanente, medio punto por encima de la media europea; sin embargo, la participación en este tipo de programas se concentra sobre todo en trabajadores cualificados. A pesar de que se han activado planes de acción para poner el foco en aquellos que tienen una menor cualificación, las partidas presupuestarias en educación se han ido reduciendo, siendo además competencia de las Comunidades Autónomas y por tanto difíciles de coordinar con el gobierno central. Por todo ello, es preciso retomar los objetivos que la



Comisión Europea estableció en la estrategia 2020 y que aún no han cristalizado en resultados. Algunas de las metas señaladas son las siguientes:

- Incrementar las partidas presupuestarias destinadas a Educación.
- Hacer del aprendizaje permanente y de la movilidad una realidad
- Mejorar la calidad y eficiencia de la educación y la formación.
- Fomentar la igualdad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
- Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.
- Lograr que un 15% de la población adulta participe en actividades de formación continua

En un entorno VUCA + H (volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad), el itinerario profesional cambia su forma lineal para adoptar una apariencia curva e inestable, en la que aparecen nuevos actores (Expedientes de Regulación de Empleo, emprendimiento, necesidad de cambiar de sector para ser empleable, etc) y en este escenario la formación en todas las etapas de la vida resulta esencial, como herramienta clave contra la lucha contra la exclusión social.

Pero tras todo lo mencionado, lo que es evidente también es la necesidad de una actualización de nuestros sistemas educativos y formativos, ajustándose más a las demandas del mercado y sobre todo con mayor capacidad de adaptación para responder de forma ágil a las demandas sociales y a los cambios del sistema productivo.

Homs (2008) ya nos indicaba que la competencia profesional cuenta con fecha de caducidad, y por tanto la necesidad de volver a formarnos dentro de nuestra propia competencia profesional o en otra, va ser una constante en nuestra vida. Por ello ofrecer oportunidades de aprendizaje a tiempo parcial, que permiten a los adultos combinar trabajo y aprendizaje al mismo tiempo, facilita la participación de los adultos.



Un factor esencial también es la utilidad del aprendizaje, para los estudiantes adultos es fundamental.

Por tanto, es importante una proximidad entre el proceso de aprendizaje y el lugar en el que poder poner en práctica lo aprendido. Normalmente, esto se facilita mediante la formación en el lugar de trabajo o con planes formativos que implican una interacción cercana con el lugar de trabajo.

Para todo ello, aprovechar la digitalización y la tecnología de la información y la comunicación pueden facilitar una educación abierta y en línea y un aprendizaje personalizado y adaptable. Sin embargo, a pesar del bajo coste para acceder a la educación abierta, los patrones de participación son similares a los de la educación y formación para adultos estándar: los que tienen un alto nivel de estudios y de competencias son los que más suelen participar. Aun así, todavía no se han explotado todas las posibilidades que la educación abierta y los MOOC ofrecen a las empresas para formar a sus trabajadores, aunque se están desarrollando iniciativas en este ámbito.

En la Agenda Europea de la Cualificaciones se recoge como recomendación apostar por las micro credenciales cualificaciones que demuestra los resultados de aprendizaje adquiridos a través de un curso o módulo breve y evaluado de forma transparente. Las micro credenciales podrán completarse in situ, en línea o en formato mixto.

1.4. Estrategias contra la exclusión

El mundo está cambiando, y esta situación puede generar incertidumbre tanto en el mercado laboral como en el futuro de muchas personas (Estebaranz y Mingorance, 2006). La carrera profesional a día de hoy es una carrera larga marcada por cambios sociales y culturales diversos de ahí que se haya generalizado el hecho de que las personas cambien de ocupación a lo largo de la vida (Longworth, 2005).

La clave para el cambio social, formativo y personal lo constituyen estas transformaciones y el tiempo, así como, todas aquellas acciones destinadas a la búsqueda de soluciones creativas para los problemas que



van surgiendo. Esta evolución cultural va teniendo efectos en los individuos, y requiere adoptar medidas multidimensionales donde debe tenerse presente que la carrera profesional del hombre y la mujer son aún importantes (Ballesteros et al, 2004).

Estebaranz y Mingorance (2006) definen la carrera profesional como “la secuencia de roles que desempeña una persona a lo largo de su vida. Roles que cambian y marcan el paso por diferentes etapas. Roles que exigen aprendizaje y aprendizaje continuo” (p.48). Como podemos observar, la carrera profesional está relacionada con la formación a lo largo de la vida, teniendo como prioridad la atención al componente personal y que, por tanto, concibe el aprendizaje como una tarea permanente.

El papel de la orientación profesional dentro de los proyectos vitales y profesionales de cada persona se enfoca hacia la ayuda para la toma de decisiones informada, asumiendo esa incertidumbre de la que hablábamos con anterioridad, y aceptando que las decisiones no sólo dependen de las propias condiciones personales.

Ante un panorama que presiona a la flexibilidad de los sistemas educativos, así como de proliferación y diversificación de salidas profesionales, de opciones ocupacionales y de una toma de decisiones cada vez más activa y autónoma por parte de las personas nos lleva a la necesaria inmersión en la era de la información y la tecnología lo que nos sitúa según Benavent (1999) “en una escena de intervención crítica” (p.56). Cabe decir, por tanto, que nos hallamos ante una nueva perspectiva orientadora 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, 2003).

La orientación profesional se imparte de forma presencial, a distancia o de forma semipresencial en diversos contextos: escuelas primarias y secundarias y centros de formación profesional, instituciones de educación terciaria y superior, servicios de empleo públicos y privados, centros de orientación profesional públicos y privados, en los lugares de trabajo, en los sindicatos, en las ONGs y organismos



profesionales, así como en entornos comunitarios locales. Este servicio es por tanto clave en la oferta educativa, en el desarrollo de competencias, para las medidas de protección social y en las políticas activas del mercado de trabajo.

El desarrollo de carrera es un proceso continuo a lo largo de la vida. Por un lado, es un aspecto fundamental para facilitar las transiciones de los jóvenes, los cuales cuentan con cada vez más opciones de educación y formación continua, y por otro, es clave entre los adultos quienes necesitan mejorar sus competencias, reconvertirse o moverse dentro del mercado de trabajo. Esta propuesta no solo es útil para las personas desempleadas, por el contrario, debido a que la demanda de mano de obra es cada vez más cambiante, es también es relevante para las personas empleadas que buscan cambiar de trabajo.

Actualmente no existe una sola forma de organizar la orientación profesional en un país por lo que las respuestas políticas deben ajustarse a las necesidades nacionales. Los países se enfrentan a diferentes retos socioeconómicos y tendencias demográficas, y tienen una composición institucional y cultural diversa. Sin embargo, a pesar de la gran diversidad de contextos, se considera que los sistemas de orientación profesional funcionan bien cuando los servicios y los interlocutores pertinentes están bien coordinados y proporcionan un apoyo permanente y sin interrupciones, en el marco de una financiación estable y adecuada. todas las personas que necesitan apoyo para su desarrollo de carrera tienen derecho a acceder a la orientación profesional y pueden hacerlo.

La calidad de los servicios se garantiza a través de servicios que cuentan con profesionales cualificados, herramientas de calidad, información oportuna y detallada sobre el mercado de trabajo, normas claras, así como procesos de mejora continua, respaldadas por evidencia acerca de la eficacia de los servicios obtenida a través de procesos de seguimiento y la evaluación, así como en base a las opiniones de los usuarios. La tecnología, en sus diferentes formas, es utilizada para facilitar el acceso a la orientación profesional, proporcionar servicios



innovadores y atender mejor las diferentes necesidades de los beneficiarios.

Para alcanzar estas características distintivas de un sistema de orientación profesional eficaz y eficiente, es necesario desarrollar una visión y una estrategia nacional de colaboración entre los organismos gubernamentales responsables en ámbitos relacionados con la educación, formación, protección social y empleo, junto con los interlocutores sociales y otras organizaciones de la sociedad civil. Es lógico, por tanto, que en el informe del “European Centre for the Development of Vocational Training” (CEDEFOP, 2008) se detalle en principios activos y plurales la praxis orientadora; enfatizando la consonancia entre los cambios en el mundo laboral, las innovaciones necesarias y la implicación de los orientadores. Cabe, en todo caso, establecer tres ejes vertebradores del cambio, a saber:

- el protagonismo del cliente, sujeto central que arriesga en su proyecto de vida
- el profesional de la orientación debe ser acompañante, colaborador y mediador en el proceso
- las interacciones, que aumentan la diversidad de acciones que integran asistencia social, empleabilidad y desarrollo de la carrera, haciendo necesaria la evaluación.

Las tendencias político-administrativas y económicas de nuestro contexto apuntan a reforzar una orientación profesional entendida como un Derecho de los ciudadanos, a la vez que una necesidad de nuestra sociedad globalizada, cuyos referentes centrales son el desarrollo socio profesional y competencial, y la gestión de la carrera de cada uno de los ciudadanos y grupos. La intervención multidisciplinar desde un sistema de servicios contextualizados y diversificados se plantea, así como un reto preferente del campo profesional (Sobrado y Cortes, 2009).

Fernández Garrido et.al. (2013) señalan:

La orientación desarrolla una doble labor en el apoyo de quienes buscan empleo y a los servicios dirigidos a dichas personas: por un lado, actúa como un “asesoramiento en línea” que permita



conocer y controlar los elementos clave del mercado de trabajo por el que se desenvolverán sus usuarios, y por otro interviene como un “entrenador personal” en la mejora de las competencias para manejarse en dicho mercado procurando insuflar una manera de encararlo positiva y proactiva (p.99)

Deler González y De La Fuente De las Torre (2012) indican *Nos encontramos pues ante la posibilidad de “inventar”, de crear, de buscar herramientas y/o recursos que posibiliten incidir en la mejora del proceso de orientación e inserción de algunos jóvenes que, por características personales y sociales, encuentran serias dificultades para su inserción social y laboral (o laboral y social) .Se trata de intentar subir un peldaño más en la socialización, en el conocimiento del mundo del trabajo, en la adquisición de hábitos y pautas sociales, laborales, y un largo etc. (p. 3)*

En este contexto, la orientación educativa y profesional, cubre un largo abanico de iniciativas y actividades en relación con la educación y la formación, por un lado, y con el desarrollo de los recursos humanos y el trabajo por otro, desempeña un papel crucial para el desarrollo social y económico del continente. Su importancia es capital dado que la orientación no es solamente un servicio a las personas individuales para ayudarles a recorrer su propio camino de educación, formación y empleo y a desarrollar su propia autonomía, sino que también es un servicio a la sociedad para hacerla más equitativa y cohesionada, al tiempo que económicamente más próspera. Su papel también es crucial en un momento en que la orientación se encuentra en la encrucijada de los desafíos a los que se enfrentan los responsables políticos para responder a los objetivos de las políticas públicas de educación y formación (elevar el nivel educativo de la población, prevenir el abandono temprano, garantizar la permeabilidad de las ofertas formativas, promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida), **de bienestar social** (lucha contra la exclusión social), de empleo (cualificación profesional, eficacia del trabajo, trabajo decente) y **de desarrollo económico**. Es por esta razón que la orientación se encuentra en la agenda política no solo de cada uno



de los estados que integran la Unión Europea, sino también en la agenda común de la Unión. Y es considerada, en palabras de McCarthy (2018) un bien tanto público (contribución a la sociedad) como privado (promueve el bien del individuo).

En este contexto es lógico que el concepto de orientación en Europa se presente como un concepto en evolución. Han transcurrido ya casi veinte años de la publicación por la Comisión Europea del *Memorándum sobre el aprendizaje permanente* (CE, 2000) donde se hacía referencia expresa a la orientación educativa y profesional. El eje 5 ya abordaba la redefinición de la orientación y el asesoramiento a nivel europeo y establecía que la orientación debía ser accesible para todos, ofertándose desde el ámbito comunitario y/o local y cumpliendo un mínimo de calidad.

Desde ese momento, el reconocimiento de la orientación ha ido en aumento y, con ello, la preocupación por garantizar su calidad en estrecha relación con las decisiones que en materia de educación, formación y empleo se han ido tomando en el espacio europeo y, por tanto, en los distintos Estados miembros. Es importante recordar que, a partir de la Resolución sobre la orientación a lo largo de toda la vida, que adoptaron los ministros de Educación el 24 de mayo de 2004, disponemos de una definición común:

La orientación se refiere a un conjunto de actividades que permiten a los ciudadanos de cualquier edad identificar en cualquier momento de su vida sus aptitudes, capacidades e intereses, adoptar decisiones importantes en materia de educación, formación y empleo y gestionar su trayectoria vital individual en el aprendizaje, el trabajo y otros entornos en los que se adquieren o utilizan dichas capacidades o aptitudes (a lo largo de toda la vida). La orientación se facilita en una variedad de entornos: educación, formación, empleo, a escala local y a nivel privado.



Por tanto, conseguir interrelacionar mercado laboral, los sistemas educativos/formativos y las personas dentro de los itinerarios de orientación es el reto al que se enfrentan como vemos en el Gráfico 1.1.



Gráfico 1.1. Interrelaciones en los itinerarios de formación.

Fuente: Elaboración propia

A partir de este momento, se considera a la orientación una vertiente de la intervención educativa dirigida esencialmente a:

- Capacitar a los ciudadanos para gestionar y planificar sus itinerarios de aprendizaje y laborales con arreglo a sus objetivos vitales, relacionando sus capacidades e intereses con la educación, la formación, las oportunidades de empleo y el autoempleo, y contribuyendo así a su realización personal.
- Ayudar a las instituciones de educación y formación a contar con alumnos, estudiantes y aprendices motivados que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje y fijen sus propios objetivos en sus resultados.
- Ayudar a las empresas y organizaciones a contar con personal motivado y adaptable, capaz de acceder y beneficiarse de las



oportunidades de aprendizaje ofrecidas en el lugar de trabajo y fuera de él.

- Ofrecer a los responsables políticos un medio importante para conseguir un amplio conjunto de objetivos de interés público.
- Apoyar las economías locales, regionales, nacionales y europeas a través del desarrollo y la adaptación de los trabajadores a las demandas económicas y las circunstancias sociales cambiantes.
- Ayudar a establecer sociedades en las que los ciudadanos contribuyan activamente a su desarrollo social, democrático y sostenible.

La evolución experimentada permite concluir que la orientación cuenta con un importante reconocimiento internacional y que, junto con la Comisión Europea y sus agencias CEDEFOP, la OCDE y otros organismos, vienen cooperando en las revisiones de políticas para la orientación. En todos ellos se resalta la importancia de la orientación a lo largo de la vida, para lograr objetivos como los que siguen:

- Aprendizaje permanente: Luchar contra el abandono escolar, promover vínculos adecuados entre educación, formación y trabajo, así como asegurar una base de competencias adecuada, para hacer frente a los desafíos que entraña la creación de sociedades basadas en el conocimiento en el contexto de la globalización.
- Resultados en el mercado laboral, reduciendo la falta de correspondencia entre oferta y demanda de trabajo, para hacer frente al desempleo y mejorar la movilidad laboral.
- Equidad e inclusión social, promoviendo la reintegración en los sistemas educativos, formativos y de empleo de grupos de riesgo, así como la inserción de colectivos excluidos en programas generales de formación y servicios del mercado laboral.



Tal y como podemos ver en el gráfico en el proceso de orientación, deben valorarse aspectos de índole personal como lo aspectos contextuales, pues ambos se interrelacionan, generando unas mayores o menores posibilidades de inserción y por tanto tejiendo una serie de parámetros de mayor vulnerabilidad que inciden en la necesidad de un acompañamiento más personalizado y prolongado en el tiempo. En relación con ello la “Estrategia Europa 2020” adoptada por el Consejo Europeo de 17 de junio de 2010, que establece la agenda de trabajo para esta década, la orientación está desempeñando un papel transversal para el logro de objetivos de formación, empleabilidad, inclusión y desarrollo económico.

En el horizonte que se abre en torno al 2030, de entre los 17 objetivos de la estrategia europea que se está definiendo, el 4 se refiere a “garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida”. Cabe pensar que, algunas de las concreciones de dicho objetivo, requerirán de la orientación, así como una mayor sensibilidad y concienciación social y empresarial.

Por ello desde los estamentos internacionales, europeos y nacionales, se han ido creando recursos dirigidos a la investigación de la orientación permanente. A continuación, señalaremos algunos de ellos:

- Además de sus actividades de investigación en materia de orientación permanente, CareersNet fue creada por Cedefop en 2017 para supervisar el desarrollo de las políticas y los sistemas, así como las prácticas innovadoras en la UE, la AELC/EEE y los países candidatos a la UE.
- Facilita el intercambio y la generación de conocimiento acerca de los sistemas de orientación profesional en temas como la garantía de calidad, incluyendo el seguimiento y la evaluación, la coordinación, el acceso, las competencias de gestión carreras, la inclusión social, las TIC y la información del mercado de trabajo, la producción de herramientas y las estrategias. La red ha elaborado un inventario en línea de la



UE+ sobre sistemas y políticas de orientación permanente, así como una metodología para el seguimiento de la evolución hacia la consecución de los objetivos establecidos por la Resolución del Consejo «Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente» (2008) y las Directrices europeas para el desarrollo de políticas y sistemas de orientación permanente (ELGPN, 2015).

- En el marco del proyecto de orientación profesional permanente, CEDEFOP ha puesto a disposición en su página web un inventario de sistemas y prácticas de orientación permanente, así como publicaciones y recursos en línea pertinentes para el desarrollo de la capacidad nacional.
- Entre ellos se incluye una base de datos de los sistemas de la UE, la AELC/EEE y los países candidatos a la UE que contiene prácticas innovadoras, un conjunto de herramientas de información sobre el mercado de trabajo y una serie de módulos de formación para profesionales y gestores. También se puede acceder a una herramienta de toma de decisiones en línea que ayuda a los agentes nacionales a transferir y adaptar prácticas innovadoras exitosas.
- La Comisión Europea apoya y coordina la red “Euroguidance”, la cual pone a disposición centros nacionales de recursos e información para la orientación en 34 países europeos. La Red Euroguidance recopila, difunde e intercambia información sobre los enfoques nacionales para la orientación profesional, compartiendo los resultados de los proyectos, los métodos de trabajo innovadores y las buenas prácticas en el ámbito de la orientación permanente. También apoya el desarrollo de competencias de la comunidad de orientación y promueve la creación de redes nacionales e internacionales de profesionales de la orientación mediante la organización de seminarios, formación y visitas de estudio sobre diferentes temas.



- La Red Europea de Políticas de Orientación Permanente fue una red dirigida por los Estados Miembros de la UE y respaldada por la Comisión Europea de 2007 a 2015. Su página web presenta una amplia gama de publicaciones que incluyen herramientas para el desarrollo de políticas y sistemas de orientación permanente.
- La Fundación Europea de Formación (ETF) apoya a los países vecinos de la UE y de Asia Central en el desarrollo de sistemas de orientación profesional. La ETF ofrece asesoramiento político en el ámbito de la orientación profesional y la educación, realiza un seguimiento periódico de la situación del mercado de trabajo y el empleo en los países vecinos de la UE y de Asia Central, y los asiste en la recopilación y el análisis de información sobre competencias para respaldar el desarrollo del capital humano y apoyar la respuesta de los sistemas de educación y formación (profesional) a las necesidades del mercado de trabajo y de la sociedad.
- El Centro Internacional para el Desarrollo Profesional y las Políticas Públicas (ICCDPP) se creó en 2004 con el apoyo de la OCDE, el Banco Mundial, la Comisión Europea, la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional, y los gobiernos nacionales, para promover el intercambio de políticas internacionales y el aprendizaje en materia de orientación profesional. Su página web ofrece una colección de documentos e informes sobre políticas y desarrollo de sistemas de orientación profesional producidos por organizaciones internacionales y varios países.
- La Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (AIOEP) se creó en 1951. El objetivo de la asociación es proporcionar un liderazgo global y promover la orientación profesional, favoreciendo prácticas éticas, socialmente justas y óptimas en todo el mundo para que la orientación y el asesoramiento educativo y profesional por



parte de profesionales competentes y calificados estén al alcance de todos los ciudadanos. La AIOEP supervisa una conferencia internacional anual y la publicación de la Revista Internacional de Orientación Educativa y Profesional. Tiene miembros en más de 40 países de todos los continentes.

- La Organización Internacional del Trabajo (OIT) apoya a sus Estados Miembros en el desarrollo de políticas y programas integrales y coordinados de orientación profesional.
- La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realiza investigaciones en relación con la orientación profesional de jóvenes y adultos, y publica recomendaciones para los responsables de la formulación de políticas y los profesionales. El trabajo en curso de la OCDE incluye la identificación de indicadores de adolescentes para obtener mejores resultados en el empleo en la edad adulta y el desarrollo de herramientas basadas en datos para mejorar las prácticas en las escuelas secundarias.
- En lo que respecta a los adultos, la OCDE está explorando políticas para reducir las barreras de acceso a la orientación profesional y mejorar la calidad de los servicios, entre otros, mediante una encuesta internacional sobre las actitudes y el uso de la orientación y mediante el desarrollo de herramientas de perfilado de competencias.
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su Recomendación relativa a la EFTP (2015) y en la Estrategia de la UNESCO para la EFTP (2016–2021), destaca que los servicios de información y orientación profesional desempeñan un papel importante para garantizar la calidad y la pertinencia de los sistemas de Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP).

Todos estos recursos, ponen el acento aún más en el papel tan importante que se le quiere otorgar a la orientación a nivel internacional



y de forma especial en Europa. Sin embargo, en España, la falta de recursos económicos o la mala gestión de estos, ha llevado a la orientación laboral a ser un recurso o poco conocido o poco valorado. Motivo por el cual, en esta investigación, consideremos esencial conocer los motivos que llevan a las personas a no valorar este recurso, así como, profundizar a través de los profesionales de la orientación profesional en la gestión de los programas que se ejecutan.

Como hemos visto la orientación debiera ser un recurso que acompañará a los ciudadanos a lo largo de su vida y en sus diferentes etapas, para alcanzar una participación activa tanto en su toma de decisiones personales como para favorecer su futura inserción laboral; pero en el caso de esta investigación nos centraremos en la orientación que se está realizando con las personas en edad activa, sea que están ocupados, sea que estén desempleados, y por tanto en aquella orientación profesional dirigida a apoyar y acompañar a las personas en su proceso de búsqueda de empleo.

Dentro este proceso de orientación profesional, dentro de las políticas de la Unión Europea se considera crucial el papel de educación y de la formación, como hemos mencionado en varias ocasiones durante este capítulo, no solo como capacitante para el desempeño laboral sino como estrategia capacitante en competencias cada vez más demandadas en el mercado laboral. Por ello lo estructura en base a dos ejes principales, el primero es el soporte financiero que los programas comunitarios prestan a los proyectos transnacionales de movilidad y cooperación entre los distintos actores de los sistemas de educación y formación a escala nacional, regional y local.

El segundo lo constituye, desde la Cumbre Europea de Lisboa (2000), la creación de un espacio de cooperación entre los estados miembros que les facilite y ayude a la modernización de sus respectivos sistemas de educación y formación y que, mediante el método abierto de coordinación, implica consensuar unos objetivos estratégicos comunes y hacer del aprendizaje mutuo y del intercambio de experiencias la base de la cooperación entre los estados miembros.



Teniendo en cuenta lo que indican Pereda y Berrocal (1999, 2001) y García (2003), la formación en competencias se basa en el uso de metodologías activas y participativas. Destacando entre las técnicas de formación en competencias destacan las “prácticas reales”, o, en su defecto, las “simulaciones” (role playing, juegos de empresa, outdoor-training, etc.), que promueven el aprendizaje experiencial, y el modelado (observación de otros compañeros de trabajo con más experiencia, o visionado de vídeos), que favorecen el aprendizaje por observación o aprendizaje social.

En general, los expertos coinciden en que, sobre todo la enseñanza reglada, debería llevar asociada más práctica y estar más actualizada, debido a la rapidez con que se producen los cambios en el mercado, fundamentalmente por la aplicación de las nuevas tecnologías. También, aluden a la conveniencia de revisar los contenidos de los certificados de profesionalidad, que, según algunos, están obsoletos e incluir y diseñar otros nuevos donde se contemplen los cambios en las competencias requeridas a diferentes ocupaciones.

La prospección y la detección de las necesidades formativas se ha realizado partiendo de las ocupaciones identificadas como de mejores perspectivas en el empleo en 2017. En total han sido 194 grupos primarios de ocupación los que han servido como base para la detección de necesidades formativas agrupadas por familias profesionales se recoge la información y se estructura en tres grandes apartados:

- En el primero de ellos se recogen las necesidades formativas detectadas en competencias técnico-profesionales de las ocupaciones estudiadas relacionadas con la familia profesional correspondiente.
- En el segundo apartado las necesidades formativas relacionadas con las competencias que la disposición transitoria segunda de la Ley 30/2015 califica de competencias transversales prioritarias para 2015, (idiomas, ofimática y tecnologías de la información y comunicación, conocimientos financieros, conocimientos jurídicos y del funcionamiento de las



administraciones públicas), así como aquellas otras necesidades formativas genéricas detectadas.

En cada familia profesional se ha procedido a sintetizar la información procedente de los expertos consultados, tanto en necesidades formativas técnicas profesionales, como en las necesidades formativas de las competencias transversales. De estas últimas se recogen todas las competencias indicadas por los informantes y se han reflejado de ellas los niveles más altos que se obtienen en el conjunto de las ocupaciones vinculadas a la familia profesional.

- Y finalmente, un tercer apartado en el que se sintetiza la información aportada por los expertos sobre las tendencias de las ocupaciones estudiadas en la familia profesional, los requerimientos de experiencia de estas ocupaciones, la dificultad en la cobertura de vacantes, la movilidad funcional y las posibilidades de emprendimiento en las mismas.

En el informe se recoge las necesidades formativas por ocupaciones tanto Necesidades formativas detectadas en competencias técnico / profesionales como Necesidades formativas en competencias transversales quedando evidenciada la relevancia de la formación en competencias transversales. Anteriormente, dicha necesidad ya había sido manifestada desde diferentes y significativas instituciones internacionales como la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), o la propia Unión Europea. En definitiva, se constata un claro interés a nivel internacional en lo que se ha dado en denominar “el enfoque de competencias”. Sánchez-Castañeda (2014) lo define como:

contar con las calificaciones, conocimientos y las competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y conservar un empleo, mejorar su trabajo y adaptarse al cambio, así como elegir otro empleo cuando lo deseen o pierdan el que tenían, e integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes periodos de su vida (p.148).



Al respecto, es evidente que, por lo mencionado a lo largo del capítulo, que en España presentamos una escasez en varias facetas, una de ellas a nivel formativo, pues la franja de población que abandona los estudios o que solo tiene una formación básica sigue siendo muy elevada, personas que llegan al mercado laboral con grandes carencias y escasa posibilidades de inserción. Por otro lado, nos encontramos carencias referidas a las competencias básicas que debieran adquirirse a lo largo de la etapa educativa, tales como comprensión lectora, capacidad de aprender a aprender, etc. donde año tras año España queda relegada a puestos inferiores dentro de la UE, por lo que el modelo que estamos realizando dentro la educación, no está siendo ni motivador para permanecer en él, ni capacitante para estas habilidades básicas para la vida. Además, incluso en esferas educativas superiores, esta tendencia de no trabajar competencias, ni las básicas ni las propias de la ocupación, da lugar que, una vez salido de la etapa educativa, las personas tienen dificultades para encontrar un empleo y también se refleja en las estadísticas de las dificultades de las empresas para encontrar trabajadores, sobre todo desde el punto de vista de las competencias transversales.

La estrategia de competencias de la OCDE considera que la velocidad con la cambia el mundo hace que sea necesario un alto grado de adaptabilidad en las personas para aprovechar las numerosas oportunidades que ofrece la vida y también sus innumerables desafíos. Entre los elementos importantes para desarrollar esta adaptabilidad está asegurarse que las personas adquieran un conjunto de competencias adecuadas, que las usen de manera eficaz en el trabajo y en la sociedad y que las actualicen a lo largo de su vida. Este desafío es muy importante porque capacitar a las personas con un mayor nivel de competencias implica mejorar la calidad de los sistemas de educación sin comprometer la equidad. Las nuevas competencias que se presentan como necesarias para progresar, tanto en el trabajo como en las sociedades modernas, consisten en competencias transversales, como la resolución de problemas complejos, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la



resiliencia y la adaptabilidad, por lo que son necesarios educadores altamente capacitados. En último término, el rediseño de los sistemas educativos tradicionales para su transformación en modelos de aprendizaje a lo largo de la vida requiere de un diseño coordinado de todas las etapas, empezando desde la primera infancia y pasando por la etapa escolar, la formación profesional, la universidad y la educación para adultos.

En el ámbito empresarial estos supuestos están asumidos, a través de la gestión de recursos humanos por competencias, jugando un papel fundamental en los procesos de selección (Freire, 2009), promoción y formación del personal. Para las empresas, especialmente para las grandes, es cada vez más importante identificar las competencias necesarias en cada puesto, evaluar en qué medida las poseen las candidatas y candidatos que quieren acceder a ese puesto y cuál es el grado de desarrollo de su plantilla. Para ello, los departamentos de recursos humanos utilizan herramientas tales como juegos de roles, métodos de caso, dinámicas de grupo, entrevistas, pruebas psicométricas, inventarios de personalidad, portafolios, cuestionarios, etc. En muchas ocasiones las competencias de carácter técnico se dan por asumidas y el enfoque en las selecciones se centra en otro tipo de competencias, las competencias de carácter transversal.

“*La revolución de las competencias*” está emergiendo, así como una constante donde las y los trabajadores con más y mayor nivel de cualificación tienen una productividad más alta, además de reducir los costes derivados de la formación específica en los que incurren las empresas, lo que incrementa su probabilidad de mantener un determinado empleo o de conseguir uno nuevo. Es decir, poseen una mayor empleabilidad.

Conforme establece la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en su Estrategia de Competencias 2019, las competencias son fundamentales para permitir el progreso de las personas y de los países en un mundo cada vez más complejo, interconectado y cambiante. Los países en los que las personas



desarrollan competencias sólidas aprenden a lo largo de su vida y usan las competencias de manera plena y eficaz en el trabajo y en la sociedad son más productivos e innovadores y disfrutan de un mayor nivel de confianza, de mejores resultados sanitarios y de más calidad de vida.

Al igual que la globalización, la digitalización y los cambios demográficos transforman los trabajos, la forma en que funcionan las sociedades y el modo de interactuar de las personas. En este contexto, las ganas de conseguir las competencias adecuadas están creciendo. Para progresar en el mundo de mañana, las personas necesitarán diferentes tipos de competencias y de niveles superiores. Estos son desafíos importantes, ya que capacitar a las personas con un mayor nivel de competencias implica mejorar la calidad de los sistemas de educación sin comprometer la equidad. Los nuevos conjuntos de competencias necesarias para progresar, tanto en el trabajo como en las sociedades modernas, consisten en competencias transversales, como la resolución de problemas complejos, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la resiliencia y la adaptabilidad, por lo que son necesarios educadores altamente capacitados.

En último término, el rediseño de los sistemas educativos tradicionales para su transformación en modelos de aprendizaje a lo largo de la vida requiere de un diseño coordinado de todas las etapas, empezando desde la primera infancia y pasando por la etapa escolar, la formación profesional, la universidad y la educación para adultos.

Aplicar con eficacia reformas de competencias es una tarea compleja, dado que la política de competencias se encuentra a medio camino entre la educación, el mercado laboral, la industria y otros ámbitos políticos. Esto implica la necesidad de coordinar y colaborar con una amplia variedad de partes interesadas, como ministerios, funcionarios de todos los niveles de gobierno, estudiantes, profesorado, trabajadores, empleadores, sindicatos y muchos otros. Las reformas intersectoriales suelen asociarse con mecanismos de compensación redistributivos muy complejos, dado que se caracterizan por la asignación y redistribución de recursos tanto entre sectores como entre



niveles de gobierno. Por tanto, al diseñar y aplicar políticas de competencias, muchas veces los gobiernos se enfrentan a grandes desafíos políticos y técnicos.

En este punto parece importante recordar que las recomendaciones clave de política conforme a la Estrategia de Competencias de la OCDE están organizadas en torno a tres componentes generales:

- Desarrollar competencias necesarias a lo largo de la vida.
- Para garantizar que los países pueden adaptarse y progresar en un mundo tan cambiante, todas las personas deben poder tener acceso a oportunidades para desarrollar y mantener un desempeño sólido en una serie de competencias. Este proceso es permanente, empezando en la infancia y la juventud y continuando durante la vida adulta. También abarca todos los ámbitos de la vida, ya que no solo debe darse de manera formal en los centros educativos y en la educación superior, sino también, de manera no formal e informal en el hogar, la comunidad y el lugar de trabajo.
- Usar las competencias de manera eficaz en el trabajo y en la sociedad.
- Las personas también necesitan oportunidades, estímulos e incentivos para usar sus competencias de forma plena y eficaz en el trabajo y en la sociedad.

El éxito en el desarrollo y el uso de las competencias necesarias requiere mecanismos de gobernanza sólidos que promuevan la coordinación, la cooperación y la colaboración en todos los niveles de gobierno, que impliquen a las partes interesadas en el ciclo de formulación de políticas, que construyan sistemas de información integrados y que armonicen y coordinen los mecanismos de financiación. Todo lo descrito se refleja, en la necesidad de replantearnos nuestro modelo educativo -formativo, para acercarlo más a las necesidades del mercado laboral, y al desarrollo de personas de una forma integral, dando al aspecto actitudinal un mayor papel, pues es un



elemento clave en la mejorar de las posibilidades de inserción laboral, sobre todo por el carácter inestable del mercado que hemos descrito.

Y por último, la formación lo largo de la vida o formación permanente, también debiera replicar la sugerido, pues una formación capacitante en una ocupación en la que se olvida las competencias ,de forma especial las tecnológicas, que hemos descrito a lo largo de este capítulo, como esencial para ser ciudadanos activos en esta sociedad globalizada , como otras competencias que faciliten la adaptación, flexibilidad y proactividad ,y que huyan de modelos de formación finalistas, sino que se centren en modelos formativos capacitantes abiertos y continuos a lo largo de la vida, pues gracias a ellos, mejoraremos los niveles de empleabilidad de las personas y con ello nos alejaremos del riesgo acuciante de exclusión social.

A este respecto resultan interesantes las clarificaciones que hacía Santamaría-López (2012) cuando argumentaba que la empleabilidad, desde las instituciones públicas, consiste en “fomentar la mejora de las condiciones individuales de las personas para que puedan acceder al mercado de trabajo en igualdad de oportunidades” (p.135). Así, resulta de vital importancia el delimitar qué se entiende por empleabilidad en este proyecto formal de tesis, puesto que dependiendo de cómo entendamos dicho término, se enfatizará más en uno u otro enfoque de desarrollo. Por ello a continuación se exponen las dos definiciones a partir de las cuales se elabora la definición de la que se partirá en dicho trabajo de investigación:

- Groot y Maassen (2000) y Hillage y Pollard (1998) definen la empleabilidad como “una capacidad para encontrar, obtener y mantener un empleo”.
- La Fundación Gaztelán (2004) define empleabilidad como “las posibilidades que tiene una persona de acceder a un puesto de trabajo en función de sus competencias y de las exigencias del mercado” (p.11).

El término “empleabilidad” se refiere a las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas



para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo. En cualquier caso, la OIT en su recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos del 2004, recoge que la probabilidad que tiene una persona de encontrar empleo y mantenerlo, está relacionado en función de sus competencias y de las exigencias del mercado, y para ello la orientación y la formación cumplen un papel vital que debe ser analizado pormenorizadamente para toda la ciudadanía y de forma especial, en aquellos colectivos que como hemos recogido a lo largo del capítulo se encuentran en una situación sea de exclusión social o en riesgo de estarlo.

1.5. Reflexiones de síntesis

A medida que se desarrolla la Cuarta Revolución Industrial, las empresas buscan aprovechar las tecnologías nuevas y emergentes para alcanzar niveles más altos de eficiencia de producción y consumo, expandirse a nuevos mercados y competir en nuevos productos para una base de consumidores global compuesta cada vez más por nativos digitales.

A medida que se aceleran las transformaciones de la fuerza laboral, la ventana de oportunidad para la gestión proactiva de este cambio se está cerrando rápidamente, y las empresas, el gobierno y los trabajadores deben planificar e implementar proactivamente una nueva visión para el mercado laboral global.

A medida que la sociedad evoluciona, las habilidades necesarias para llevar a cabo los trabajos van cambiando. Las habilidades que adquieren cada vez más relevancia incluyen el pensamiento analítico y el aprendizaje activo, así como habilidades como el diseño de tecnología, que resaltan la creciente demanda de diversas formas de competencia tecnológica. Las habilidades humanas como la creatividad, la originalidad y la iniciativa, el pensamiento crítico, la persuasión y la



negociación también conservarán o aumentarán su valor, al igual que la resiliencia, la flexibilidad y la resolución de problemas complejos. La inteligencia emocional, el liderazgo y la influencia social, así como la orientación al servicio, también verán un especial aumento de la demanda en relación con su protagonismo actual. Así mismo todos tendremos que convertirnos en estudiantes permanentes, en promedio, los empleados necesitarán 101 días de capacitación y perfeccionamiento en el periodo previo al año 2022.

A medida que pasa el tiempo las brechas de habilidades emergentes se incrementan, tanto entre los trabajadores individuales como entre los altos directivos de empresas, lo que puede llegar a obstruir considerablemente la gestión de transformación de la organización. Según la industria y la geografía, es posible que entre la mitad y dos tercios de las empresas recurran a organizaciones externas tanto de personal temporal y profesionales independientes para abordar sus brechas en habilidades. Un enfoque integral para la planificación de la fuerza de trabajo, el reciclaje y la mejora de las habilidades será la clave para la gestión positiva y proactiva de tales tendencias.

En un contexto social y económico marcado por la crisis de las 3Cs, es decir, crisis climática, crisis COVID y crisis económica debemos tener una actitud proactiva y colaborativa, pues a medida que detectamos nuevas problemáticas, también se iluminan nuevos caminos para mejorar la calidad de vida de los trabajadores, ampliar las opciones disponibles, disminuir la brecha de género, revertir los estragos causados por las desigualdades a nivel mundial. Sin embargo, nada de ello ocurrirá por sí solo. Sin unas actuaciones intencionales, nos dirigimos a un mundo en el que se ahondarán las desigualdades e incertidumbres existentes. En este contexto hay que aprovechar las posibilidades que brindan estas transformaciones profundas para crear un futuro más prometedor y conseguir seguridad económica, igualdad de oportunidades y justicia social; así como, en última instancia, reforzar el tejido social.

Pero para abrir esa vía es preciso una acción comprometida por parte de los gobiernos y de las organizaciones de empleadores y de



trabajadores. Estos actores deben revitalizar el contrato social que asegura a los trabajadores una participación justa en el progreso económico, el respeto de sus derechos y la protección de los riesgos a los que se exponen a cambio de su constante contribución a la economía. El diálogo social puede desempeñar un papel fundamental en garantizar la pertinencia de este contrato con miras a afrontar los cambios en curso si todos los actores del mundo del trabajo intervienen plenamente en él, en particular los millones de trabajadores que están excluidos actualmente.

Por este motivo, centrar nuestro esfuerzo en crear un programa centrado en las personas que fortalezca el contrato social, situando a las personas y el trabajo que realizan en el centro de las políticas económicas y sociales y de la práctica empresarial. Entre los ejes de actuación de este programa destaca:

- Aumentar la inversión en las capacidades de las personas.
- El derecho a un aprendizaje a lo largo de la vida que permita a las personas adquirir competencias, perfeccionarlas y reciclarse profesionalmente.
- Incrementar las inversiones en las instituciones, las políticas y las estrategias que presten apoyo a las personas a lo largo de las transiciones que entraña el futuro del trabajo.
- Será preciso ayudar a todos los trabajadores en las transiciones cada vez más frecuentes del mercado de trabajo que afrontarán en el curso de sus vidas.
- Las políticas activas del mercado de trabajo han de hacerse proactivas y han de ampliarse los servicios públicos de empleo.
- Proporcionar protección social universal.

El futuro del trabajo requiere un sistema de protección social sólido y con capacidad de respuesta, basado en los principios de solidaridad y de reparto de riesgos, que afronte las necesidades de las personas a lo largo de su ciclo vital. Esto exige una protección social



que asegure un nivel básico de protección para todas las personas vulnerables.

De forma paralela se introduzca el aprendizaje a lo largo de la vida y estrategias de orientación que acompañen a las personas en su ciclo vital y profesional, de calidad y accesible a todos.

Por ello nos resulta importante continuar en nuestra investigación, conociendo las políticas que se han desarrollado y que rigen ahora el panorama económica y social a nivel internacional, europeo y nacional, así como en el ámbito educativo y cómo repercute en el ámbito de estudios de esta investigación.

MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2.

**POLÍTICAS ECONÓMICAS,
SOCIOLABORALES Y EDUCATIVAS.**





Introducción

Una sociedad justa es aquella que otorga las mismas oportunidades a todos los ciudadanos. El término justo se refiere a que haya una distribución equitativa de los recursos. Eso implica tener acceso a un desarrollo favorable, en lo que respecta a términos económicos y sociales (OIT,2019). La necesidad de vivir en un entorno que ofrezca las mismas oportunidades a todas las personas, independientemente de su lugar de nacimiento, nivel de formación o condición social, se ha situado siempre en la cumbre de la pirámide de prioridades para Gobiernos e instituciones internacionales.

La introducción de transformaciones sociales mediante la inclusión y la innovación social, poniendo especial atención en las personas vulnerables, desfavorecidas y excluidas, es uno de los objetivos fundamentales de las actividades de los organismos internacionales que velan por reducir las desigualdades y garantizar que nadie se queda atrás.

De ahí la necesidad a lo largo de la historia de generar instituciones que velasen por crear las condiciones que favorezcan la igualdad y que recojan recomendaciones y pautas a seguir para alcanzar la ansiada equidad.

A lo largo de este capítulo vamos a realizar un recorrido por algunos de estos organismos más destacados, reflexionando en algunas de las medidas más llamativas planteadas para alcanzar la igualdad y como, ese objetivo repercute en múltiples esferas de la vida diaria, pasando por el empleo, educación y formación y como atraviesa de forma transversal la vida de las personas.

Para realizar el recorrido de forma ordenada, primero nos centraremos en las instituciones y normativas desde un plano global, después desde la perspectiva europea, pasaremos por la perspectiva nacional y por último la de la propia comunidad autónoma, todo ello con el fin de comprender los recursos existentes y la entidades públicas que velan por luchar por la igualdad de oportunidades y cómo las decisiones internacionales repercuten de forma directa en las europeas, éstas a su



vez en las nacionales y por último en el ámbito de las comunidades autónomas y las administraciones locales.

2.1 Políticas internacionales

La política social es una parte de la política, cuyo objetivo es resolver problemas sociales, tales como el desempleo, pobreza, pensiones... Dentro de los estados ya estaban contempladas dentro de los mecanismos sociales del Estado, se podría afirmar que:

en términos generales la Política Social puede ser definida como el conjunto más o menos coherente de los principios y acciones que determinan la distribución y el control social del bienestar por vía política, lo que no significa que el bienestar venga asegurado directamente por la política, ni menos aún por el sistema político, pero que necesita de la mediación simbólica de la política, entendida como modalidad normativa de perseguir y regular las relaciones entre las personas como ciudadanos (Donati,1985, p.37).

La iniciativa responde al reconocimiento, por parte de los países, de que la marginación social constituye uno de los retos principales a los que se enfrentan nuestras economías y sociedades. El desafío no consiste tan sólo en mejorar la asistencia proporcionada a las personas excluidas o expuestas al riesgo de exclusión, sino también en actuar para eliminar las barreras estructurales que dificultan la integración social y reducir así los casos de marginación social. La iniciativa aborda también las nuevas formas de exclusión que podrían surgir al avanzar hacia una economía y sociedad del conocimiento descritas en el capítulo 1.

Con toda probabilidad, la incesante aceleración de los cambios que remodelan nuestras economías y sociedades acrecentará la vulnerabilidad y aumentará los riesgos de exclusión social, sobre todo de las personas que no han adquirido las competencias necesarias para desempeñar con éxito las actividades basadas en la innovación y el conocimiento, así como de aquellos que, por distintas razones, no participan en el mercado de trabajo.



Algunos de los instrumentos destacados en pro de la igualdad que nos encontramos a nivel internacional es la Carta de las Naciones Unidas, instrumento constitutivo de las Naciones Unidas firmada el 26 de junio de 1945. La misma delinea los derechos y las obligaciones de los Estados Miembros, y además establece los órganos principales y procesos de las Naciones Unidas.

La Carta es un tratado internacional que codifica los principios básicos de las relaciones internacionales, buscando reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y de las naciones grandes y pequeñas. Creando condiciones bajo las cuales se puedan mantener la justicia y el respeto a las obligaciones de los tratados y de otras fuentes del derecho internacional, promoviendo el progreso social y elevando el nivel de vida. Nivel de vida, entendido dentro de un concepto más amplio de la libertad, practicando la tolerancia, conviviendo en paz y uniendo las fuerzas para el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales.

Organización de Naciones Unidas

Dentro de los organismos en el ámbito global implicado en el reto de la lucha por la equidad nos encontramos con la Organización de Naciones Unidas (ONU) que, aunque no cuenta, ciertamente, con una regulación específica o exclusivamente relacionada con el ámbito laboral, consideramos de interés recogerla dentro de esta investigación porque sí ha propiciado la aprobación de instrumentos normativos con contenido laboral y social. Son cartas y declaraciones de derechos, que tienen proyección general para el conjunto de las relaciones sociales pero que contienen un interesante trasfondo laboral y social.

Se trata de la Declaración de Derechos Humanos de 1948 y el Pacto de Derechos Sociales, Económicos y Culturales de 1966.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de la ONU el 10 de diciembre de 1948. En ella los líderes del mundo decidieron complementar la Carta de las Naciones Unidas con una hoja de ruta para garantizar los derechos de todas las



personas en cualquier lugar y en todo momento. Elaborada por representantes de todas las regiones del mundo con diferentes antecedentes jurídicos y culturales, la Declaración fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948 en su (Resolución 217 A (III)) como un ideal común para todos los pueblos y naciones. en la cual se cita en su artículo 25:” toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios”.

La Declaración establece, por primera vez, los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en el mundo entero. Algunos artículos destacados serían:

Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 23. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.

Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.

Aparece recogido ya el derecho al trabajo, y con una referencia específica al salario a recibir. Es sin duda un reconocimiento al papel prioritaria que tiene el empleo como elemento de inclusión social o en su defecto de exclusión.

Más adelante en 1966 dan un paso más allá con el Pacto de Derechos Sociales, Económicos y Culturales que menciona en su Artículo 7

Los Estados Parte en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona al goce de condiciones de trabajo, equitativas y satisfactorias, que le aseguren en especial:

a) Una remuneración que proporcione, como mínimo, a todos los trabajadores:



i) Un salario equitativo e igual por trabajo de igual valor, sin distinciones de ninguna especie; en particular debe asegurarse a las mujeres condiciones de trabajo no inferiores a las de los hombres con salario igual por trabajo igual;

ii) Condiciones de existencia dignas para ellos y para sus familias, conforme a las disposiciones del presente Pacto.

b) La seguridad y la higiene en el trabajo;

c) Igual oportunidad para todos de ser promovidos, dentro de su trabajo, a la categoría superior que les corresponda, sin más consideraciones que los factores de tiempo de servicio y capacidad.

Es evidente, que gran parte de esos derechos recogidos, siguen teniendo que ser promovidos y protegidos para aproximarnos a ellos; por este motivo en 2015, la ONU quiso darle un nuevo impulso ,aprobando la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, una nueva oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás.

La Agenda cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente o el diseño de nuestras ciudades.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) constituyen un llamamiento universal a la acción para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo (ONU,2015).

En 2015, todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas aprobaron 17 Objetivos como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en la cual se establece un plan para alcanzar los Objetivos en 15 años.

Actualmente, se está progresando pero en general las medidas encaminadas a lograr los Objetivos todavía no avanzan a la velocidad ni en la escala necesarias. El año 2020 se fijó como el año que debía marcar el inicio de una década de acción ambiciosa a fin de alcanzar los Objetivos para 2030.



Dentro de los objetivos y su relación con esta investigación queremos hacer especial mención al Objetivo 10 centrado en

“Reducir la desigualdad en y entre los países, garantizando que nadie se queda atrás. Este objetivo, hace evidente, que la desigualdad dentro de los países y entre estos es un continuo motivo de preocupación”.

A pesar de la existencia de algunos indicios positivos hacia la reducción de la desigualdad en algunas dimensiones, como la reducción de la desigualdad de ingresos en algunos países, el estatus comercial preferente que beneficia a los países de mayor desarrollo hace que la desigualdad aún continúe.

Desigualdad, que la crisis sanitaria, provocada por la COVID-19 ha intensificado, y de forma especial a las comunidades más vulnerables. La pandemia, ha sacado a la luz las desigualdades económicas y las frágiles redes de seguridad social que hacen que las comunidades vulnerables tengan que sufrir las consecuencias de la crisis. Al mismo tiempo, las desigualdades sociales, políticas y económicas han amplificado los efectos de la pandemia.

En el frente económico, la pandemia de la COVID-19 ha aumentado significativamente el desempleo mundial y ha recortado drásticamente los ingresos de los trabajadores y con ellos su calidad de vida.

La COVID-19 también puso en riesgo los escasos avances que se han conseguido en materia de igualdad de género y derechos de las mujeres durante las últimas décadas. Prácticamente en todos los ámbitos, desde la salud hasta la economía, desde la seguridad hasta la protección social, los efectos de la COVID-19 han agravado la situación de las mujeres y las niñas simplemente como consecuencia de su sexo (ONU,2022). No cabe duda de que este momento de crisis también debiera ser aprovechado como una oportunidad para invertir en políticas e instituciones que puedan revertir la situación de desigualdad para encauzar al mundo hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible.



Organización Internacional del Trabajo (OIT)

Dentro de nuestro recorrido por los Organismos, queremos dedicar un espacio especial a la Organización Internacional del Trabajo (OIT), organismo de las Naciones Unidas destinado a elaborar normas internacionales del trabajo. La OIT tiene una estructura tripartita y su dirección está en manos de los representantes de los gobiernos, los empleadores y los trabajadores.

Los principios laborales se derivan de los Convenios y las Recomendaciones de la OIT, que establecen las normas internacionales del trabajo respecto de una amplia gama de temas relacionados con el mundo del trabajo, incluidos los derechos humanos en el trabajo, las políticas de empleo y el desarrollo de los recursos humanos.

También es habitual que, una vez ratificada la norma internacional en cuestión, el propio Estado, a través de sus procedimientos de construcción normativa, proceda a insertar las previsiones o prescripciones de la OIT en alguno de los instrumentos que componen su sistema jurídico nacional, para darle así la oportunidad real de entrar en funcionamiento.

De todo ello podemos deducir dos conclusiones:

- en primer lugar, que la validez de la norma de la OIT dentro del territorio nacional depende de su aceptación por parte del Estado
- en segundo lugar, que normalmente los Estados deben llevar a cabo una transposición de la norma de la OIT a su Derecho interno para que alcance plena y verdadera capacidad de regir.

A todo lo cual cabría añadir que las normas de la OIT también admiten la posibilidad de que esa incorporación al sistema nacional se efectúe a través de la negociación colectiva, aunque sea el Estado, en última instancia, el responsable dentro de su territorio de la observancia efectiva de esas normas internacionales una vez que han sido ratificadas.

Dicho de otro modo, la norma de la OIT informa y orienta, y la norma nacional regula en sentido propio.



La creciente preocupación por las consecuencias sociales de la globalización, llevo en 1995 a los miembros de la OIT a reconocer cuatro categorías de principios y derechos del trabajo expresadas en ocho Convenios, los denominados “convenios fundamentales”, que deberían considerarse fundamentales, pues protegen los derechos básicos de los trabajadores.

Las categorías son las siguientes:

- la libertad de asociación y el reconocimiento efectivo del derecho a la negociación colectiva
- la eliminación de todas las formas de trabajo forzoso u obligatorio
- la abolición efectiva del trabajo infantil
- la eliminación de la discriminación en el empleo y la ocupación.

El proceso culminó en 1998 con la adopción de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo, en la que se afirma que, por su mera pertenencia a la OIT, todos los Estados (OIT,2022). Miembros, incluso los que no hayan ratificado los Convenios en cuestión, tienen la obligación de respetar, promover y llevar a la práctica los principios relativos a los derechos fundamentales citados

Los Convenios de la OIT son tratados internacionales que, al ser ratificados por un Estado Miembro, se transforman en una obligación que debe proyectarse en la legislación nacional que la regula, en última instancia el funcionamiento de las empresas. Si bien sólo los Estados Miembros ratifican los Convenios, los principios y las valiosas orientaciones expuestas en los Convenios y Recomendaciones también pueden ser de interés para las empresas que desean mejorar sus prácticas en el lugar de trabajo, más allá de lo previsto por la legislación nacional.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico



El último organismo internacional al que queremos dedicar un espacio, por su continua preocupación por los derechos de los ciudadanos, así como por su papel de elaboración de informes que analizan la realidad internacional, es a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Organismo Internacional de carácter intergubernamental del que forman parte 38 países miembros.

La OCDE fue creada en 1960 con sede en París, para dar continuidad y consolidar el trabajo realizado por la antigua Organización Europea de Cooperación Económica (OECE) que se había constituido para canalizar la implementación del Plan Marshall.

La OCDE sustituyó a ésta en la tarea de impulsar la reconstrucción y el desarrollo en el continente tras la Segunda Guerra Mundial.

Desde hace más de 50 años la OCDE es un foro en el que los Gobiernos de estos Estados, todos ellos trabajan conjuntamente con el fin de enfrentarse mejor a los desafíos económicos, sociales y de buen gobierno para aprovechar de manera más eficiente las nuevas oportunidades que surgen y coordinar políticas locales e internacionales.

Los objetivos que la OCDE en su Convención de 1960 señala en su artículo 1 son:

Lograr la máxima expansión posible de la economía y del empleo y aumentar el nivel de vida en los países miembros, manteniendo la estabilidad financiera y contribuyendo así al desarrollo de la economía mundial.

Contribuir a una sana expansión económica de los países miembros y en los países no miembros en vías de desarrollo.

Contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria conforme a las obligaciones internacionales.

El trabajo de la OCDE se centra, por tanto, en el análisis del Desarrollo Económico y Social, así como de todas las políticas sectoriales que influyen en él. De ahí que su ámbito de actividad abarque no sólo el estudio y seguimiento de la situación económica y de las políticas económicas que se aplican en los diferentes países, sino también las cuestiones sociales, medioambientales, energía, educación,



economía de la salud, actividades industriales y de servicios, comercio, ayuda al desarrollo, etc. Desde un punto de vista práctico, los trabajos que realiza la OCDE se materializan en informes y recomendaciones de utilidad para las Administraciones Públicas y los Gobiernos de los Estados miembros, así como para un gran número de Estados no miembros que siguen con interés el trabajo de esta Institución.

España se incorporó a la Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE) como miembro de pleno derecho en 1959. Los informes de la organización contribuyeron a la aplicación del Plan de Estabilización de ese mismo año, con el cual España inició una apertura a la liberalización económica del país. Posteriormente, junto con otros 19 países, España firmó la Convención con la que se funda la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) el 14 de diciembre de 1960. Desde entonces, España es un país comprometido con alcanzar los objetivos fundamentales de la Organización.

En los años 60 y 70, dadas las características que tenía entonces el sistema productivo español, la participación en la OCDE se centraba en recibir ideas de racionalización y modernización de la economía (OCDE,2022). Sin embargo, tras la instauración del sistema democrático la participación de España en la Institución se hizo mucho más activa.

La Administración Española ha participado activamente en los trabajos que la Institución ha venido desarrollando desde su creación en 1960. Esta participación se lleva a cabo a través de la Representación Permanente de España ante la OCDE en París, con el apoyo de la asistencia de expertos y responsables de los diferentes Departamentos Ministeriales a los grupos de trabajo específicos, al igual que hacen el resto de los Estados Miembros.

En el área educativa, la OCDE estudia el rendimiento de estudiantes españoles en lectura, matemáticas y ciencias naturales desde el año 2000 a través del Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA.



La OCDE también realiza estudios sobre medioambiente para ayudar a España a mejorar resultados en su gestión medioambiental promoviendo el uso de políticas efectivas que cumplan con los compromisos internacionales.

Con este breve recorrido, hemos querido dejar latente el continuo interés global de las naciones por el bienestar de la ciudadanía, luchando por crear una red de apoyo a los derechos generales de las personas, creando un entramado de instituciones supranacionales que analicen las realidades económicas, políticas y sociales, preocupadas por generar recomendaciones no partidistas o individuales de un solo país, sino que luchen por un sistema solidario, siendo evidente en todas ellas la importancia que le otorgan al empleo como elemento generador de oportunidades para la mejora social y de la educación como instrumento para la consecución el empleo.

Durante la pasada década ha ido creciendo la prioridad otorgada a la exclusión social en la agenda política de la mayoría de los Estados miembros, sobre todo en relación con el empleo y la protección social. Se ha hecho cada vez más hincapié en la necesidad de garantizar la integración social.

Dentro de nuestro recorrido vamos a poner el foco en esta ocasión en el ámbito de las políticas europeas y sus organismos más destacados, como en las más destacadas normativas europeas.



2.2 Políticas europeas

Continuamos nuestro recorrido, haciendo una parada en la Unión europea, haciendo especial referencia al Consejo Europeo, por su peso en la producción de normas con trascendencia en normativa laboral.

El Consejo cuenta con dos instrumentos de interés relacionados con el mercado laboral.

El primero de ellos es el Convenio Europeo para la protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de 1950, que incluye sobre todo derechos de carácter general pero que, como se ha demostrado mediante la correspondiente experiencia jurisdiccional, ha logrado conseguir una proyección en el ámbito de las relaciones de trabajo, por la vertiente laboral que pueden alcanzar algunos de sus derechos como el respeto a la vida privada, la libertad de expresión o el derecho de igualdad y no discriminación.

El segundo instrumento procedente del Consejo de Europa que tiene relevancia para nuestra investigación es la Carta Social Europea, aprobada en 1961 en su versión original y revisada en 1996. Ni que decir tiene que se trata ya de una norma específicamente laboral y social, pues no tiene otro motivo que el reconocimiento de derechos a favor de las personas que trabajan o que viven de su trabajo. Por ello mismo, su capacidad de impacto e influencia en el ámbito laboral y social es en principio mucho mayor que en el caso del Convenio de 1950.

Es importante también mencionar la Carta Social Europea que señala: “Toda persona que carezca de recursos suficientes tiene derecho a la asistencia social y médica.” (art.13)

Siendo así reconocido como objetivo de la política hacer efectivo este principio.

Dentro de la legislación laboral internacional más allá del sistema normativo de la OIT, no debemos olvidar hacer mención dentro de las normativas comunitarias al Derecho de la Unión Europea.

En un primer momento este derecho, no tenía como temática principal la temática laboral pues la Unión Europea se ha ido acercando paulatinamente al ámbito de las relaciones de trabajo, y de la protección



social, desde terrenos que en sus orígenes fueron preferentes o más conectados a los fines de creación de un mercado común, como la ordenación de la producción y el comercio.

Pero con el paso del tiempo, y por muy diversos factores, las competencias de la Unión Europea en materia laboral y social han llegado a adquirir una envergadura extraordinaria, como hoy en día puede comprobarse en el Tratado de Funcionamiento de esa organización supranacional, especialmente en su Título X sobre Política Social, que en la actualidad no cabe ninguna duda es el mayor foco de producción de normas laborales en las pertinentes instituciones comunitarias. También es el principal instrumento de orientación e impulso de los ordenamientos laborales nacionales en nuestros días el llamado Derecho comunitario.

Ya en 1959 fue firmado un Acuerdo de colaboración entre la OIT y la entonces denominada Comunidad Económica Europea, para contribuir, fundamentalmente, a la expansión económica, la mejora del empleo y la elevación del nivel de vida en el espacio comunitario. La relación entre ambas organizaciones es, en cualquier caso, algo poco menos que inevitable, entre otras razones porque los países pertenecientes a la UE son también miembros de la OIT y porque la UE viene ocupándose no sólo del mercado y la producción sino también de las condiciones de trabajo y de los derechos de las personas que trabajan.

Es una relación, por lo demás, que cuenta ya con numerosas y muy diversas manifestaciones, que en parte tienen que ver con la posición de la UE como sujeto de Derecho internacional (y la pertinente distribución de competencias con sus Estados miembros), y en parte son consecuencia de la implicación de las instituciones comunitarias en la observancia y la difusión de determinados valores en el ámbito del trabajo y el empleo.

Dentro de esta investigación, nos resulta de interés realizar un paréntesis para explicar de forma breve las diferentes normativas comunitarias, y el objetivo de cada una de ellas, poniendo en evidencia que a medida que la Unión europea se afianzaba, iban surgiendo nuevos objetivos y áreas de interés cada vez más relacionados con la lucha



contra la exclusión y en la búsqueda de crear las condiciones propicias para el desarrollo óptimo de una Europa del futuro próspera y fuerte para afrontar los desafíos que fueran surgiendo, donde el introducir esfuerzos conjuntos para la equidad en materias como el empleo y la formación, poco a poco van siendo cada vez más protagonistas.

Comenzaremos mencionando que el derecho comunitario está formado por dos tipos de normas diferentes, las normas de Derecho Originario y las normas de Derecho Derivado.

El Derecho Originario está constituido por normas base que obligan a todos los Estados miembros que forman parte de la Unión Europea siendo aplicable directamente en cada Estado miembro. Integran el Derecho Originario comunitario:

- los Tratados Constitutivos de las Comunidades Europeas: como el Tratado de Roma de 1957, y sus modificaciones llevadas a cabo por el Acta Única Europea y el Tratado de Maastricht, Tratado de Niza y Tratado de Lisboa (Tratado de la Unión y Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea)
- Actas de Integración de cada Estado miembro en la Unión Europea (antes Comunidad Europea) con posterioridad a 1957, como es el caso de España.

En materia de igualdad y no discriminación por razón de sexo, en concreto, contamos con:

Tratado de Roma

El Art. 119 del Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea de 1957, o Tratado de Roma, establece la igualdad de retribución entre trabajadoras y trabajadores que realizan el mismo trabajo, prohibiendo la discriminación salarial por razón de sexo.

Tratado de Maastricht

El Protocolo 14 sobre política social comunitaria del Tratado de Maastricht (1992) que recoge el principio de igualdad de trato salarial



sin discriminación por razón de sexo y legítima, la adopción de "medidas que prevean ventajas concretas destinadas a facilitar a las mujeres el ejercicio de actividades profesionales o a evitar o compensar algún impedimento en sus carreras profesionales" (acciones positivas).

Tratado de Ámsterdam

El artículo 141 del Tratado de Ámsterdam (1997), establece:

1.- "Cada Estado miembro garantiza la aplicación del principio de igualdad de retribución entre trabajadoras y trabajadores para un mismo trabajo o para trabajos de igual valor.

Tratado de Niza

«Artículo 137

1. Para la consecución de los objetivos del artículo 136, la Comunidad apoyará y completará la acción de los Estados miembros en los siguientes Ámbitos:

- a) la mejora, en concreto, del entorno de trabajo, para proteger la salud y la seguridad de los trabajadores
- b) las condiciones de trabajo
- h) la integración de las personas excluidas del mercado laboral, sin perjuicio del artículo 150
- i) la igualdad entre hombres y mujeres por lo que respecta a las oportunidades en el mercado laboral y al trato en el trabajo
- j) la lucha contra la exclusión social
- k) la modernización de los sistemas de protección social.

Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea 2009

Artículo 157 (antiguo artículo 141 TCE)

1.- "Cada Estado miembro garantiza la aplicación del principio de igualdad de retribución entre trabajadoras y trabajadores para un mismo trabajo o para trabajos de igual valor.



En segundo lugar, dentro de la normativa comunitaria, podemos hablar del Derecho derivado está integrado por normas que desarrollan las políticas de la Comunidad Europea contenidas en el Derecho Originario. Son normas de derecho derivado los reglamentos y directivas. Las Directivas son normas comunitarias de obligado cumplimiento para los Estados miembros que necesitan ser adaptadas a la legislación interna nacional de éstos traspuestas al derecho interno nacional de cada Estado miembro, para poder ser aplicadas.

Son mecanismos de armonización que obliga a obtener un resultado, dejando a los Estados miembros la forma y los medios de conseguirlo en un plazo determinado. No implica un derecho idéntico en todos los Estados miembros, sino la garantía de unos mínimos comunes, que respetan las diferencias internas.

Este repaso por las diferentes normativas comunitarias deja latente que la Unión Europea ha ido incorporando, de forma gradual, las temáticas referidas al empleo, haciendo hincapié en promover medidas para promover la igualdad.

En 1993 se elaboró el Libro Blanco sobre Crecimiento, competitividad y empleo, en un contexto de elevado desempleo en la mayoría de los países de la Unión, el Libro Blanco desencadenó un debate sobre la estrategia europea de economía y empleo y el desarrollo de la política social y de empleo al situar por primera vez este tema a la cabeza de las prioridades en Europa.

Solamente unos años más tarde tuvo lugar uno de los hitos políticos dentro de la normativa europea de mayor peso en el objeto de esta investigación, es decir el empleo y la formación, la Estrategia Europea de Empleo que empezó en 1997-2004, momento en el que los Estados miembros de la UE decidieron establecer un conjunto de objetivos comunes dentro de la política de empleo.

Su objetivo principal era crear más y mejores puestos de trabajo en toda la UE.

Ese interés, derivó en la conocida Estrategia de Lisboa (2000-2010), puesta en práctica en el año 2000, que creó un mecanismo de



supervisión y coordinación que consistía en la definición de objetivos, la medición de la pobreza sobre la base de un conjunto de indicadores y valores de referencia, directrices para los Estados miembros y planes de acción nacionales contra la pobreza.

También estableció un nuevo mecanismo de gobernanza para la cooperación entre la Comisión y los Estados miembros, el método abierto de coordinación es un proceso voluntario de cooperación política basado en objetivos e indicadores comunes acordados.

En la Recomendación de octubre de 2008 sobre la inclusión activa de las personas excluidas del mercado laboral, la Comisión declaró que los Estados miembros debían concebir y aplicar «una estrategia global integrada para la inclusión activa de las personas excluidas del mercado laboral en la que se combinen un apoyo a la renta adecuado, unos mercados de trabajo inclusivos y acceso a unos servicios de calidad» dando lugar a la Agenda Social y la Agenda Social Renovada 2008-2010.

Este sistema de protección de los colectivos más vulnerables y la lucha por la consecución de unos objetivos claros y medibles, conlleva un papel de las instituciones europeas de inspección de la evolución de cada uno de los países miembros, así como, de sanción en caso de incumplimiento de los objetivos comprometidos.

En la actualidad, este sistema forma parte de la Estrategia de crecimiento Europa 2020 y se pone en práctica a través del semestre europeo ,nombre que recibe el proceso anual de coordinación de las políticas económicas entre los Estados miembros y las instituciones de la UE.

La aplicación de la Estrategia Europea de Empleo a la que contribuye con sus actividades el Comité de empleo se articula alrededor de estas cuatro fases del semestre europeo:

- Las orientaciones para las políticas de empleo recogen las prioridades y objetivos comunes en materia de empleo propuestos por la Comisión, acordados por los Gobiernos nacionales y adoptados por el Consejo de la UE.



- El Informe Conjunto sobre el Empleo, basado en tres elementos:
 - el análisis de la situación del empleo en Europa,
 - la aplicación de las orientaciones para el empleo
 - la evaluación del cuadro de indicadores sociales y de empleo clave.

La Comisión publica el informe y el Consejo de la UE lo adopta.

- Los programas nacionales de reforma presentados por los Gobiernos nacionales, cuyo contenido examina la Comisión para determinar su adecuación a Europa 2020
- Tras evaluar los programas nacionales de reforma, la Comisión publica una serie de informes sobre los Estados miembros, en los que analiza sus políticas económicas, y formula recomendaciones específicas para cada país.

La Decisión (UE) 2020/1512 relativa a las orientaciones para las políticas de empleo de los Estados miembros señala que se deben elaborar cada año todas las orientaciones de empleo y que han de estar en consonancia con El Pilar Europeo de Derechos Sociales del 2017 puesto que integran las cuatro dimensiones de la estrategia anual de crecimiento sostenible y, en particular, por primera vez, integran la dimensión de la sostenibilidad medioambiental, lo que refleja la fuerte narrativa de la «Europa social fuerte para unas transiciones justas».

Otro hito importante es que La Comisión puso en marcha, en diciembre de 2010, la Plataforma Europea contra la Pobreza y la Exclusión Social como una de las siete iniciativas emblemáticas de la estrategia Europa 2020.

Vamos a detenernos en las orientaciones de la Europa 2020 que se centran en lo siguiente:

- Impulsar la demanda de mano de obra: los países de la Unión Europea (UE) deben implementar una serie de medidas, entre ellas:



- promover activamente una economía social de mercado sostenible y facilitar y apoyar la inversión en la creación de empleo de calidad
- velar por que todos los trabajadores reciban un salario justo y adecuado y se beneficien, directa o indirectamente, de convenios colectivos o un salario mínimo legal adecuado.
- Aumentar la oferta de trabajo y mejorar el acceso al empleo, las capacidades y las competencias. Los países de la UE deben:
 - promover la sostenibilidad, la productividad, la empleabilidad y el capital humano, fomentando conocimientos, capacidades y competencias pertinentes a lo largo de la vida y respondiendo a las necesidades actuales y futuras del mercado de trabajo
 - fomentar la igualdad de oportunidades para todos, abordando las desigualdades en los sistemas de educación y formación
 - proporcionar a los desempleados y a las personas inactivas una asistencia eficaz, oportuna, coordinada e individualizada
 - apoyar la adaptación del entorno de trabajo de las personas con discapacidad;
 - abordar la brecha salarial y de empleo entre hombres y mujeres.
- Mejorar el buen funcionamiento de los mercados laborales y la eficacia del diálogo social. Los países de la UE deben:
 - apoyar adecuadamente la movilidad de los educandos y los trabajadores a fin de mejorar las capacidades y la empleabilidad y aprovechar todo el potencial del mercado de trabajo europeo
- Promover la igualdad de oportunidades para todos, fomentar la integración social y combatir la pobreza. Los países de la UE deben:



- favorecer unos mercados laborales inclusivos y abiertos a todos, instaurando medidas eficaces para luchar contra todas las formas de discriminación, y promover la igualdad de oportunidades para todos
- garantizar la igualdad de trato para los grupos infrarrepresentados en relación con:
 - el empleo
 - la protección social
 - la salud y los cuidados de larga duración
 - la educación
 - el acceso a bienes y servicios
- Modernizar los sistemas de protección social
- Desarrollar e integrar los tres aspectos de la inclusión activa, que son:
 - un apoyo a la renta adecuado
 - unos mercados de trabajo inclusivos y el acceso a servicios de capacitación de calidad
 - que respondan a necesidades individuales

Queremos destacar una de las principales innovaciones que aportó la estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, adoptada ya en 2010, un nuevo objetivo común en la lucha contra la pobreza y la exclusión social:

reducir el número de europeos y europeas que viven por debajo del umbral de pobreza nacional en un 25 % y sacar a más de 20 millones de personas de la pobreza.

Para alcanzar la Europa 2020 se proponen tres prioridades que se refuerzan mutuamente, de las que destacamos las siguientes:

Crecimiento inteligente: desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación. Europa se percata que la forma de convertirse en un continente poderoso y capaz de competir a nivel económico y empresarial en el mundo, con países como China,



EEUU, es invirtiendo en su recurso más importante, en los ciudadanos capaces de generar conocimiento e innovar.

Crecimiento integrador: fomento de una economía con alto nivel de empleo que tenga cohesión social y territorial. La UE tiene que definir el lugar que quiere ocupar en el futuro. De nada sirve, que unos países de la Unión Europea tengan unas condiciones laborales más favorables que otros, como hemos mencionado, a lo largo de la evolución normativa de la unión, poco a poco se va introduciendo el interés por luchar contra la desigualdad entre países y dentro de los países, pues solo gracias a un crecimiento integrado, lograremos ser más fuertes.

Para garantizar que cada Estado miembro adapte la Estrategia Europa 2020 a su situación particular, la Comisión propone que los objetivos de la UE se traduzcan en objetivos y trayectorias nacionales.

Los objetivos son representativos de las tres prioridades de crecimiento inteligente, sostenible e integrador, pero no son exhaustivos ya que será precisa una amplia gama de acciones a nivel nacional, comunitario e internacional para sustentarlos.

La Comisión propone siete iniciativas emblemáticas para catalizar los avances en cada tema prioritario, señalamos aquellas relacionadas con nuestra materia de estudio:

Unión por la innovación, con el fin de mejorar las condiciones generales y el acceso a la financiación para investigación e innovación y garantizar que las ideas innovadoras se puedan convertir en productos y servicios que generen crecimiento y empleo.

Juventud en movimiento, para mejorar los resultados de los sistemas educativos y facilitar la entrada de los jóvenes en el mercado de trabajo.

Una agenda digital para Europa, con el fin de acelerar el despliegue de internet de alta velocidad y beneficiarse de un mercado único digital para las familias y empresas.



Agenda de nuevas cualificaciones y empleos, para modernizar los mercados laborales y potenciar la autonomía de las personas mediante el desarrollo de capacidades a lo largo de su vida con el fin de aumentar la participación laboral y adecuar mejor la oferta y la demanda de trabajos, en particular mediante la movilidad laboral.

Plataforma europea contra la pobreza, para garantizar la cohesión social y territorial de tal forma que los beneficios del crecimiento y del empleo sean ampliamente compartidos y las personas que sufren de pobreza y exclusión social pueden vivir dignamente y tomar parte activa en la sociedad.

Estas siete iniciativas emblemáticas se materializarán tanto en la UE como en los Estados miembros. Instrumentos de la UE como el mercado único, las ayudas financieras y los instrumentos de política exterior se movilizarán plenamente para hacer frente a los problemas y alcanzar los objetivos de Europa 2020.

Este entramado que acabamos de describir de forma esquemática pone dos cuestiones en relieve;

el primero, el interés por aumentar los niveles de empleo en la Unión Europea, y dentro de esos niveles de empleo, poniendo especial interés en la calidad de ese empleo
en segundo lugar, para su consecución, la necesaria generación de mecanismos globales para todos los países miembros.

Lo que, por un lado, tiene un aspecto positivo, que es el caminar de forma global y no en solitaria, para convertir a Europa en un continente con posibilidades en el escenario mundial, pero también tiene un lado negativo que iremos desgranando a lo largo de esta investigación, que es la excesiva homogeneidad, que lleva a marcar objetivos que en determinados territorios no son tan significativos o de interés y el consiguiente olvido de otros colectivos.



2.2.1 Instrumentos de financiación

El instrumento de financiación más importante es el Fondo Social Europeo (FSE), que proporciona también fondos de la Unión para cofinanciar acciones destinadas a luchar contra la discriminación y a ayudar a las personas más desfavorecidas a acceder al mercado laboral.

El Programa de la Unión Europea para el Empleo y la Innovación Social (EaSI) proporciona financiación de la Unión para modernizar las políticas de empleo y las políticas sociales con el objetivo de garantizar una protección social adecuada y digna, promover el empleo de calidad y sostenible, y luchar contra la discriminación, la exclusión social y la pobreza. Uno de sus tres ejes, el eje «Progress», proporciona financiación para ensayar innovaciones de las políticas sociales y del mercado de trabajo. En abril de 2020, el Fondo se modificó en el marco del paquete de la Iniciativa de Inversión en Respuesta al Coronavirus Plus (IIRC+) con el fin de facilitar recursos adicionales para los años 2020, 2021 y 2022. En mayo de 2018, la Comisión presentó su propuesta de Fondo Social Europeo Plus (FSE+) para el período 2021-2027.

En junio de 2021 se adoptó el Reglamento (UE) 2021/1057 por el que se establece el FSE+, donde por primera vez se habla de la innovación social, entendida como experimentación social, y de la financiación de proyectos de experimentación social, con carácter colaborativo. En septiembre de 2020 se creó el Instrumento Europeo de Apoyo Temporal para Atenuar los Riesgos de Desempleo en una Emergencia (SURE), con el fin de apoyar a los Estados miembros en sus esfuerzos por hacer frente a la pandemia de COVID-19 y preservar los puestos de trabajo y los ingresos, en especial mediante regímenes de reducción del tiempo de trabajo.

El Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR) entró en vigor en febrero de 2021 con el objetivo de proporcionar financiación hasta finales de 2026 para mitigar el impacto económico y social de la crisis de la COVID-19.



Dos de los seis pilares establecidos en el MRR contribuirán a luchar contra la pobreza y la exclusión social:

- el pilar sobre la cohesión social y territorial
- el pilar sobre políticas para la próxima generación, la infancia y la juventud.

Las distintas fuentes de financiación creadas en Europa ponen de manifiesto la Estrategia de la Unión para atender a grupos específicos, grupos con unas condiciones de mayor vulnerabilidad y que debieran recibir un apoyo especial. Un ejemplo señalado por la Comisaria fue la necesidad de poner en el centro la igualdad entre sus prioridades fundamentales, lo que ha propiciado una serie de nuevas iniciativas.

En marzo de 2020 la Comisión presentó una nueva Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025, que se derivaba del Compromiso estratégico para la igualdad entre mujeres y hombres 2016-2019. En noviembre de 2020, la Comisión también adoptó un Plan de Acción en materia de Integración e Inclusión para 2021-2027, en el que se formulan propuestas en cuatro ámbitos: la educación, el empleo, la vivienda y la asistencia sanitaria, con el fin de promover la integración y la inclusión social de las personas migrantes y de origen migrante.

Algunas medidas de la Unión también se han centrado en la juventud. Ante el elevado número de jóvenes sin empleo, la Comisión propuso en 2012 un paquete de empleo juvenil, seguido en 2013 de la Garantía Juvenil. Otra iniciativa encaminada a crear nuevas oportunidades para la gente joven fue el Cuerpo Europeo de Solidaridad.

En respuesta a la pandemia de COVID-19 y a las desproporcionadas repercusiones para la gente joven, la Comisión propuso, en julio de 2020, el Paquete de apoyo al empleo juvenil, que incluye una Recomendación del Consejo sobre el refuerzo de la Garantía Juvenil (un puente hacia el empleo).

Además, en febrero de 2016 el Consejo adoptó una Recomendación sobre la integración de los desempleados de larga duración en el mercado laboral propuesta por la Comisión. Dentro de las instituciones europeas también el Parlamento ha adoptado reiteradamente resoluciones con el



propósito de reforzar la acción de la Unión destinada a reducir la pobreza y a mejorar las condiciones y las perspectivas de las personas socialmente desfavorecidas.

Es evidente que Europa se enfrenta a un momento de transformación, la crisis ha echado por tierra años de progreso económico y social y expuesto las debilidades estructurales de la economía europea. Mientras tanto, el mundo se mueve con rapidez y los retos a largo plazo (mundialización, presión sobre los recursos, envejecimiento) se intensifican. La UE debe tomar en sus manos su propio futuro. Europa puede tener éxito si actúa colectivamente, como Unión.

Es evidente que es necesario una estrategia que ayude a salir fortalecidos de la crisis y convierta a la UE en una economía inteligente, sostenible e integradora que disfrute de altos niveles de empleo, de productividad y de cohesión social. Europa 2020 y el Plan de Acción del Pilar Europeo de Derechos Sociales (2021) constituye una visión de la economía social de mercado de Europa para el siglo XXI.

2.2.2 Políticas de formación

Dando un paso más, y dada la directa relación con el empleo y la generación de oportunidades para un acceso en las condiciones óptimas al mercado laboral, la normativa comunitaria también incorpora aspectos relativos a la educación y la formación en sus Tratados y políticas.

Por lo que se evidencia un avance en el compromiso de los países miembros en el compromiso social y económico.

La Unión Europea, aunque no tiene competencias para promulgar legislación vinculante en este campo, juega un papel fundamental en el apoyo a los Estados miembros, a quienes compete la política de educación y formación y quienes se enfrentan a desafíos comunes tales como la competencia mundial y el cambio tecnológico, el envejecimiento de la población o el déficit de competencias de los trabajadores, a los que es mejor dar respuestas conjuntas.

En el Tratado de Roma (1957) la formación profesional fue definida como uno de los ámbitos de la acción comunitaria, sin embargo,



no hay referencia alguna a la educación si bien el art. 57 promueve “... la adopción de directivas para el reconocimiento mutuo de diplomas, cualificaciones y otros estudios”.

La educación se incorpora por primera vez a un tratado con el Tratado de Maastricht (1992) cuyos artículos 126 y 127 precisan que

“la Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística” y que “la Comisión desarrollará una política de formación profesional que refuerce y complete las acciones de los Estados miembros” respectivamente.

La Carta de los Derechos fundamentales de la Unión Europea, proclamada por el Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión en Niza, el 7 de diciembre del 2000, establece que “toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente” (art.14).

En la Declaración 23 anexa al Tratado de Niza aparece una referencia a ella, pero será el Tratado de Lisboa, el que reconozca que la Carta tiene el mismo valor jurídico que los Tratados (art. 6.1 TUE).

El Tratado de Lisboa (2007), en vigor desde 2009, si bien no ha modificado las disposiciones sobre el papel de la UE en la educación y la formación (Título XII, artículos 165 y 166 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, TFUE) ha incluido una novedad fundamental: la “cláusula social horizontal” (artículo 9 del TFUE) donde se señala que en “la definición y ejecución de sus políticas y acciones, la Unión tendrá en cuenta las exigencias relacionadas con la garantía de un nivel de empleo elevado, con la garantía de una protección social adecuada, con la lucha contra la exclusión social y con un nivel elevado de educación y formación”.

En marzo del año 2000, el Consejo Europeo de Lisboa, fijó el objetivo estratégico de convertir a Europa antes de 2010 en “la economía



basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social” (Estrategia de Lisboa).

Para lograr esos objetivos, un año más tarde, el Consejo Europeo de Barcelona aprobó el programa de trabajo «Educación y Formación 2010 (ET 2010)», y fijó un nuevo objetivo global “hacer que los sistemas educativos y de formación se conviertan en una referencia de calidad mundial para 2010”.

Los retos políticos en materia de educación y formación se determinan a través de las siguientes estrategias:

Estrategia Europa 2020:

- el Marco estratégico “Educación y Formación 2020 (ET 2020)”
- La estrategia “Rethinking Education”.
- Completa este marco el Programa Erasmus+ (2014-2020)
- La creación del Espacio Europeo de Educación.

Los sistemas educativos europeos deben ser capaces de garantizar que los ciudadanos europeos adquieran los conocimientos, competencias y habilidades necesarias para su desarrollo personal, social y profesional y asegurarles competencias adaptadas a las necesidades presentes y futuras del mercado laboral.

La UE, en el marco de sus funciones básicas, debe promover el progreso y el bienestar social de los ciudadanos.

La plena adecuación a la sociedad del conocimiento exige unos mecanismos transparentes y unos instrumentos eficaces que puedan permitir la mejora de la calidad y la competitividad, la armonización de los conocimientos, de los niveles académicos y los títulos universitarios, como respuesta a un nuevo mercado laboral cada vez más globalizado, el adelanto tecnológico y la plena integración social europea, así lo recoge el Consejo de Europa (2000):

La UE se enfrenta a un enorme cambio fruto de la mundialización y de los desafíos que plantea una nueva economía basada en el conocimiento. Estos cambios afectan a todos los ámbitos de la vida



de las personas y exigen una transformación radical de la economía europea. De aquí la necesidad que la Unión establezca un objetivo estratégico claro y acuerde un programa ambicioso de creación de infraestructuras del conocimiento, de fomento de la innovación y de la reforma económica y de modernización de la seguridad social y de los sistemas educativos.

Nos encontramos en un giro favorable al fomento y la promoción de la formación, el capital humano y la sociedad del conocimiento, como elemento esencial del motor económico europeo, así lo recoge también el texto citado del Consejo de Europa (2000)

las personas constituyen en Europa el principal activo, por el que deberán convertirse en el centro de las políticas de la Unión. Los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel de vida y calidad del trabajo y tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas.

Una vez entrados en el nuevo siglo XXI, las inquietudes y las propuestas de acción comunitaria hacia la potenciación de una Europa del conocimiento, basándose en la educación y la formación a lo largo de la vida, y a la vez aconteciendo una Europa mucho más competitiva, cada vez toma más forma y más prioridad, tal y como lo detalla la Comisión de las Comunidades Europeas (2001)

Para poder aprovechar estas oportunidades y participar activamente en la sociedad, es fundamental adquirir continuamente conocimientos y aptitudes. Por esto, los conocimientos y las aptitudes son un poderoso motor del crecimiento económico. Teniendo en cuenta la incertidumbre del clima económico actual, la inversión en las personas se convierte en el más importante.

Ya en el mismo preámbulo del Libro Blanco de Educación (1995)⁷ se explicitaba la necesidad de mejorar en el ámbito de la formación permanente con las políticas de formación y aprendizaje, elementos fundamentales para la mejora del trabajo y de la competitividad, deben reforzarse, y en particular la formación continuada.

Pero fue a raíz de Lisboa (2000), donde los responsables políticos de la UE ya eran plenamente conscientes de que era preciso modernizar



en profundidad la economía europea si se quería competir con los Estados Unidos y otros grandes actores de la economía mundial.

El concepto de la Europa del conocimiento se concibe, entre otros, en dos principios básicos; el principio en la libre circulación de ciudadanos europeos, favoreciendo una mayor oferta y mejores posibilidades formativas y laborales, en el que contribuye el EEFP, tal y como lo expresa la Comisión de Comunidades Europeas (2001):

La presente comunicación contribuye a la creación de un espacio europeo del aprendizaje permanente, los objetivos del cual son capacitar los ciudadanos para que puedan moverse libremente en entornos de aprendizaje, trabajo, regiones y países diferentes, potenciando al máximo sus conocimientos y aptitudes, y cumplir las metas y ambiciones de prosperidad, integración, tolerancia y democratización que tienen la UE y los países candidatos.

Y el otro principio es la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE (2000), como afirma el Consejo de Europa (2002) "la educación y la formación son un medio imprescindible por promover la cohesión social, la ciudadanía activa, la realización personal y profesional, la adaptabilidad y la ocupación. Acompañando a esta nueva postura favorable a tratar los temas de educación como eje comunitario prioritario, se creó el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), con la misión de dar asistencia a la Comisión y contribuir, a escala comunitaria, a la promoción y el desarrollo de la formación profesional y continua.

Pero no debe interpretarse el EEFP como un único proceso formativo, en la promoción de la Europa del conocimiento, sino que complementa al EEES y al EEI, con el fin de consolidar la creación de un sello distintivo europeo.

El camino de construcción y desarrollo del *Espacio Europeo de Formación Permanente – EEFP* (2001), debe entenderse, por un lado, como extensión de la propia naturaleza constitutiva de la Unión Europea y su sentido de unidad y, por otro lado, como un proceso que está inmerso en un tejido más amplio que contempla el *Espacio Europeo de Educación Superior- EEES* (1998) y el *Espacio Europeo de Investigación*



- EEI (2003). La creación del EEES, ya desde su inicio en la Declaración de la Sorbona, justifica y promociona el diseño del Sistema de Educación Superior Europeo

hay que olvidar que al hablar de Europa no sólo debemos referirnos al euro, a los bancos y la economía, sino que también debemos pensar en una Europa de conocimientos. ... Debemos a nuestros estudiantes y al conjunto de la sociedad, un sistema de educación superior que ofrezca las mejores oportunidades por buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia.

Y el EEI, fue como base de un compromiso también comunitario redactado en las conclusiones de la Presidencia de Lisboa (2000), trabajar en lograr los objetivos recogidos en la Comunicación de la Comisión "Hacia un espacio europeo de investigación". Porque sean tan eficaces e innovadoras como sea posible, y garantizar que Europa ofrece perspectivas atractivas a sus mejores cerebros, las actividades investigadoras a nivel nacional y de la Unión han de integrarse y coordinarse en mayor medida.

El nuevo hito educativo que se origina alrededor del EEFP, debe entenderse como una acción comunitaria que complementa al EEES y al EEI, con una clara definición europeísta de unificación, convergencia y movilidad con el objetivo de intentar lograr un sello distintivo y de calidad de la UE.

Esto solo se podrá lograr si el aprendizaje permanente pasa a ser una realidad que permita a las personas adquirir competencias clave en una fase temprana y actualizar aptitudes durante toda su vida para adaptarse de modo flexible a un mundo que cambia con rapidez y a sociedades más diversas, digitales y globales.

Pero la realidad es que la cuarta parte de los alumnos leen con dificultad, uno de cada siete jóvenes abandona la enseñanza y la formación prematuramente. Alrededor del 50 % alcanzan un nivel de cualificaciones media, pero a menudo no adaptadas a las necesidades del mercado laboral. Menos de una de cada tres personas de entre 25 y 34 años tiene un título universitario (INE,2022), en comparación con un 40 % en Estados Unidos y más del 50 % en Japón. Según el índice de



Shanghái, solo dos universidades europeas se encuentran entre las 20 mejores del mundo.

Bayón-Calvo (2017) contextualiza la evolución del abandono escolar temprano en los problemas de escolarización que históricamente ha presentado España, y pone especial énfasis en la evolución de este problema durante la primera quincena del siglo XXI.

Utilizando la Encuesta de Población Activa, identifica ciertos patrones sociodemográficos que han marcado la evolución reciente del abandono y que permiten obtener algunas claves que pueden resultar útiles para comprender el fenómeno y orientar la política hacia la resolución del problema. Los resultados indican que el mercado laboral ha jugado un papel importante en la evolución del indicador, mientras que la nacionalidad y la influencia del nivel de estudios de la madre son dos variables importantes. Otro dato interesante, es la demanda mundial de TIC que supone un valor de 2 billones de euros, pero solo una cuarta parte de esta cantidad está cubierta por empresas europeas. Europa también se está rezagando en internet de alta velocidad, lo que afecta a su capacidad de innovar, también en las zonas rurales, así como a la difusión en línea de conocimientos y a la distribución en línea de bienes y servicios. El objetivo es crear condiciones para modernizar los mercados laborales con objeto de incrementar los niveles de empleo y garantizar la continuidad de nuestros modelos sociales.

Esto significa habilitar a las personas mediante la adquisición de nuevas cualificaciones con el fin de que la población activa actual y futura se adapte a las nuevas condiciones y a potenciales cambios de carrera; reducir el desempleo; e incrementar la productividad laboral, garantizar la cohesión económica, social y territorial, a fin de aumentar la conciencia y reconocer los derechos fundamentales de las personas que sufren de pobreza y exclusión social, permitiéndoles vivir con dignidad y participar activamente en la sociedad.

Uno de sus cinco objetivos principales es el de reducir la tasa de abandono escolar por debajo del 10% y aumentar hasta el 40% el número de titulados superiores con edades comprendidas entre los 30 y 34 años.



Para reducir los problemas descritos Europa debe actuar y establecen **cuatro objetivos estratégicos**:

1. Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad.
2. Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación.
3. Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
4. Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

La Comisión propone siete iniciativas emblemáticas en relación a los siguientes ámbitos:

- Innovación
- Educación
- Sociedad digital
- Clima
- Energía y movilidad
- Competitividad, Empleo y cualificaciones
- Lucha contra la pobreza.

Cinco de ellas dependen de la modernización de la educación y la formación. A escala de la UE, la Comisión trabajará con el fin de:

- Facilitar y promover la movilidad laboral en el interior de la UE y adaptar mejor la oferta laboral a la demanda con un apoyo financiero apropiado de los fondos estructurales, especialmente el Fondo Social Europeo (FSE), y promover una política de inmigración laboral prospectiva y general que responda con flexibilidad a las prioridades y necesidades de los mercados de trabajo.
- Dar un fuerte impulso al marco estratégico de cooperación en educación y formación con participación de todos los interesados. En concreto, esto debería traducirse



en la aplicación de los principios del aprendizaje permanente inclusive a través de vías de aprendizaje flexibles entre distintos sectores de educación y formación y reforzando el atractivo de la educación y la formación profesional. Los interlocutores sociales a nivel europeo deben ser consultados con vistas al desarrollo de una iniciativa propia en este ámbito.

- Asegurar que las competencias necesarias para participar en el aprendizaje permanente y en el mercado de trabajo se adquieren y son reconocidas en toda la enseñanza general, profesional, superior y en la educación de adultos, y desarrollar un lenguaje común y un instrumento operativo para la educación, la formación y el trabajo: un Marco Europeo de Cualificaciones, Competencias y Ocupaciones (MECCO).

- Concebir y aplicar programas de promoción de la innovación social para los más vulnerables, en particular facilitando una educación innovadora, formación y oportunidades de empleo para las comunidades más desasistidas, luchar contra la discriminación (por ejemplo, de los discapacitados) y desarrollar una nueva agenda para la integración de los inmigrantes con el fin de que puedan explotar plenamente su potencial.

2.2.3 Listado de recursos europeos

Para hacer realidad todos los objetivos marcados la Unión Europea crea una serie de planes de intervención y se desarrollan los instrumentos marco para que luego cada país de la unión pueda adaptarlos.

En primer lugar, vamos a hablar del *Plan de Acción de Educación Digital*. Este plan tiene tres prioridades que son:

- hacer un mejor uso de la tecnología digital para la enseñanza y el aprendizaje



- desarrollar competencias y capacidades digitales pertinentes para la transformación digital
- modernizar la educación mediante la previsión y un mejor análisis de los datos

Para ello, toma como referencia el "Marco de Competencia Digital para el ciudadano (DigComp2.0)", que define 21 competencias repartidas en 5 áreas fundamentales

- resolución de problemas
- comunicación
- creación de contenido digital
- alfabetización digital
- seguridad.

En segundo lugar, nos encontramos con la *Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*.

Dados los nuevos retos que la globalización sigue planteando a la Unión Europea, cada ciudadano requerirá una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible a un mundo que está cambiando con rapidez y muestra múltiples interconexiones.

La educación y la formación deben desempeñar un papel fundamental para garantizar que los ciudadanos europeos adquieran las competencias clave necesarias para poder adaptarse de manera flexible a dichos cambios. Concretamente, aprovechando las diversas competencias individuales, se debería responder a las diferentes necesidades de los alumnos garantizando la igualdad de acceso para aquellos grupos que, como consecuencia de desventajas educativas causadas por circunstancias personales, sociales, culturales o económicas, necesiten un apoyo especial para desarrollar su potencial educativo.

Las recomendaciones de la Unión Europea, RECOMENDACIÓN DEL CONSEJO de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente insisten en la necesidad de la adquisición



de las **competencias clave** por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado, tecnológico y cambiante, y haga posible el desarrollo económico y de la sociedad, vinculado al conocimiento. Se define las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes.

El aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral e implica una formación integral de las personas que, al finalizar la etapa académica, deben ser capaces de transferir aquellos conocimientos adquiridos a las nuevas instancias que aparezcan en la opción de vida que elijan. Así, podrán reorganizar su pensamiento y adquirir nuevos conocimientos, mejorar sus actuaciones y descubrir nuevas formas de acción y nuevas habilidades que les permitan ejecutar eficientemente las tareas, favoreciendo un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Para ello se establecen ocho competencias clave que proporcionan un marco europeo común de referencia:

- competencia en lectura y escritura
- competencia multilingüe
- competencia matemática y competencia en ciencia e ingeniería
- competencia digital y competencia en tecnología
- competencias interpersonales y habilidad para adquirir nuevas competencias
- competencia en ciudadanía activa
- competencia emprendedora
- competencia en conciencia y expresiones culturales

Desde 2007, las diferentes iniciativas de la UE en materia de educación y formación se integran en el *Programa de Aprendizaje Permanente (2007-2013)* cuyo objetivo es permitir que cualquier persona en cualquier etapa de la vida pueda tener oportunidades de aprendizaje en toda Europa. El Programa de aprendizaje permanente (PAP) tiene



como objetivo general facilitar el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación de los países europeos que participan, de forma que se conviertan en una referencia de calidad en el mundo. Algunos programas creados con este objeto son:

- Comenius: Educación infantil, primaria y secundaria.
- Erasmus: Educación superior formal, incluidas las estancias transnacionales de estudiantes en empresas.
- Leonardo da Vinci: formación profesional.
- Grundtvig: Educación de personas adultas.

Programas que fueron sustituidos en 2014 por el programa Erasmus+. Su objetivo es impulsar el desarrollo y las perspectivas de empleo de la ciudadanía.

En tercer lugar, en nuestro recorrido, vamos a centrarnos en el *Plan de acción de Formación Profesional (VET) y Educación de Adultos*.

En él se pone el foco en la creación de sistemas de Formación Profesional (VET) más flexibles, sostenibles y de alta calidad, con el objetivo último de mejorar la empleabilidad y el desarrollo personal de los jóvenes y de las personas en edad de trabajar, además de contribuir a la competitividad de las empresas y a la consecución de un desarrollo sostenible y cohesión social.

Comienza destacando la importancia de capacitar a la población para desempeñar una tarea remunerada con la que ganarse la vida, mediante políticas de reciclaje (reskilling) y de mejora de las cualificaciones (upskilling) de los trabajadores.

También aborda temas como la modernización de la FP o los logros derivados de la renovada Agenda Europea para el Aprendizaje de Adultos.

Profundizando aún más, es importante destacar que, dentro de la formación profesional, se pone el foco en las en las prácticas no laborales y del concepto de aprendices.



Para ello en 2013 se creó una Alianza cuyo objetivo es agrupar distintos agentes públicos y privados que deseen mejorar la cantidad, calidad e imagen de la formación de aprendices. Fue complementada por el Pacto Europeo para la Juventud de 2015 junto con empresas líderes europeas para establecer prácticas de aprendizaje.

La Comisión Europea propuso un marco de calidad para los períodos de prácticas que garantice que las prácticas sean auténticos trampolines para los jóvenes en el mercado de trabajo. Se trata de que los períodos de prácticas sean verdaderamente eficientes. En julio de 2020, la Comisión Europea puso en marcha la Alianza Europea para la Formación de Aprendices (European Alliance for Apprenticeships, EAfA) renovada como parte del paquete de apoyo al empleo juvenil.

Otra iniciativa de interés en esta investigación es el denominado *Marco Europeo de las Cualificaciones*.

Aprobada el 23 de abril de 2008, cuando el Parlamento y el Consejo Europeo aprobaron la Recomendación relativa a la creación del Marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida (European Qualification Framework, EQF), un marco europeo de referencia que permite relacionar las cualificaciones de los Estados miembros en torno a una referencia común, e insta a la creación de los marcos nacionales de cualificaciones.

La falta de sistemas nacionales de cualificación y de la integración de los sistemas nacionales en el MEC se tendría que entender, por ello, como una falta de garantías.

Sin el marco de garantías, los individuos son discriminados de múltiples maneras: porque, en ausencia de los dispositivos de acreditación de los aprendizajes no formales e informales (como la experiencia laboral) generalmente no pueden perfeccionar sus certificaciones más allá de lo que obtuvieron (o no) en el sistema educativo reglado porque la carencia o la falta de integración de las ofertas formativas corre paralela a la precariedad y el riesgo de exclusión. Esta iniciativa que presenta un reto para la Unión Europea es



un paso gigante para unificar los sistemas educativos y formativos de los distintos países, y de esta forma favorecer la movilidad entre los ciudadanos de la Unión, tanto para completar sus estudios como a la hora de buscar empleo. Porque de otra forma, ya se había comprobado, que eran muchos los casos de personas que, al cambiar de residencia, su titulación no era reconocida o no tenía equivalencia, lo que repercutía en grandes pérdidas de tiempo, pues tenía que volver hacer esa formación, pérdida del prestigio de la educación y de la formación como instrumento que facilita la inserción laboral y crea frustración en las personas que padecían en proceso.

Un error que consideremos debemos señalar en esta investigación, es la mala comunicación falta de difusión del marco europeo y sus consecuencias y repercusiones, pues, no parece haber calado en la opinión pública, siendo una gran desconocida. Incluso en generaciones que tiene otro instrumento que veremos más adelante como el Suplemento del título donde ya hace referencia a qué nivel dentro del EQF correspondería dicha titulación.

Este planteamiento , de gran interés como hemos señalada en la movilidad, se centra a nivel europeo, pero no podemos olvidar que son muchas las personas inmigrantes que llegan a nuestro país con titulaciones que no encuentran convergencia en este marco, o personas mayores que han estudiado en sistemas educativos que no se enmarcan o no convergen con este marco, por lo que nos podemos encontrar con múltiples casuísticas, normalmente que suelen coincidir con colectivos con mayores dificultades, y que fácilmente se pueden quedar fuera del marco europeo. Pero, aun así, no podemos desdeñar el avance que este marco supuso.

Unido al anterior recurso, con el objetivo de facilitar la movilidad de los estudiantes y los trabajadores a través de los Estados Miembros de la UE, siempre que se desee buscar trabajo o solicitar la admisión en algún programa educativo o formativo nos vamos a ocupar



del recurso de la Unión Europea en materia de formación, orientación o empleo llamado *EUROPASS*.

La Unión Europea una vez reconocida la hoja de ruta a alcanzar y la importancia de generar recurso e instrumentos para apoyar la movilidad entre los países miembros, decide invertir todos sus esfuerzos en generar oportunidades para unificar. Algunos de esos instrumentos son: el Europass, un dossier de documentos que ayuda a los ciudadanos a presentar sus capacidades y cualificaciones personales adquiridas a lo largo de la vida de manera sencilla y fácilmente comprensible en toda Europa (SEPEI,2022).

El Europass consta de cinco documentos, siendo el Currículum Vitae su principal elemento y pudiendo complementarlo con los restantes documentos Europass, dependiendo del historial de cada individuo:

- Currículum Vitae Europass
- Pasaporte de Lenguas Europass
- Documento de movilidad Europass
- Suplemento Europass al Título / Certificado
- Suplemento Europass al Título Superior

El Europass tiene su origen en la Decisión nº 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004, relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias. A pesar de que la iniciativa Europass presenta muchas ventajas, el proceso deja poco margen para la originalidad. La plantilla del currículum no se puede modificar, por lo que tendrás la obligación de seguir el diseño relativamente simple propuesto por el sitio web. Para la mayoría de las profesiones esto no supone un problema, pero podría ser una desventaja para puestos que requieren un cierto nivel de creatividad.

Otro de las grandes desventajas, es su nivel de desconocimiento en la población. Evidente por todo lo mencionado hasta ahora, existe un problema de comunicación para llegar al ciudadano. Si las personas no lo conocen con dificultad lo van a utilizar. Y luego repetimos, la falta de



adaptación a cada país. No cala ni en la población española ni en la empresa, que son quienes hacen finalmente que tenga éxito o no la iniciativa del Europass. Nos vamos a centrar en concreto en el cv. Algunos de los motivos, a nuestro juicio de su falta de éxito es su extensión, requiriendo información muy detallada de la experiencia profesional y educativa, incluyendo el apartado de competencias y dónde las hemos adquirido. Es un avance en la concepción de cómo adquirimos las competencias, pues anteriormente siempre se pensaba en la vía formativa, educativo o laboral, y no otras vías informales como voluntariados, aficiones, etc.

Introduce las referencias a terceros, para reconocer nuestra valía. Aspecto que no ha calado en la ciudadanía, pues ni hay costumbre de pedir referencias cuando terminamos en una empresa ni hay costumbre en las empresas de escribir una recomendación a un empleado. Todo unido, no ha favorecido su implantación, y dentro de los recursos de orientación, es un tipo de cv, que se mencionan pero que no tiende a recomendarse, salvo en cuestiones relacionadas con la investigación o para buscar un empleo fuera de nuestras fronteras.

El resto de los recursos, con mayor o menor éxito repite el patrón mencionado en el caso del cv europass. Incluso el suplemento al título que, a pesar de incluirse con los títulos, para las personas que lo reciben al no comprender su significado, porque desde el centro educativo y formativo no se le otorga el valor que conlleva, es decir por una mala pedagogía, repercute en la pérdida del valor del documento como favorecer la movilidad.

De todo ellos, a mi criterio el pasaporte de las lenguas con la nueva nomenclatura para definir los niveles en los idiomas son los que han tenido mayor calado, probablemente por la importancia que tiene ya dentro de nuestro sistema educativo los idiomas, y porque es un aspecto que toda la ciudadanía reconoce su valor para favorecer la inserción laboral, nadie niega que para tener mejores oportunidades laborales, dominar un idioma extranjero o varios es muy importante, de ahí que la



nomenclatura que trajo consigo el pasaporte de las lenguas fuera más conocido y entrará en el vocabulario de las personas, es común oír hablar de A1,a2, B1 ,B2 ,etc.

Siguiendo con nuestro recorrido de recursos y con el fin de complementar las instituciones de Educación y Formación surge la *Clasificación ESCO* que determina y categoriza las competencias, cualificaciones y ocupaciones pertinentes para el mercado laboral y la educación y formación en la UE. Muestra, de manera sistemática, las relaciones existentes entre los distintos conceptos. La Clasificación Europea ESCO es un nuevo instrumento, basado en un lenguaje común, para los solicitantes de empleo, empleadores, empresas y personal docente, con el fin de responder a las necesidades del mercado laboral que pretende proporcionar una estandarización de capacidades, competencias, cualificaciones y profesiones, para todos los idiomas de la Unión Europea y con un formato abierto que sea compatible con cualquier software, facilitando a los usuarios el intercambio de sus CV y puestos vacantes almacenados en diferentes bases de datos. ESCO permitirá en el portal de empleo EURES, buscar una correspondencia entre las peticiones de demandantes (CV) y ofertas de empleo en todos los Estados miembros de la UE, redactados en lenguas distintas. De este modo, será más sencillo para los solicitantes de empleo encontrar puestos de trabajo en otros Estados miembros de la UE, y para los empresarios contratar personal con talento de otros países.

Los servicios de empleo en línea podrán garantizar un equilibrio entre la oferta y demanda de empleo en todos los países de la Unión Europea, permitiendo buscar una correspondencia entre demandantes y ofertas de empleo en todos los Estados miembros de la UE. Está compuesta por tres pilares interconectados:

- Ocupaciones
- Habilidades/competencias
- Cualificaciones

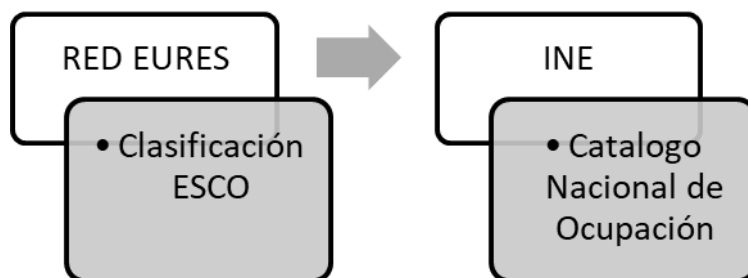


Figura 2.1. Adecuación Clasificación ESCO y Catalogo Nacional de Ocupación.

Fuente: Elaboración propia

Dentro de los servicios de empleo en línea surge la *Red EURES* véase Figura 2.1, que ofrece servicios de:

- colocación para solicitantes de empleo
- asesoría a empleadores
- divulga información sobre movilidad y evolución del mercado de trabajo.
- desarrolla la cooperación entre los servicios de empleo y servicios sociales de los Estados miembros
- atiende los posibles obstáculos a la movilidad de trabajadores, situación de la migración o evolución de la cualificación.

Continuamos nuestra panorámica de los recursos europeos dentro de la educación de adultos, y en concreto uno dirigido a la *Acreditación de sus competencias profesionales adquiridas por la experiencia profesional la propia Unión Europea* destacó la importancia de desarrollar sistemas nacionales de validación del aprendizaje no formal e informal.

La necesidad de impulsar estos sistemas ya estaba presente en la Declaración de Copenhague de noviembre de 2002, que puso en marcha la estrategia europea para reforzar la cooperación en educación y formación profesional. Esta posición fue reafirmada por el Comunicado de Brujas de diciembre de 2010, en el que los ministros europeos de educación y formación profesional declararon que los países europeos debían establecer procedimientos nacionales para el reconocimiento y la validación del aprendizaje no formal e informal y fomentar su



utilización. También la Recomendación sobre la validación del aprendizaje del Consejo de la UE, de diciembre de 2012, destaca el importante papel que el reconocimiento y acreditación de las competencias adquiridas desempeña en la mejora de las posibilidades de empleo y movilidad y en incrementar la motivación por el aprendizaje permanente. Además, el Consejo recomienda a los estados miembros implantar sistemas de validación no más tarde de 2018.

Ya, por último, vamos a centrarnos en los novedades y esfuerzos realizados dentro de la Educación Superior para favorecer la innovación, competitividad y favorecer la movilidad. *La Educación Superior* es definida como un bien público y una responsabilidad pública, enfatizando la cooperación académica internacional con el fin de aumentar la competitividad y mejorar las características sociales del EEES.

El objetivo es conservar la riqueza cultural de Europa y su diversidad lingüística, basada en una herencia de tradiciones diversas, fomentando su potencial de innovación y desarrollo social y económico a través de la cooperación entre las instituciones europeas de educación superior.

Entre sus objetivos de especial interés para la creación del EEES están: “Adopción de un sistema de títulos comprensibles y comparables, por medio del “Suplemento europeo al título”

Un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales. Para acceder al segundo ciclo será preciso haber completado el primer ciclo que tendrá una duración mínima de tres años. De esta manera, el título concedido al término de este primer ciclo (también llamado de grado) corresponderá a un nivel de cualificación apropiado para acceder al mercado de trabajo europeo.

Al respecto de los avances en la educación superior, son tantos los cambios planteados, donde el eje central es el crédito y los resultados de aprendizaje que, a pesar del tiempo transcurrido, no considero que podamos hablar de la adaptación total de nuestro sistema universitario al



espacio europeo. Los motivos, al igual que en el caso anterior, es la mala comunicación y transmisión de los motivos que llevan a este cambio, luego como cada estado debe realizar su adaptación en base a lo que ya tenía, son muchos los que no ven con buenos ojos el cambio ni la adaptación que conlleva. Adaptación no solo en la nomenclatura de las titulaciones universitarias ni en la duración de las mismas, sino en adaptaciones de amplio calado como en las metodologías docentes, la división de las clases entre teóricas y prácticas y en los resultados a alcanzar en el alumnado, que como en el caso del marco nacional se describe en base a descriptores no solo de conocimiento sino también de capacidad de realizar o llevar a cabo, así como de competencias transversales o softskills necesarias para el futuro desempleo laboral. Cambios que no todo personal docente está dispuesto ni está preparado para asumir, ni el alumnado que viene de otros niveles de educativos con otras metodologías docentes, comprende, entiende ni valora. Pues en las prácticas de aula, el papel del docente es más supervisor y guía. Siento un papel más pasivo, actitud que muchas veces es criticada.

Otra cuestión que hemos señalado anteriormente es que estos cambios donde se buscan la homogeneidad dentro del espacio europeo, se realiza sin comprender o valorar las particularidades de cada país y de su población, lo cual lleva muchas veces a que no acabe de calar, porque no responde en realidad al contexto concreto.

Para la optimización de una oferta de educación superior de calidad que prepare a los titulados para unas sociedades y mercados laborales en constante cambio, además de contribuir al desarrollo sostenible y a la creación de sociedades inclusivas hace necesario unas acciones como las denominadas programa de movilidad Erasmus+ y la *Iniciativa "Universidades Europeas"*.

Esta última iniciativa surge a partir de las *Conclusiones del Consejo Europeo de 14 de diciembre de 2011* en materia de Educación y Cultura, en particular de la que insta a los Estados miembros a "*reforzar en toda la UE las asociaciones estratégicas entre instituciones de*



enseñanza superior y promover la constitución [...] de una veintena de «Universidades Europeas» [...]".

2.2.4 Futuro de Europa

Tras esta revisión por los organismos europeos, normas de funcionamiento, objetivos o metas a alcanzar, nos parece interesante para el objeto de esta investigación finalizar este epígrafe fijándonos en los objetivos y metas a alcanzar para los años venideros que ya están recogidos por la propia U.E.

En el primer semestre de 2020, la pandemia provocada por el coronavirus (COVID-19) ha afectado a los sistemas de educación y formación de todo el mundo y de todos los países de la Unión Europea.

En la mayoría de los Estados miembros se cerraron colegios y universidades pasándose, rápidamente, de una enseñanza presencial a una enseñanza a distancia y en línea lo que ha puesto de manifiesto el papel fundamental de las tecnologías digitales, la necesidad de desarrollar capacidades digitales y de promover el uso de recursos educativos digitales. Ésta ha sido la primera vez que se han utilizado plenamente las tecnologías digitales para la enseñanza y el aprendizaje. Esto si cabe centra como un foco de interés imprescindible el acceso universal a las nuevas tecnologías y de forma especial como hemos mencionado antes, el papel de las nuevas tecnologías en la educación y formación. Para ello se crea diversos planes, entre ellos el Plan de Acción de Educación digital.

El marco estratégico actualizado de cooperación europea propone un marco que permita fortalecer la cooperación con los Estados miembros en el ámbito de la educación y la formación hasta 2030, con arreglo a cinco prioridades estratégicas, una serie de objetivos educativos, principios y métodos de trabajo, para apoyar el desarrollo y las reformas de los sistemas nacionales de educación y formación con el fin de hacer realidad el Espacio Europeo de Educación. El nuevo marco mejorará la cooperación en aspectos como la intensificación de la coordinación, también a nivel político, mayores sinergias entre las



diferentes políticas que contribuyen al crecimiento social y económico, y las transiciones ecológica y digital (de acuerdo con los objetivos establecidos en las Comunicaciones de la Comisión tituladas “El Pacto Verde Europeo” de diciembre de 2019 y “Configurar el futuro digital de Europa” de febrero de 2020), y el refuerzo de la comunicación y la difusión de los resultados del apoyo a las reformas de la educación y la formación.

Además, desde una perspectiva mundial, la cooperación en el ámbito de la educación y la formación se ha ido convirtiendo en un instrumento importante para la aplicación de las políticas exteriores de la UE sobre la base de los valores europeos, la confianza y la autonomía. También es esencial para la consecución de las prioridades geopolíticas de la Unión Europea, así como de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas de 2030, tanto a nivel mundial como en los Estados miembros. La cooperación europea abarcará, dentro de una perspectiva de aprendizaje permanente inclusiva, la enseñanza y la formación en todos los contextos (formales, no formales e informales), en todos los niveles (desde la educación y los cuidados en la primera infancia hasta el aprendizaje de adultos, incluida la educación y formación profesionales y la educación superior) y también en entornos digitales.

El objetivo político general, que impregnará todas las prioridades estratégicas y ámbitos prioritarios, será la consecución del Espacio Europeo de Educación y su ulterior desarrollo. Las prioridades estratégicas durante el período 2021-2030 serán cinco:

- Aumentar la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito de todos en el ámbito de la educación y la formación (Prioridad estratégica nº 1)
- Hacer del aprendizaje permanente y la movilidad una realidad para todos (Prioridad estratégica nº 2)
- Mejorar las competencias y la motivación en la profesión docente (Prioridad estratégica nº 3)



- Reforzar la educación superior europea (Prioridad estratégica nº 4)
- Respaldar las transiciones ecológica y digital en la educación y la formación y a través de éstas (Prioridad estratégica nº 5)

Las prioridades estratégicas deben ir acompañadas de una serie de niveles de referencia del rendimiento medio europeo en educación y formación (“objetivos a escala de la UE”) que permitirán efectuar un seguimiento de los progresos e identificar los retos, a escala de la UE.

La cooperación europea en el marco de la educación y la formación ha de permitir poner en marcha iniciativas orientadas principalmente a la consecución de un Espacio Europeo de Educación, pero también el Plan de Acción de Fortalecer y desarrollar sinergias entre los sectores de la educación y la formación (Espacio Europeo de Educación Superior, procesos de Bolonia y Copenhague) y con otros ámbitos de actuación, en particular en materia de empleo, política social, juventud, cultura investigación e innovación (Espacio Europeo de Investigación). Reforzar el diálogo político con terceros países y la cooperación con organismos internacionales, como el Consejo de Europa, la OCDE y la UNESCO. Y emplear los recursos financieros de Erasmus+, los Fondos Estructurales Europeos, la ayuda REACT-UE, el Mecanismo de Recuperación y Resiliencia y otros programas y mecanismos de financiación de la UE para potenciar los sistemas de educación y de formación. Quedando totalmente latente la necesidad inmediata por parte de los países miembros de prestar una mayor atención a la inversión en educación.

2.3. Políticas nacionales

Como hemos podido comprobar a largo del epígrafe, las decisiones políticas funcionan en cascada desde la vertiente de europea que desarrolla unas directrices, a las vertientes nacionales que deben adaptar posteriormente todas las decisiones tomadas. Dentro de las políticas de empleo y de las actuaciones nacionales al respecto, no cabe duda de que el papel de Europa dirigiendo hacia la consecución de unas metas en



todos los países de la Unión han repercutido en los programas desarrollados en España.

Concretamente la Estrategia Europa 2020, adoptada en el Consejo Europeo de junio de 2010, constituye el nuevo marco de referencia para la coordinación de las políticas económicas y de empleo de los Estados miembros de la UE.

Por tanto, la «batería» de acciones marcadas en la Estrategia Española de Activación para el Empleo, surgen desde el ámbito europeo inicialmente, adaptándose a cada realidad nacional después, y que posteriormente se acaban diseñando y ejecutando en el ámbito autonómico y local, adaptándose a las características del mercado laboral de cada territorio. Sus tres objetivos prioritarios incluyen el pleno empleo, la calidad y productividad del trabajo y la cohesión territorial y la inclusión social.

Estos objetivos, junto a las orientaciones integradas constituyen la principal referencia para coordinar las políticas económicas, sociales y de empleo en la UE, que en el ámbito nacional se concretan en los Programas Nacionales de Reformas que anualmente deben presentar los Estados miembros donde establecen las medidas que se plantean acometer en ámbitos como el empleo, la educación, la investigación, la innovación, o la inclusión social .

Todas ellas deben estar en línea con las orientaciones integradas y con las prioridades del Informe Anual de Crecimiento y deben informar sobre las medidas aplicadas o previstas de acuerdo con las Recomendaciones y los objetivos cuantificados nacionales.

El Programa Nacional de Reformas de España (Ministerio de trabajo y asuntos sociales,2022) es acorde con la Estrategia Europa 2020, que gira en torno a la consecución de cinco objetivos comunes que han de orientar la actuación de los Estados miembros y de la Unión en relación con el fomento del empleo, la mejora de las condiciones para la I+D+i, el cumplimiento de los objetivos de lucha contra el cambio climático y el uso eficiente de la energía, la mejora de los niveles



educativos y el fomento de la integración social avanzando en la reducción de la pobreza.

Entre los cinco objetivos, que incluyen el aumento de la tasa de empleo o la reducción del abandono escolar, entre otros, se encuentra el promover la integración social reduciendo la pobreza en al menos 20 millones de personas. La finalidad de la Estrategia es determinar cómo debe ser la política de activación del Sistema Nacional de Empleo (SNE) de los próximos años, estableciendo unos principios generales, unos objetivos y un marco de planificación, ejecución, evaluación y financiación para las políticas activas del mercado de trabajo.

A partir de dichos objetivos se han definido diez directrices orientadas a alcanzar un crecimiento alrededor de las cuales giran los programas nacionales de reformas.

De estas directrices, cuatro de ellas, son específicas de empleo, y una de ellas, la diez, se define *como promover la inclusión social y luchar contra la pobreza*.

El Plan tiene cuatro ejes transversales que vertebran todas las palancas y componentes y están plenamente alineados con los que establece el Mecanismo de Recuperación y Resiliencia:

- la transición ecológica
- la transformación digital
- la cohesión social y territorial
- la igualdad de género.

Estos cuatro ejes se proyectan en diez políticas palanca, de gran capacidad de arrastre sobre la actividad y el empleo para impulsar la recuperación económica a corto plazo y apoyar un proceso de transformación que aumente la productividad y el crecimiento potencial de la economía española en el futuro. Estas diez palancas recogen los treinta componentes que articulan los proyectos coherentes de inversiones y reformas para modernizar el país.

De todos ellos queremos destacar, por la relación con la materia de estudio de esta investigación:



VII. Educación y conocimiento, formación continua y desarrollo de capacidades

19. Plan Nacional de Competencias Digitales (digital skills)
20. Plan estratégico de impulso de la Formación Profesional
21. Modernización y digitalización del sistema educativo, incluida la educación temprana de 0 a 3 años

VIII. Nueva economía de los cuidados y políticas de empleo

22. Plan de choque para la economía de los cuidados y refuerzo de las políticas de inclusión
23. Nuevas políticas públicas para un mercado de trabajo dinámico, resiliente e inclusivo

Durante los últimos tres años se han puesto en marcha importantes reformas orientadas a modernizar la economía y la Administración, responder a los fallos de mercado, aumentar los factores de producción (capital natural, humano, tecnológico y social) y su productividad, reducir la desigualdad y, con ello, impulsar el crecimiento potencial futuro.

El esfuerzo reformista se ha mantenido durante 2020 y el primer trimestre de 2021, en paralelo con la respuesta a la pandemia.

Las medidas de reforma contenidas en el Plan se traducen en acciones diferentes para reforzar y modernizar los ámbitos principales que condicionan la estructura y trayectoria económica del país, donde reforzar el capital humano vertebrará gran parte de sus iniciativas.

Mediante la reforma de la educación, la formación profesional y las políticas activas de empleo, apostando por la ciencia y la innovación, modernizando y reforzando el sistema de investigación, desplegando grandes proyectos tractores y ampliando la transferencia tecnológica al conjunto de la economía, modernizando el marco normativo del mercado laboral con el fin de adaptarlo a la realidad del siglo XXI y apostando por un marco de flexibilidad y seguridad que garantice la eficiencia económica y la calidad del empleo, con especial atención a los más jóvenes, mejorando la vertebración territorial y aumentando el capital



social, con el fin de proporcionar oportunidades de trabajo y vida en todo el país, y de esta forma frenar la despoblación. Desplegando un estado del bienestar moderno que proteja a los ciudadanos, garantice el cuidado de los mayores y dependientes y también proporcione oportunidades vitales a las próximas generaciones,

De ahí que las políticas nacionales desde la Estrategia Europa 2020 adoptan una perspectiva más pragmática, orientada hacia el crecimiento del empleo en torno al concepto de enfoque de inclusión activa.

La tradicional orientación de la política social hacia la protección social deja paso a un enfoque centrado en la promoción y la inversión social, mucho más acorde con el impulso económico del Semestre Europeo.

Los tópicos sociales clásicos quedan relegados, y adquieren protagonismo otros, como formación, capacitación, flexibilidad laboral, lucha contra la exclusión social y la pobreza, o protección de los grupos vulnerables, mediante los que se trata de fortalecer la posición de las personas en el mercado laboral.

La estrategia de inclusión activa y la mejora de la eficacia de las políticas activas de empleo pasa necesariamente por reforzar la coordinación entre los servicios de empleo y los servicios sociales en la medida en que son estos últimos quienes más cerca se hallan de las personas vulnerables y, en muchos casos, cuando los niveles de empleabilidad son muy bajos es preciso intervenir en primera estancia desde el ámbito de lo social potenciando, entre otras cosas, habilidades prelaborales.

El diseño e implementación de protocolos de coordinación, así como la puesta en marcha de itinerarios concebidos de manera conjunta entre empleo y servicios sociales constituyen desafíos clave para ganar en eficiencia, en un momento en que los recursos son escasos y es preciso apostar por la innovación social.

No obstante, la inclusión activa, tal y como la hace suya el Plan Nacional de Acción para la inclusión Social 2013-2016, tiene como valor



añadido la creación de sinergias, trascendiendo de la simple suma de políticas de empleo más políticas sociales, ahondando en la mejora de la coordinación entre todos los niveles de gobierno y agentes, públicos y privados implicados en el proceso.

El planteamiento de inclusión activa implica la superación de estrategias sólo enfocadas hacia aspectos parciales de la problemática de la exclusión y la pobreza, tales como las dirigidas de manera exclusiva

hacia el mercado de trabajo, o las basadas sólo en políticas asistenciales. Se trata de articular políticas que combinen la inserción por la vía laboral con el apoyo a colectivos más desfavorecidos a través del mantenimiento de niveles de protección social que permitan desarrollar una vida digna y una mayor cohesión social y económica.

Para poder hacer frente a estas desigualdades se han establecido ciertas medidas como es la renta mínima, ya que es un aspecto que, en todos los países de la UE, España incluida ha cobrado gran relevancia durante estos últimos años.

Estos ingresos mínimos vitales públicos, tratan de ayudar a superar los problemas de pobreza, ofreciendo una oportunidad estable de reponerse para reiniciar una vida digna donde exista la posibilidad real de reintegrarse.

En el año 2020 España se estableció el Ingreso Mínimo Vital (IMV) como una nueva prestación no contributiva de la Seguridad Social, dirigida a prevenir el riesgo de pobreza y exclusión social de las personas cuando se encuentren en una situación de vulnerabilidad por carecer de recursos económicos suficientes para la cobertura de sus necesidades básicas (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social e Inmigración, 2022). Lo destacado de este ingreso es su consonancia con el modelo de inclusión activa mencionado anteriormente, pues no es sancionadora, sino que permite la incorporación al mercado laboral sin el perjuicio de la pérdida del ingreso.

Factor que sin duda repercutirá positivamente en las oportunidades de las personas, rompiendo la dependencia de las ayudas asistenciales como venía siendo habitual por la rigidez del salario social.



En este punto del epígrafe consideramos necesario clarificar el concepto de política de empleo, que se entiende como el conjunto de decisiones adoptadas por el Estado y las comunidades autónomas que tienen por finalidad el desarrollo de programas y medidas tendentes a la consecución del pleno empleo, así como, la calidad en el empleo, con la adecuación cuantitativa y cualitativa de la oferta y demanda de empleo, con la reducción y la debida protección de las situaciones de desempleo.

A su vez, la política de empleo está enmarcada en la política económica nacional y la estrategia para el empleo de la UE.

En la normativa nacional nos encontramos con el Real Decreto Legislativo 3/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Empleo. En él se señalan como objetivos generales de las políticas de empleo:

- garantizar la efectiva igualdad de oportunidades
- la no discriminación en el acceso al empleo y en las acciones orientadas a conseguirlo
- la libre elección de profesión u oficio.
- mantener un sistema eficaz de protección ante situaciones de desempleo adoptando un enfoque preventivo frente al desempleo, especialmente de larga duración
- facilitando una atención individualizada a los desempleados.

La política de empleo tenderá a adoptar un enfoque preventivo frente al desempleo y de anticipación del cambio a través de acciones formativas que faciliten al trabajador el mantenimiento y la mejora de su cualificación profesional, empleabilidad y, en su caso, recalificación y adaptación de sus competencias profesionales a los requerimientos del mercado de trabajo especialmente dirigidas a aquellos colectivos que presenten mayores dificultades de inserción laboral, como jóvenes, mujeres, personas con discapacidad y parados de larga duración, mayores de 45 años.

Y por último buscarán asegurar la libre circulación de los trabajadores y facilitar la movilidad geográfica, tanto en el ámbito



estatal como en el europeo, de quienes desean trasladarse por razones de empleo.

Las políticas de empleo en España, a partir de 2013, siguen una nueva Estrategia basada en las líneas de actuación que fueron acordadas con las Comunidades Autónomas en el seno de la Conferencia Sectorial de Empleo y Asuntos Laborales de 11 de abril de 2013.

La clave del cambio al nuevo modelo de Políticas Activas de Empleo está en la modificación del modelo de financiación y gestión, articulado en torno a instrumentos jurídicos pensados para programas establecidos centralizadamente para establecer un nuevo marco de financiación, ejecución, control y evaluación orientado hacia la consecución de determinados objetivos, siguiendo directrices y ejes prioritarios de actuación.

Para hacer efectivo las políticas de empleo el gobierno aprobará la Estrategia Española de Activación para el Empleo, actualmente tenemos vigente la del año 2021-2024.

La Estrategia se elaborarán en colaboración con las comunidades autónomas y con la participación de las organizaciones empresariales y sindicales más representativas.

La Estrategia Española de Activación para el Empleo incluirá los siguientes elementos:

- Análisis de la situación y tendencias del mercado de trabajo.
- Principios de actuación y objetivos estratégicos y estructurales a alcanzar en materia de políticas de activación para el empleo, incluyendo políticas activas de empleo y de intermediación laboral, para el conjunto del Estado.
- Marco presupuestario, fuentes de financiación y criterios de gestión de los fondos.

Dentro de la Estrategia Española de Activación para el Empleo se reflejarán las políticas activas de empleo y de intermediación laboral que se desarrollan en el conjunto del Estado, e incluirá tanto los servicios y programas que realizan los servicios públicos de empleo con fondos



estatales como los que las comunidades autónomas realizan con recursos económicos propios.

Es interesante conocer para la materia de estudio de nuestra investigación que la Estrategia Española de Activación para el Empleo se articulará en torno a los siguientes ejes de las políticas de activación para el empleo:

Eje 1. Orientación. Pues se valora necesario realizar actuaciones de información, orientación profesional, asesoramiento y de diseño y gestión de las actuaciones de apoyo a la inserción de las personas beneficiarias.

Eje 2. Formación. Incluye las actuaciones de formación profesional para el empleo en el ámbito laboral, dirigidas al aprendizaje, formación, recualificación o reciclaje profesional y de formación en alternancia con la actividad laboral, incluidos los programas públicos de empleo y formación, que permitan al beneficiario adquirir competencias o mejorar su experiencia profesional, para mejorar su cualificación y facilitar su inserción laboral.

Eje 3. Oportunidades de empleo. tienen por objeto incentivar la contratación, la creación de empleo o el mantenimiento de los puestos de trabajo, especialmente para aquellos colectivos que tienen mayor dificultad en el acceso o permanencia en el empleo

Eje 4. Igualdad de oportunidades en el acceso al empleo. Comprende las actuaciones dirigidas a promover en el acceso, permanencia y promoción en el empleo, así como la conciliación de la vida personal, familiar y laboral. También incluye las dirigidas a facilitar la movilidad geográfica

Eje 5. Emprendimiento. Comprende las actividades dirigidas a fomentar la iniciativa empresarial, el trabajo autónomo y la economía social, así como las encaminadas a la generación de empleo, actividad empresarial y dinamización e impulso del desarrollo económico local.



La Estrategia Española de Activación para el Empleo tendrá carácter plurianual y podrá ser objeto de revisión, mejora y actualización. A su finalización se realizará una evaluación de esta. Como el programa de activación tiene carácter plurianual, para concretar los objetivos, se elabora los Planes Anuales de Política de Empleo.

Los Planes Anuales de Política de Empleo concretarán, con carácter anual, los objetivos de la Estrategia Española de Activación para el Empleo a alcanzar en el conjunto del Estado y en cada una de las distintas comunidades autónomas, así como los indicadores que se utilizarán para conocer y evaluar anualmente el grado de cumplimiento de estos.

Asimismo, para alcanzar estos objetivos, contendrán la previsión de los servicios y programas de políticas activas de empleo y de intermediación laboral que se proponen llevar a cabo, tanto las comunidades autónomas en el ejercicio de sus competencias de ejecución en el ámbito del trabajo, el empleo y la formación profesional para el empleo en el ámbito laboral como el Servicio Público de Empleo Estatal en su ámbito competencial.

Para todo ello se harán uso de los denominados Instrumentos de la política de empleo, que son los siguientes:

- La intermediación laboral
- Las políticas activas de empleo
- La coordinación entre las políticas activas y la protección económica frente al desempleo.

Entendemos por intermediación laboral al conjunto de acciones que tienen por objeto poner en contacto las ofertas de trabajo con los trabajadores que buscan un empleo, para su colocación. La intermediación laboral tiene por tanto como finalidad proporcionar a los trabajadores un empleo adecuado a sus características y facilitar a los empleadores los trabajadores más apropiados a sus requerimientos y necesidades (SEPE,2019).

Es importante señalar que tendrá consideración de carácter público con independencia del agente que la realice.



Dentro de los agentes de intermediación nos encontramos con los:

- Servicios públicos de empleo
- Agencias de colocación

En la actualidad, la existencia de agencias de colocación es algo común a cualquier país, sin embargo, existen diferencias en la forma en que se articula el sistema de mediación en el empleo. De este modo, hay países en los que existe un monopolio público en la prestación de este servicio, como ha ocurrido en España hasta 1993; mientras que, en otros, como por ejemplo Estados Unidos, concurren oficinas públicas junto con oficinas privadas de colocación. Habitualmente en todos los países existe una cierta controversia entre los defensores de un sistema de mediación público y de los defensores de las oficinas privadas de colocación.

En España podemos encontrar a fecha de hoy 1.761 agencias que actúen como agencias de colocación o como empresas de recolocación dentro del mercado (sepe, 2022). Por otro lado, es interesante seguir profundizando en lo que entendemos por políticas de empleo.

Serían el conjunto de servicios y programas de orientación, empleo y formación profesional para el empleo en el ámbito laboral dirigidas a mejorar las posibilidades de acceso al empleo, por cuenta ajena o propia, de las personas desempleadas, al mantenimiento del empleo y a la promoción profesional de las personas ocupadas y al fomento del espíritu empresarial y de la economía social.

Es importante diferenciar entre las políticas activas y pasivas de Empleo, siendo las políticas activas como vemos en la tabla 2.1 las que se encuentran presentes en el mercado laboral y se ocupan de la relación entre la oferta y la demanda de puestos de trabajo, mientras que las políticas pasivas son fundamentalmente el pago de los subsidios a personas en situación de desempleo. Por tanto, es de relevante importancia, la complementariedad de ambos tipos de políticas para el equilibrio y cobertura a las personas trabajadoras en situación de desempleo.

**POLITICAS ACTIVAS DE EMPLEO**

INSTRUMENTOS	Intermediación
	Formación para el empleo
	Vincular políticas activas y pasivas de empleo
	Bonificación a la contratación
	Garantía Juvenil

Tabla 2.1. Instrumentos de las políticas activas de empleo.

Fuente: Elaboración propia

Tras comprender el funcionamiento de las políticas de empleo, así como los instrumentos que lo componen, en este apartado vamos a reflexionar sobre la situación actual en España de las políticas de empleo.

Comenzaremos señalando que el presupuesto de políticas activas para 2021, aunque ha tenido un aumento porcentual relevante sobre el del año anterior (12,5%), es insuficiente, todavía lejos del existente en los años 2010 y 2011 y muy lejano a los modelos europeos que sirven de referencia. Se trata de un presupuesto desigualmente repartido.

El citado incremento del gasto en políticas activas queda en buena parte absorbido por el aumento de determinadas partidas, entre ellas las que tienen como destino las bonificaciones para todo tipo de contratación, que absorbe más de un tercio de la partida de políticas activas (Servicios de EstudiosUGT,2021). Diferentes investigaciones así lo evidencian. Parte de estas debilidades quedan también reflejadas en la evaluación de la AIREF en el marco de Spending Review 2018 sobre la eficacia del gasto en políticas activas de empleo.

Las consecuencias de esta insuficiencia e ineficacia del presupuesto tienen un impacto sobre el funcionamiento de las políticas activas de empleo, en varios ámbitos:

- Servicios de orientación, formación e intermediación poco desarrollados. En especial, una falta de servicios de orientación e itinerarios universales e integrados con los de formación. Esto se materializa en programas de orientación con una duración de 9 meses al año, donde los aspectos a trabajar con



las personas en situación de desempleo quedan sin atender por la escasez de recursos, tiempo, etc.

- Falta de conexión con las empresas y el tejido productivo, con cifras bajas de intermediación. Los agentes de intermediación adquieren su condición, pero la falta de parámetros claros para medir su éxito o no, hacen que muchos de esas agencias de colocación sean ineficaces.
- Debilitamiento de los SPEs, principalmente por la falta de personal de orientación. Necesidad de modernización de los SPEs y de las técnicas de orientación.
- Ausencia de visión estratégica, que impide adoptar una actitud proactiva ante los retos del futuro.

La Estrategia Española de Activación para el Empleo (EEAE) y los Planes Anuales de Política de Empleo (PAPEs) que concretan, con carácter anual, los objetivos a lograr por la EEAE son los principales instrumentos para la coordinación y ejecución de las políticas activas de empleo en toda España y deberían basarse en la programación, evaluación y financiación.

Sin embargo, hasta ahora, estos instrumentos han sido una mera recopilación de los servicios y programas a desarrollar/ejecutar por las Comunidades Autónomas (CCAA) y el Servicio Público de Empleo Estatal (SPEE).

Cada PAPE, concretamente, se percibe más como un “compendio” o lista de lo que ofrecen las Comunidades Autónomas (CCAA) y el Servicio de Empleo Público Estatal (SEPE) en relación a las políticas activas de empleo, que un “Plan” orientador (con objetivos, instrumentos y medidas) y que sirva para una adecuada coordinación y ejecución de estas políticas, que es la función a la que debería servir idóneamente.

Esto impide un análisis y seguimiento del mismo, al carecer de la información mínima requerida que permita conocer en qué consisten estos servicios y programas y de la evaluación de los resultados reales de las acciones y medidas ejecutadas por las CCAA y el SEPE en el marco del Plan y de la Estrategia.



No hay un diagnóstico preciso del que se construya cada año cada nuevo PAPE. Se acuerdan en Conferencia Sectorial instrumentos y contenidos sin partir de un análisis ni evaluación previa de los servicios y programas ya ejecutados, que permitan corregir y mejorar lo analizado, para alcanzar la eficacia y eficiencia que requiere nuestro mercado laboral. En cuanto a la evaluación, la metodología usada se basa en un sistema de indicadores consensuados con las CCAA, pero de difícil interpretación debido a su complejidad técnica, y que hasta la fecha sólo sirve como una herramienta de distribución de fondos para políticas activas entre CCAA.

La complejidad de los índices compuestos y la falta de información de las variables que componen los indicadores impide conocer e interpretar los resultados. Por tanto, seguimos sin conocer cuáles han sido los resultados reales de los servicios, programas y planes en el mercado laboral. Una verdadera evaluación contempla unos plazos periódicos para analizar y valorar resultados, y según esto, se deben diseñar y plantear mejoras en la reforma que se está discutiendo.

La cuestión de fondo es que en toda política pública es necesario incorporar indicadores que midan sus resultados y que sirvan para orientar futuras asignaciones presupuestarias, así como herramientas de ejecución de esas políticas.

No hacerlo nos conduce a la ineficiencia en el gasto público. Concluimos que no se puede realizar el seguimiento del impacto con los indicadores existentes, pues no están diseñados para evaluar las políticas activas, sino para distribuir fondos en función de determinados criterios.

Los indicadores que existen a día de hoy para “evaluar” los PAPERs son usados para determinar la distribución de fondos de las políticas activas hacia las CCAA, que se decide en la Conferencia Sectorial de Empleo y Asuntos Laborales.

Sin embargo, la distribución de fondos a las CCAA deberá ser independiente a la evaluación de resultados de gestión, y realizarse en función de las características socioeconómicas del territorio, con variables sobre contexto socioeconómico (renta per cápita, actividades



productivas, por ejemplo); y laboral (rasgos del empleo y su calidad, incluyendo temporalidad, rotación, informalidad; así como del desempleo y de la inactividad; especificando el peso de los grupos vulnerables, así como necesidades de formación).

El Plan Anual de Política de Empleo (PAPE) contiene servicios (acciones) y programas (medidas) de políticas activas de empleo que se proponen llevar a cabo las Comunidades Autónomas.

Entre los grandes retos a los que debe hacer frente nuestra sociedad, y en particular los servicios públicos de empleo -el SEPE y los SPE de las CC.AA.-, está el impulsar medidas que frenen, por un lado, y reduzcan, por otro, las elevadas tasas de paro con marcadas características territoriales, de género y edad, favoreciendo un ajuste de la desigualdad social, fuertemente incrementada durante los años de crisis, pero que no ha conseguido reducirse de forma suficiente en este periodo de recuperación económica.

Desde el Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social se ha asumido el compromiso de acometer de manera ordenada y precisa las acciones y medidas necesarias que contribuyan al desarrollo de un nuevo modelo productivo más inclusivo con estrategias a largo plazo que impulsen medidas de apoyo estratégico.

Un ejemplo de ellos es el Plan REINCORPORA-T que persigue realizar una apuesta por el crecimiento inteligente, sostenible e integrador recogido en la "Estrategia Europa 2020", considerando y reconociendo, a través de las políticas activas de empleo, el potencial laboral de la población activa que queda relegada a situaciones de paro de larga duración o de precariedad laboral.

El establecimiento de mecanismos eficientes para la reincorporación al mercado de trabajo de las personas en situación de paro de larga duración que, por diferentes circunstancias se encuentran con fuertes barreras de acceso a un nuevo empleo se vertebra en dos dimensiones transversales: la promoción de actuaciones específicas para la incorporación al mercado de trabajo de las personas Paradas de Larga Duración y la promoción del carácter preventivo de las actuaciones de



los Servicios Públicos de Empleo, interlocutores sociales y otras entidades sociales, para identificar factores de riesgo y vulnerabilidad ante el empleo en las personas paradas

A través de los ejes se definen, los ámbitos de actuación considerados prioritarios en los próximos 3 años:

- reducir el paro de larga duración
- luchar contra la brecha de género en el empleo
- recuperar la calidad del empleo.

Se recogen medidas de apoyo a las empresas socialmente responsables con la inserción de Parados de Larga Duración y otros colectivos vulnerables, además de las medidas de activación para el empleo se aumenta la protección económica frente al paro de larga duración con la recuperación y mejora del subsidio para mayores de 52 años.

Unido a los objetivos relacionados con el empleo y los instrumentos creados para su consecución, se desarrolla en paralelo instrumentos para atender al desarrollo formativo y educativo como fuente para la consecución de las opciones de mejora de la empleabilidad de la ciudadanía.

En las últimas décadas, el nivel educativo de la sociedad española ha ido convergiendo a los niveles de las principales economías avanzadas. Sin embargo, la brecha aún persiste e implica un desaprovechamiento de los recursos que impacta la productividad, el crecimiento económico y el bienestar.

España presenta una elevada tasa de abandono escolar (17%) y repetición de curso en enseñanza secundaria (10%), muy por encima de la media europea (10% de tasa de abandono) y de países de nuestro entorno (entre el 1 y el 3% de repetición en Francia, Italia y Alemania). Por otro lado, los resultados de España en comparaciones internacionales estandarizadas, como los exámenes PISA, muestran que existe aún margen de mejora (CEOE,2021). El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2021), que elabora un índice sobre la adecuación de la cualificación de los trabajadores, sitúa a España entre



los países con un peor resultado en términos de desarrollo, activación y adecuación de la cualificación a las necesidades del mercado de trabajo.

Por ello, se incluye una apuesta decidida por mejorar los niveles educativos y la política destinada a Educación y Conocimiento, formación continua y desarrollo de capacidades, incluyendo planes de mejora del sistema educativo a todos los niveles

La concepción del aprendizaje a lo largo de la vida en España ha ido evolucionando de la siguiente manera:

- En los años 70 se centró en ofrecer alternativas de formación a la población adulta.
- En la década de los 90 se comenzó a hablar de aprendizaje a lo largo de la vida desde un enfoque que iba más allá de la educación de personas adultas, con las siguientes características:
 - enfatizando la importancia de preparar al alumnado para aprender por sí mismo y adaptarse a las demandas cambiantes de la sociedad del conocimiento
 - fomentando la educación a distancia a través de la creación, en 1992, del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD), para facilitar el acceso a la educación a las personas adultas y al alumnado en edad escolar que, por circunstancias no podían cursar enseñanzas a través del régimen presencial ordinario.

El Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida constituye el marco común en el cual las Administraciones educativas se han estado basando para desarrollar sus planes territoriales concretos, de carácter anual o bienal.

Este plan fue la concreción a nivel nacional del Plan de Acción 2007 de la Comisión Europea sobre el aprendizaje para personas adultas donde se lanzaba el mensaje “siempre es buen momento para aprender”, y propugnaba como objetivo básico mejorar las oportunidades y la



calidad de la formación de las personas, sin limitación en el tiempo y sin ceñirse a edades concretas.

Por tanto, impulsar el aprendizaje a lo largo de la vida en consonancia con una sociedad moderna, democrática y cambiante, potenciando la formación de calidad y fomentando la adquisición del máximo nivel de educación y formación de la ciudadanía son sus metas.

A nivel nacional con el fin de encaminarnos a ese objetivo se crea:

- Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) instrumento técnico dotado de capacidad e independencia de criterios que apoya al Consejo General de Formación Profesional para alcanzar los objetivos del *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCyFP)*. Su misión fundamental es elaborar y actualizar el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), que es la base y el referente que permite la integración entre los sistemas de Formación Profesional en el ámbito Educativo (Títulos de Formación Profesional) y de Formación Profesional para el Empleo (Certificados de Profesionalidad). Del mismo modo, este Catálogo es el referente para la:
 - Evaluación y Acreditación de las Competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral y aprendizajes no formales.

Gracias al EQF, por fin alcanzamos un marco general donde poder comparar las diferentes etapas educativas y formativas y así saber su equivalencia en los distintos países de la Unión Europea. Y nuestro propio Sistema Nacional de Cualificaciones, traslada el objeto del EQF nuestro propio sistema educativo y formativo. Es un avance, que trae consigo el esfuerzo individual de cada país por crear su propio marco nacional y ordenar su propia estructura. Situación que en el caso de España conlleva modificar toda la estructura de la formación profesional y universitaria.

Además, este marco, en su diseño divide cada nivel en 3 apartados:



- conocimiento
- capacidades para hacer las tareas
- nivel de autonomía y responsabilidad.

Algo que puede pasar desapercibido, es un avance en la visión de la educación y formación y de los futuros puestos de trabajo a desempeñar, no solo centrados en lo que debes saber o debes realizar, obviando uno u otro, según el nivel de responsabilidad. Sino que independiente del nivel, en todos los casos se reconoce que para ser competente profesionalmente debemos de combinar los tres pactos, y que los sistemas formativos deben combinar también en sus planes docentes la teoría con la realización de actividades prácticas.

En el año 2002 se estableció el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Este catálogo ordena las cualificaciones profesionales que se pueden adquirir, tanto a través de procesos formativos (formales y no formales) como de la experiencia laboral. En el año 2007 se creó el subsistema de formación profesional para el empleo. Supuso la integración de distintas iniciativas dirigidas a la formación de la población activa, personas ocupadas y desempleadas, con el fin de impulsar una formación que respondiera a las necesidades de una economía basada en el conocimiento.

En el ámbito laboral se desarrolla el Catálogo Nacional de Ocupaciones La CNO-11, que sustituye a la CNO-94, se encuadra dentro del marco conceptual de la CIUO-08. Los criterios de

clasificación utilizados son el tipo de trabajo realizado y las competencias. Se entiende por competencias la capacidad para desempeñar las tareas inherentes a un empleo determinado, para lo cual se tienen en cuenta dos puntos vista: el nivel y la especialización de las competencias. El objetivo de esta clasificación es garantizar el tratamiento uniforme de los datos estadísticos sobre ocupaciones en el ámbito nacional y su comparabilidad internacional y comunitaria.

Ya a finales del año 2019 se presentó el I Plan estratégico para la formación profesional (FP) del sistema educativo (2019-2022) que atendiendo a la Recomendación del Consejo Europeo sobre la creación de



un Marco Europeo de Cualificaciones, el MEFP ha elaborado el Marco Nacional de Cualificaciones y de ahí el Catálogo Nacional de Cualificaciones, a través del INCUAL, como vemos en la Figura 2.2.

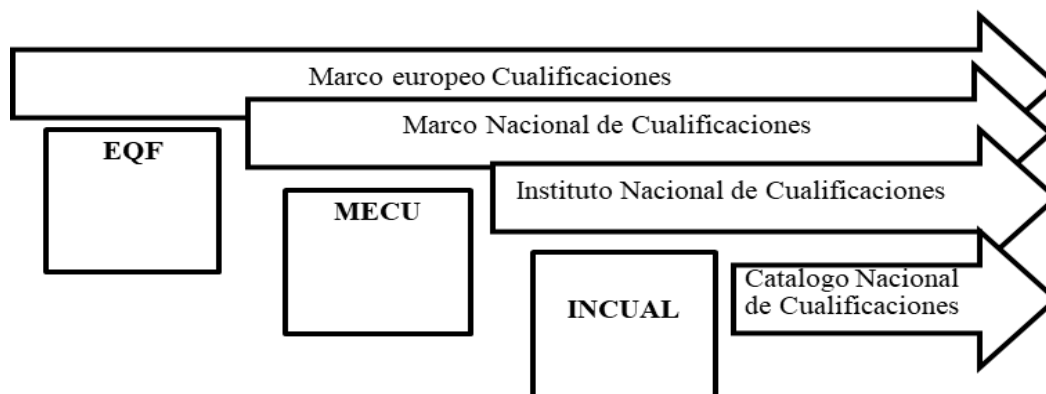


Figura. 2.2 Proceso de adaptación de marco europeo al Nacional.

Fuente: Elaboración propia

Marco Español de Cualificaciones (MECU).

A principios del año 2020 el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) asumió las competencias relacionadas con la FP para el empleo a través de la Secretaría General de Formación Profesional. Con ello se pretendía fomentar la formación profesional y crear un sistema que aunara tanto la FP del sistema educativo como la FP para el empleo.

A finales de 2020 las leyes orgánicas de educación expresamente recogen la educación no formal en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida (artículo 5 bis de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación [LOE], añadido por la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]).

Para desarrollar las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida, el MEFP impulsó en colaboración entre las Administraciones educativas de las comunidades autónomas y el MEFP un plan que ha tenido por objetivo principal potenciar la educación y formación de los ciudadanos y las ciudadanas a lo largo de la vida, además de contribuir a la



consecución de los objetivos que establecía el Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020).

Para el cumplimiento de estos objetivos, se estimó necesario:

- modernizar los sistemas de educación y formación;
- emplear una metodología que respondiera a las capacidades, necesidades e intereses de las personas adultas;
- flexibilizar y adaptar la oferta reglada y no reglada, presencial y a distancia, y establecer conexiones entre ambas vías;
- la acreditación de los aprendizajes y el reconocimiento de las competencias adquiridas

Otras acciones estratégicas del MEFP para fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida son:

- Crear un portal en el que se recoge toda la oferta de formación profesional (FP) a distancia del MEFP y de las diferentes comunidades autónomas: portal FP a distancia; un sistema integrado de información y orientación profesional, destacando las siguientes actuaciones:
- Crear una plataforma de información y orientación para la acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación denominado *ACREDITA*. Esta plataforma incorpora información general sobre el procedimiento y las convocatorias abiertas en todo el estado, una herramienta de autoevaluación para que cualquier persona pueda identificar las competencias de las que puede obtener acreditación y las opciones asociadas a ellas, y una herramienta de gestión del procedimiento para uso de quienes asesoran, quienes evalúan y quienes desean participar en el proceso.
- Además, con el fin de darle valor a la formación profesional, se crea *Todo FP* un portal de información y orientación



profesional que pretende la mejora de la accesibilidad a la información y la orientación de toda la ciudadanía.

- En el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, se reconoce el papel de los orientadores tanto en la etapa académico como en las etapas posteriores y por ello se genera un portal web de orientación profesional, que reúne toda la información relevante y actualizada sobre recursos y programas beneficiosos para la labor orientadora, tanto de profesionales del ámbito educativo como del ámbito del empleo. En la misma línea se crean dos portales de información más:
- Uno denominado *Formación permanente* destinada a profesionales de la orientación.
- Y otro, llamado *Aprende a lo largo de la vida*, un portal de información y orientación para el aprendizaje permanente. Entre sus objetivos están difundir las ofertas de aprendizaje de personas adultas disponibles en todo el territorio nacional y proporcionar a la ciudadanía recursos para el aprendizaje.

Para garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, las diferentes Administraciones públicas identifican una serie de necesidades como promover ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y, en su caso, las correspondientes titulaciones, tanto a personas jóvenes como a personas adultas que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación. También facilitar y promover que toda la población llegue a alcanzar una formación de educación secundaria postobligatoria o equivalente y facilitar el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de aprendizaje permanente y las posibilidades de acceso a las mismas acciones estratégicas y formativas del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Siguiendo las directrices europeas marcadas por la Estrategia de Lisboa (2000), el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida adquiere un enfoque más global e integrador con la LOE, enfoque que se mantiene con la LOMLOE.



Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional (artículo 5.1 de la LOE).

Por eso, el sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente (artículo 1 de LOE, letra d).

Con el objetivo de promover el aprendizaje a lo largo de la vida, el MEFP ofrece una preparación y una serie de enseñanzas dirigidas a la mejora de la formación de la sociedad española en las enseñanzas académicas no universitarias cobran protagonismo para favorecer a las personas adultos que se formen que adquieran una titulación académica, se realiza una apuesta por las modalidades tanto presenciales como a distancia.

Esa tendencia se replica tanto en pruebas para la obtención directa del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y bachillerato.

Parecen generarse múltiples oportunidades para reincorporarse al sistema educativo:

- las pruebas libres o pruebas de acceso tanto para la obtención del título de Bachiller y la ESO como para favorecer el acceso a la universidad en mayores de 25, 40 e incluso 45 años.
- son muchas las personas que retoman sus estudios, concretamente en Asturias existen 11 centros de escuelas de adultos.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, regula en sus artículos 66 a 70 bis la Educación de Personas Adultas señalando que estas enseñanzas tienen la finalidad de ofrecer a todas las personas mayores de 18 años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional.



En el caso de la Formación Profesional el empuje para facilitar la realización de formaciones profesionales en España ha sido excepcional. Son muchos los avances alcanzados, pero queremos destacar:

- la formación profesional básica como vía para capacitar en una ocupación relevante para el mercado a aquellas personas que salen del sistema educativo si no fuera sí, sin la ESO ni opciones de inserción laboral.
- Para aumentar las opciones de asistencia y participación surgen el ciclo formativo de grado medio y superior en modalidad a distancia
- las pruebas libres para la obtención del título tanto de técnico como técnico superior. Estas vías vienen a reforzar la opción de obtener una titulación.

A su vez, compartiendo el objetivo de informar a la sociedad, favorecer la movilidad internacional y el reconocimiento en todo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de la formación, se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES).

Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES).

España se encuentra en pleno proceso de adaptación de su sistema de educación superior desarrollando los objetivos que se recogen en el Título XIII de la LOU (Ley Orgánica 6/2001 7). En los Artículos 87 y 88 se recogen los principales puntos de actuación:

- Adopción del Suplemento europeo al título (Art. 88.1)
- Adopción del Sistema europeo de créditos (Art. 88.3)
- Establecimiento de modalidades cíclicas de cada enseñanza y títulos de carácter oficial (Art. 88.2)
- Fomento de la movilidad (Art. 88.4)

Conviene resaltar que el establecimiento de un Espacio Europeo de Educación Superior tiene un binomio básico de referencia: transparencia y calidad.



La referencia obligada será el crédito europeo que implica en sí mismo un cambio en el paradigma educativo ya que centra el sistema en el esfuerzo del Capital humano.

Adicionalmente, se ha iniciado una reforma del sistema universitario basada en los siguientes objetivos fundamentales: promover el acceso a la educación superior, adecuar la ordenación de las enseñanzas universitarias, fomentar la capacidad docente e investigadora y promover la recualificación y la movilidad del personal docente e investigador, y garantizar la calidad y la buena gobernanza de las instituciones universitarias

El aprendizaje a lo largo de la vida se nutre de las iniciativas llevadas a cabo por las Administraciones educativas estatales y autonómicas, las concejalías de educación de los ayuntamientos, las Administraciones laborales y las entidades de la sociedad civil sin ánimo de lucro.

En la etapa universitaria se repite el mismo patrón de modalidades presenciales y online, así como, programas universitarios para personas mayores, que viene en la línea del aprendizaje a lo largo de la vida.

El Plan estratégico de impulso a la Formación Profesional y el despliegue de la Ley Orgánica 3/2020, de reforma educativa, juegan un papel fundamental en este ámbito. Así, una vez aprobada la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación, se prevé diseñar y aplicar un nuevo modelo curricular basado en la enseñanza y evaluación de las competencias clave, haciéndolo más flexible y abierto, promoviendo el aprendizaje profundo mediante metodologías activas y colaborativas.

Desde el punto de vista de la capacitación digital se desarrollará un *Plan de Digitalización y Competencias Digitales* para la dotación digital de las escuelas, la formación de los estudiantes y los profesores, así como el desarrollo de metodologías educativas.

En el ámbito de la Formación Profesional destacan el *Plan estratégico de impulso a la Formación Profesional*, que prevé la renovación del catálogo de títulos de Formación Profesional, la flexibilización y accesibilidad al sistema y el reconocimiento y



acreditación de las competencias básicas y profesionales, priorizando 11 sectores estratégicos. Por otra parte, se han iniciado los trabajos para la aprobación de una nueva Ley de Ordenación del Sistema Único de Formación Profesional.

La formación es un proceso continuo, que no debe finalizar una vez concluida la etapa educativa para garantizar que los trabajadores pueden explotar todo su potencial.

En ese sentido, los datos para España muestran que existe un importante desajuste de capacidades, con cerca de un 33% de los trabajadores afectados. Esto también se ve reflejado en el crecimiento de las vacantes, que en el último lustro se han duplicado en sectores como telecomunicaciones, programación, consultoría informática o servicios de información, todos ellos con alta presencia de cualificaciones STEM (acrónimo que incluye *science, technology, engineering y mathematics*).

Por ello, la modernización de las políticas activas de empleo, el desarrollo de los sistemas de formación continua de trabajadores, la acreditación de competencias en el ámbito laboral y el Plan Nacional de Competencias Digitales serán claves para dotar a la sociedad española de los instrumentos para adaptarse a los retos a los que se enfrenta el mercado de trabajo en el siglo XXI.

En septiembre de 2021 se ha aprobado en Consejo de ministros el anteproyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional. El texto consolida el sistema único de Formación Profesional al servicio de estudiantes y trabajadores empleados o desempleados. Este nuevo sistema integrará la FP del sistema educativo y la FP para el empleo en un solo modelo.

La futura norma establecerá así una oferta única, modular y flexible de Formación Profesional dirigida por primera vez a estudiantes y trabajadores tendrá carácter dual y se dividirá en dos tipos:

- Formación Profesional Dual general
- Formación Profesional Dual avanzada. Asimismo, otros aspectos que el anteproyecto de ley establece son:



- el desarrollo de una Estrategia general de orientación profesional en el marco de la Formación Profesional
- la obligación para todos los centros de estar inscritos en el Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios o en el Registro de Entidades de Formación Profesional
- la creación un nuevo cuerpo de profesores especialistas en sectores singulares de Formación Profesional, al que podrán acceder técnicos superiores de FP en determinadas especialidades.
- la internacionalización de la formación profesional mediante la participación en proyectos internacionales, en proyectos de formación entre centros españoles y extranjeros, así como la movilidad de alumnado y profesorado entre centros de distintos países.

2.4. Políticas regionales

Asturias, como territorio, se enfrenta a graves desequilibrios que lastran su desarrollo en un doble sentido.

Por un lado, el envejecimiento de la población, que hace menos dinámica su economía y pone en riesgo la sostenibilidad de los sistemas de protección social, puesto que hay un desequilibrio entre las personas en edad activa que aportan ingresos, y las que reciben prestaciones: atención sanitaria, a la dependencia, pensiones, etc.

Y por otro, la despoblación de las a las regionales que, año tras año, pierden población, y con ella, patrimonio cultural, social y medioambiental; envejecen, lo que incrementa el coste de la prestación de servicios; pierden empleo; y soportan un mayor crecimiento del desempleo que el resto del territorio. Entre los factores económicos más importantes para lograr un desarrollo territorial equilibrado podemos destacar el empleo.

Ningún territorio es capaz de lograr su propio desarrollo si no crea el empleo necesario para que la población pueda llevar a cabo su proyecto vital.



En este sentido, cobran especial relevancia las políticas activas de empleo, que son instrumentos cuyo objetivo es aumentar la probabilidad de la consecución de un empleo de las personas desempleadas o reducir su posibilidad de perder el empleo.

Que, como recoge el Acuerdo para el Empleo y el Progreso de Asturias (AEPA), “no crean puestos de trabajo, pero sí deben facilitar el acceso a un empleo en el tiempo más rápido posible, en especial en el caso de colectivos con más dificultades para lograrlo” (Gobierno de Asturias, 2013, p. 10).

La política territorial asturiana, que tiene su máximo exponente en las Directrices de Ordenación del Territorio (DOT), divide la Comunidad Autónoma por Comarcas. El hecho de que estas unidades territoriales agrupen concejos con características socioeconómicas y demográficas muy diferentes. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), la población asturiana en 2021 tiene la edad media más elevada de España, 48,87, más de 4 puntos por encima de la media española (42,13 años). En 2021 el 26,57% de la población tiene 65 o más años, frente al 26,17% de 2020 o el 21,81 de 2001; esto eleva el índice de envejecimiento¹ hasta 251,58, habiendo sido del 243,34 un año antes y 215,94 en 2001. El 95,5% de la población de Asturias es de nacionalidad española, concretamente 966.347 personas. No obstante, esta cifra lleva reduciéndose a lo largo de todo el siglo XXI, bajando por primera vez de la simbólica cifra del millón en 2017.

El patrón de los extranjeros es diferente. Enmarcada en una tendencia general de crecimiento, el volumen de población extranjera pasó de quintuplicarse entre 2001 y 2018 (máximo histórico, con 50.827 habitantes) a ir reduciendo su incremento hasta 2017, momento en el que cambió el signo. En 2021, el volumen de extranjeros es de 45.445 personas (4,49% del total), cifra prácticamente idéntica a la del año anterior. Estos datos demográficos se relacionan estrechamente con las grandes transformaciones que ha sufrido la economía asturiana en los últimos 30 años.



Tradicionalmente dedicada al sector agroganadero y a la actividad minera, se ha visto afectada por la progresiva tercerización del empleo en nuestro país. Si en 1990 el sector primario asturiano suponía casi el 17% del empleo total, en 2013 solo supone algo más del 4%. La industria ha pasado de representar el 23% del empleo a menos del 15%. Siendo en el sector servicios donde más paro registrado encontramos, con un total de 48.907-

En cambio, el sector Asturias cuenta con una población de 1.011.792, de los cuales 482.665 son hombres. Cuenta con 38.336 hombres en situación de desempleo y 27 853 mujeres personas en situación de desempleo. Las titulaciones de las personas desempleadas mayoritariamente aquellos con estudios primarios, o secundarios sin finalizar. Y la franja de edad donde se sitúa el mayor de personas desempleadas en Asturias son los mayores de 45 años tanto en hombres como mujeres.

Las particularidades del territorio asturiano hacen necesario que la política de empleo en su diseño y modelo de gestión deberá tener en cuenta su dimensión local para ajustarla a las necesidades del territorio, de manera que favorezca y apoye las iniciativas de generación de empleo en el ámbito local.

De este modo, el desarrollo de las políticas de empleo sea en forma de «cascada», la política de empleo, está enmarcada en la política de empleo de ámbito europeo (Estrategia Europea de Empleo basada e incluida en la Estrategia Europa 2020) y a su vez de la Estrategia Española de Activación para el Empleo. Estas estrategias se concretan en acciones y servicios específicos que llevan a cabo tanto los servicios públicos de empleo de las comunidades autónomas y entidades locales (públicas y privadas) a partir de convocatorias convocadas por éstas (comunidades autónomas), para la ejecución de programas específicos en materia de orientación laboral, formación profesional para el empleo, etc. de forma que lleguen a las potenciales personas beneficiarias de los servicios y programas de empleo.



De conformidad con la Constitución Española, con los Estatutos de Autonomía y con la Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local, los servicios públicos de empleo de las comunidades autónomas, en ejecución de los servicios y programas de políticas activas de empleo, podrán establecer los mecanismos de colaboración oportunos con las entidades locales. Las entidades locales podrán participar en el proceso de concertación territorial de las políticas activas de empleo, mediante su representación y participación en los órganos de participación institucional de ámbito autonómico. En el año 1997 se iniciaron las transferencias de las competencias en materia de empleo a las comunidades autónomas en lo que respecta a la gestión de las políticas activas de empleo. De acuerdo con la Ley 56/2003, la mayoría de las antiguas competencias del INEM han ido pasando progresivamente a manos de los servicios públicos de empleo de las comunidades autónomas. Desde 2010, se cerró el traspaso de las políticas activas de empleo a todas las comunidades autónomas.

Las políticas de empleo, para que tengan éxito, deben ser acordes con las peculiaridades del territorio en el que se aplican e implicar a los agentes económicos y sociales de la zona.

En el territorio confluyen el tejido económico, el medio natural, la población, los recursos y las necesidades. Por ello, las políticas de empleo, en su diseño y aplicación, deben valorar la dimensión local y ajustarse a las necesidades del territorio.

Este concepto está además en consonancia con la Estrategia Europea de Empleo, que establece que los estados miembros deben tener en cuenta la dimensión del desarrollo local; alentar a las autoridades locales y regionales a establecer estrategias para el empleo; promover medidas para impulsar el desarrollo competitivo y la capacidad de creación de puestos de trabajo de la economía social, especialmente, el suministro de bienes y servicios relacionados con necesidades aún no satisfechas por el mercado; reforzar a todos los niveles el papel de los servicios públicos de empleo local y mejorar el funcionamiento de los mercados de trabajo locales; realizar reformas fiscales en favor del



empleo y la formación. Todos los gobiernos regionales coinciden en la necesidad de contar con la colaboración de las corporaciones locales en sus programas de empleo.

De forma generalizada, la participación de los municipios y provincias en estas políticas se basa actualmente en:

- Proponer programas al Servicio regional de Empleo, que una vez aprobados realizan directamente (las propias corporaciones)
- Colaborar de forma habitual con los programas de empleo que pone a disposición el Servicio regional: difundiéndolos en su ámbito territorial, sirviendo de intermediarios entre el Servicio y los demandantes, etc.
- Desarrollar en su ámbito territorial programas mediante la concesión de subvenciones.

El Real Decreto 11/2001, de 12 de enero, tras pasa a la Administración del Principado de Asturias, con efectos de 1 de enero de 2001, la gestión de las políticas de empleo que en nuestro ámbito territorial venía realizando el Instituto Nacional de Empleo, entre ellas el programa de orientación profesional para el empleo y asistencia para el autoempleo.

La Ley del Principado de Asturias 3/2005, de 8 de julio, crea el Servicio Público de Empleo como organismo gestor de la política de empleo de la Comunidad Autónoma, adscrito a la Consejería de Economía y Empleo, creada por Decreto 11/2011, de 16 de julio, del presidente del Principado, de reestructuración de las Consejerías que integran la Administración de la Comunidad Autónoma.

En nuestra CC.AA. el Servicio Público de Empleo del Principado de Asturias (SEPEPA) es el “organismo gestor de la política de empleo” autonómica³¹ (art. 1 L. SEPEPA). Entre sus funciones está el diseño de las políticas activas de empleo (art.5.1.a), siguiendo las directrices de la política de empleo a nivel nacional y del acuerdo de concertación social, AEPA 2013 – 2015, firmado el 9 de febrero de 2013, por el Gobierno del Principado, la Federación Asturiana de Empresarios (FADE) y los



sindicatos mayoritarios en la región, Unión General de Trabajadores (UGT) y Comisiones Obreras (CC. OO).

Se entiende por servicio público de empleo de las comunidades autónomas los órganos o entidades de las mismas a los que dichas administraciones encomienden, en sus respectivos ámbitos territoriales, el ejercicio de las funciones necesarias para la gestión de la intermediación laboral, según lo establecido en los artículos del 31 al 35, ambos inclusive, y de las políticas activas de empleo, a las que se refieren los artículos del 36 al 40, ambos inclusive.

Los servicios públicos de empleo de las comunidades autónomas diseñarán y establecerán, en el ejercicio de sus competencias, las medidas necesarias para determinar las actuaciones de las entidades que colaboren con ellos en la ejecución y desarrollo de las políticas activas de empleo y la gestión de la intermediación laboral.

Los servicios públicos de empleo de las comunidades autónomas participarán en la elaboración de la Estrategia Española de Activación para el Empleo y de los Planes Anuales de Política de Empleo.

Las comunidades autónomas en ejercicio de sus competencias de ejecución de las políticas de activación para el empleo podrán elaborar sus propios Planes de Política de Empleo, de acuerdo con los objetivos de los Planes Anuales de Política de Empleo y en coherencia con las orientaciones y objetivos de la Estrategia Española de Activación para el Empleo.

La tradición en la concertación social asturiana se ve reflejada en el órgano de dirección del propio SEPEPA, ya que el máximo órgano de decisión, el Consejo Rector, está formado por el Presidente y titular de la Consejería de referencia, actualmente la Consejería de Economía y Empleo; tres vocales en representación de la Administración autonómica; y cuatro vocales en representación de los agentes sociales, dos nombrados por los sindicatos mayoritarios y dos por las organizaciones empresariales.

El órgano de dirección no tiene ningún componente territorial, al contrario de lo que reivindica la Federación Asturiana de concejos



(FACC), que viene solicitando su participación con la finalidad de representar los intereses de los municipios asturianos (Marcos, 2015).

El elemento territorial de este organismo está representado por la red de veinticuatro oficinas de empleo repartidas por toda la CC.AA, once de estas oficinas están en el área central: 4 en Gijón, 2 en Oviedo, 2 en Avilés, 2 en Siero, y 1 en Grado; 3 en la cuenca del Caudal: Moreda, Mieres y Pola de Lena; 1 en la cuenca del Nalón; 3 en el oriente, dos en el interior, en Infiesto y Cangas de Onís, y otra en la costa, en Llanes; 4 se encuentran en el Noroccidente de la región: Pravia, Lluarca, Navia y Vegadeo; y, finalmente, 2 en el Suroccidente: Tineo y Cangas de Narcea (Gráfico 2.1).



Gráfico 2.1. Distribución de las oficinas de empleo de Asturias.

Fuente: Elaboración Propia

El SEPEPA va a desarrollar sus propios programas incluidos en todos los ámbitos que marca la Estrategia, que son los siguientes:

- Orientación: Información / Orientación laboral en oficinas y Conciliación directa entre ofertas y demandas



- Formación: Prácticas no laborales y Formación en competencias clave
- Oportunidades de empleo: Inserción laboral de colectivos especiales con especiales dificultades: personas procedentes del salario social, desempleados en alto riesgo de exclusión y mujeres víctimas de violencia de género; y Atención a mujeres víctimas de violencia de género
- Igualdad de oportunidades de acceso al empleo: Proyectos europeos
Emprendimiento: Fomento y consolidación del autoempleo y Fomento y consolidación del autoempleo colectivo, empresas de economía social
- Mejora del marco institucional del Sistema Nacional de empleo: Seguimiento y evaluación de políticas de empleo: Plan anual de seguimiento de la formación de ocupados; Incorporación de nuevas tecnologías a los procesos de información; y Feria de empleo

Por otro lado, en todas las oficinas de empleo es previsible que las características de las personas desempleadas no sean las mismas, pues la población a la que dan cobertura difiere en cuanto a edad, sexo, nivel de estudios, sector en el que demandan empleo, tiempo en desempleo, entorno socioeconómico, etc.

Por lo tanto, la intensidad en la necesidad de atención también puede diferir. Por ejemplo, la diferencia en el manejo de las nuevas tecnologías pueden variar el nivel de demanda. La persona que

no las sepa utilizar tendrá acceso a menos canales para la búsqueda de empleo y, por lo tanto, previsiblemente necesitará de más apoyo y orientación por parte del personal de la oficina en este sentido. Otra variable observable es la distancia entre el lugar de residencia y las oficinas de empleo.

Un ejemplo claro es la distancia para recorrer por una persona desempleada con residencia en Gijón para poder acudir a su oficina de



empleo, y para poder beneficiarse de los recursos, que otra persona que tenga su residencia habitual en las alas de Asturias. La infraestructura de transporte que tendrá a su alcance también será diferente, pues el transporte público en un concejo como Ponga es prácticamente inexistente, y la carretera de acceso tendrá características inferiores en cuanto, a seguridad, dificultad, etc. Teniendo en cuenta la orografía de nuestra región, donde el 91% del territorio es considerado zona de montaña; y la menor disponibilidad de transporte público fuera del área central, es muy probable que una parte significativa de la población que reside en las alas de la región se vea afectada por esta dificultad derivada de la infraestructura de transporte. Por otro lado, las personas que viven en el centro de la región se enfrentan a una mayor saturación de las oficinas de empleo, con las consecuencias directas en la calidad del servicio ofrecido. La población de las zonas menos favorecidas en este sentido, con peores infraestructuras, más alejadas de las villas donde se encuentran las oficinas, especialmente las personas con escasos recursos económicos; se enfrentan a mayores dificultades para la participación en las políticas de empleo por su mayor coste, tanto económico como en tiempo. Y las personas que residen en el centro de la región a una mayor saturación del servicio. Todo ello puede desincentivar su implicación y activación para la búsqueda activa de empleo.

A continuación, vamos a realizar un breve recorrido de los programas y planes de formación que se desarrollan para todo el territorio asturiano:

Programa integral de orientación y mejora de la empleabilidad. 2020-2021

En el año 2006 surge el Programa Integral de Orientación y Mejora de la Empleabilidad tiene por objeto la concesión de subvenciones a entidades que realicen actuaciones de orientación profesional y autoempleo que, en función de las necesidades y las características de los participantes, podrán ser complementadas con acciones formativas de



corta duración (píldoras formativas), dirigidas a mejorar las condiciones de empleabilidad de los demandantes de empleo ocupados y desempleados inscritos en las Oficinas del Servicio Público de Empleo del Principado de Asturias, cuyos perfiles se definirán en las correspondientes convocatorias. Los destinatarios de estas acciones subvencionadas son aquellas personas que, encontrándose inscritas como demandantes de empleo en las Oficinas del Servicio Público de Empleo del Principado de Asturias, se encuentren desempleadas y con especiales dificultades de integración en el mercado de trabajo, o que, estando ocupadas, mediante su participación en el programa mejoren su empleabilidad, previniendo de esta manera que puedan llegar a una situación de desempleo. En cada convocatoria se podrá establecer un orden de prioridades para la participación en el programa.

Como programa propio de la Comunidad Autónoma, e inspirado en el programa de orientación profesional para el empleo y asistencia para el autoempleo, mediante resolución de la Consejería de Empleo, Industria y Turismo de fecha 11 de octubre de 2016 (BOPA 29 de octubre de 2016), se aprueban las bases reguladoras de las subvenciones para la realización de acciones en el marco del Programa Integral de Orientación y Mejora de la Empleabilidad, modificadas por resoluciones de 12 de julio de 2017 (BOPA de 21 de julio de 2017) y de 29 de abril de 2019 (BOPA de 7 de mayo de 2019).

El Servicio Público de Empleo del Principado de Asturias seleccionará, de entre las personas inscritas como demandantes de empleo, los candidatos para su incorporación al programa, pudiendo la entidad beneficiaria participar en este proceso, en los términos que en su caso se establezcan en las convocatorias. La convocatoria determinará el número de demandantes a atender, teniendo en cuenta el principio de igualdad de oportunidades y no discriminación y concretando, tanto los colectivos prioritarios como la distribución geográfica de los mismos, en función de las necesidades territoriales del Principado de Asturias. Las acciones a desarrollar son:



- Acciones de orientación profesional para el empleo, tanto individuales como grupales, que faciliten a los participantes la mejora de su empleabilidad en el mercado de trabajo y su búsqueda de empleo por cuenta ajena.
- Acciones de motivación y asesoramiento para el autoempleo, tanto individuales como grupales. En ambos casos, previamente se podrán contemplar en la convocatoria acciones dirigidas a la acogida y diagnóstico inicial de la empleabilidad de los participantes.
- Píldoras o Acciones de formación, tanto básica como en habilidades sociales o transversales, técnico-profesionales, etc. La tipología de las acciones que podrán desarrollarse se establecerá en la convocatoria.

Programa de acompañamiento para el empleo “Asturias emplea”.

En el año 2001 se ponen en marcha, a nivel nacional, los llamados Programas Experimentales de empleo que dan inicio a una serie de experiencias piloto en materia de inserción laboral. Son transferidos a las CC.AA., con competencias en la gestión de las políticas activas de empleo, mediante la Orden TAS/2643/2003, de 18 de septiembre. A partir de entonces Asturias asume este programa y tras unos años de andadura pasa a llamarlos Programas de acompañamiento al empleo (PAE) Se dirigen a la mejora de la empleabilidad de las personas participantes, así como a la integración de los colectivos considerados prioritarios: personas con discapacidad, inmigrantes, mujeres con problemas de integración laboral y personas desempleadas en situación de riesgo de exclusión social, así como quienes perciban prestaciones, subsidios por desempleo o de la renta activa de inserción-

Pueden ser de dos tipos:

- aquellos que se dirigen a personas desempleadas receptoras de prestaciones por desempleo de nivel contributivo o no, en cuyo caso deben atender al menos a un 60% de personas que estén en esta situación (Segunda 2.1)



- aquellos dirigidos exclusivamente a personas desempleadas incluidas en el programa de renta activa de inserción

Una diferencia clara con el anterior programa referido, el programa OPEA, es que los PA exigen un compromiso de inserción de, al menos, el 45% de las personas atendidas. Se considera inserción laboral la contratación por cuenta ajena o el inicio de una actividad empresarial durante la duración del programa, igual o superior a cinco meses.

Se pueden acumular varios contratos o periodos de alta por cuenta propia para el cómputo final, siempre y cuando al menos uno sea igual o superior a tres meses y el resto no sean inferiores a un mes. No son válidos a efectos de inserción los contratos parciales inferiores al 30% de jornada, los concertados con administraciones públicas o con la entidad que desarrolla el programa, ni aquellos que se produzcan después de haber realizado una sola acción de acogida dentro del mismo (Tercera). Por otro lado, el tipo de actividades a llevar a cabo no están delimitadas en la convocatoria del programa, lo que permite un mayor ajuste al perfil de las personas demandantes de empleo, evitando rigideces a la hora de definir los contenidos y el método para trabajarlos. El programa se lleva a cabo mediante un concurso público al que presentan solicitud entidades no lucrativas con experiencia, acreditadas como agencias de colocación por el SEPEPA, y con centro de trabajo en Asturias. En las bases de la convocatoria se establece un límite de diez entidades subvencionables. Durante el plazo de ejecución, las personas desempleadas son derivadas a las entidades por las oficinas de empleo.

Las entidades beneficiarias son entidades no lucrativas de diferentes ámbitos:

- Agentes sociales (FADE, Cámara de Comercio de Oviedo y Fundación Metal)
- Entidades de acción social (COCEMFE, Fundación mujeres, Red, Mar de Niebla)
- Fundaciones: (Fundación Comarcas Mineras (FUCOMI) y Fundación de trabajadores de la Siderurgia.



- Consultorías vinculadas a empresas de RRHH: Acción Laboral

Las únicas que se caracterizan por su arraigo en el territorio son FUCOMI, que trabaja por el desarrollo de las Comarcas mineras, y la Asociación Mar de Niebla, que interviene, desde una perspectiva comunitaria, en el barrio de La Calzada de Gijón. El resto se caracterizan más por el colectivo al que atienden, ya sea un sector económico o un colectivo de personas con características similares, que por su trabajo desde la perspectiva territorial.

Por lo tanto, este programa, que exige a las entidades una gran labor de prospección de empresas para la inserción laboral de al menos el 45% de las personas participantes, no está presente en las alas de la región, atendiendo exclusivamente, podríamos decir, a la población desempleada de la zona central de Asturias y, en menor medida, de las Cuencas.

Acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia para el autoempleo. periodo 2020 -2022

El programa de Orientación profesional para el empleo y asistencia para el autoempleo (OPEA) se puso en marcha a nivel nacional en el año 1998 y se transfiere al Principado de Asturias mediante Real Decreto 11/2001, de 12 de enero³⁵, por el que se traspasa la gestión de las políticas activas de empleo a la Comunidad. Desde entonces se ha venido desarrollando anualmente, a excepción del año 2012 durante el cual no hubo convocatoria. En las bases de la convocatoria se define como el conjunto de “acciones de orientación profesional y autoempleo, articuladas en itinerarios de inserción ocupacional y dirigidos a mejorar las posibilidades de ocupación de las personas desempleadas inscritas en las Oficinas del (SEPEPA).

Las acciones que desarrolla, definidas en la convocatoria del programa, se encuadran en dos posibles itinerarios que pueden llevar a cabo las personas desempleadas atendiendo a sus prioridades, necesidades y demandas.



La primera vía es la que se denomina “Proceso de orientación para el empleo”, que consta de tutorías individualizadas, donde el personal técnico y la persona desempleada establecen las acciones a llevar a cabo para conseguir una inserción laboral satisfactoria, espaciadas en el tiempo dependiendo de la participación de la persona en otras acciones. El contenido está vinculado con la Búsqueda Activa de Empleo (BAE), el Desarrollo de Aspectos Personales para la Ocupación (DAPO) y la Entrevista de trabajo (Tabla 2.2).

Acciones grupales:

- DAPO: su objetivo es dotar de estrategias a las personas en proceso de búsqueda de empleo, de modo que sean capaces de asumir, de manera autónoma, su situación y aumenten la probabilidad de conseguir y mantener un puesto de trabajo.

Los contenidos se dividen en cinco bloques:

Autoconocimiento y conocimiento del mercado laboral
Autoestima, autocontrol y autonomía
Resolución de problemas y toma de decisiones
Comunicación interpersonal
Manejo de la ansiedad.

- Grupo de Búsqueda de empleo (BAE-G): su objetivo es dotar a las personas participantes de los elementos de análisis y estrategias necesarias para conseguir el empleo más adecuado a sus cualidades, preferencias, necesidades y aptitudes. Los contenidos se desarrollan en siete sesiones con los siguientes contenidos:
 - “Sítuate”: Autoconocimiento y panorama laboral; Canales e instrumentos la búsqueda de empleo; El circuito de selección; e Información laboral y autoempleo.
 - Taller de Entrevista (TE): trabaja los conocimientos teórico-prácticos y recursos personales para afrontar con éxito este punto del proceso de selección, tratando diversos contenidos: la preparación, las posibles preguntas, etc.



La segunda vía es la denominada “Asistencia para el Autoempleo: tutoría individual para el Asesoramiento en Proyectos Empresariales (APE)”, es decir, para elaborar un plan de empresa y planificar la puesta en marcha del proyecto. Los contenidos tratan sobre las diferentes partes de un plan de idea de negocio.

ITINERARIOS	CONTENIDO
Proceso de orientación para el empleo	DAPO
	Grupo de búsqueda de empleo (BAE-G)
	Taller de entrevista (TE)
Asistencia para el autoempleo	Tutorías individuales asesoramiento en proyectos empresariales (APE)

Tabla 2.2 Tipos de itinerarios de empleo y contenidos.

FUENTE: Elaboración propia

Las entidades adjudicatarias pueden ser clasificadas según diferentes variables.

- Todas ellas son entidades sin ánimo de lucro, pero tienen distinto carácter. FADE, CC. OO y UGT son agentes sociales, que representan, junto con el Estado, a los operadores fundamentales del mercado laboral: empresas y personas trabajadoras.
- COCEMFE y Fundación Mujeres son entidades de carácter social que defienden los derechos y luchan contra la discriminación y para la integración de las personas con discapacidad en el primer caso, y de las mujeres en el segundo.
- Todas tienen implantación nacional, pues FADE, aunque agrupa a empresas asturianas, también es la representante de la Confederación Española de Organizaciones empresariales (CEOE) y la Confederación Española de Pequeñas y Medianas empresas (CEPYME) en Asturias.
- Las únicas que tienen un marcado carácter local son la FACC y la Asociación El Prial. La primera está integrada por los



ayuntamientos asturianos y defiende los intereses de la administración local, teniendo entre sus fines la prestación de servicios a los municipios y la promoción y estudio de todos aquellos ámbitos de interés general para el desarrollo de la vida local: educación, cultura, desarrollo económico y social, medioambiente, etc. En cambio, la Asociación el Prial, nace como una asociación de padres y madres con interés en el sector de la madera y el mueble y crece dando cabida a profesionales, exalumnos/as, docentes, etc.

Programas realizados con Fondos Europeos -FSE

Son programas ejecutados en el Principado de Asturias, con financiación del Fondo Social Europeo (FSE), en el marco de los Programas Operativos:

- Programa Operativo de Empleo Juvenil 2014-2020 (Garantía Juvenil - POEJ)
- Programa Operativo FSE de Asturias 2014-2020

El Fondo Social Europeo (FSE) es uno de los Fondos Estructurales y de Inversión de la Unión Europea que promueve unos niveles elevados de empleo y de calidad del empleo y el acceso al mercado laboral; fomenta un elevado nivel de educación y formación para todos y apoya la transición de la educación al empleo entre los jóvenes; lucha contra la pobreza y la exclusión social y fomenta la igualdad de género, la no discriminación y la igualdad de oportunidades, contribuyendo a dar respuesta a las prioridades de la Unión en materia de mejora de la cohesión económica, social y territorial.

El Programa Operativo FSE de Asturias 2014-2020 recoge los objetivos, las prioridades y las medidas que financiará el Fondo Social Europeo (FSE) de manera específica en el Principado de Asturias en el periodo comprendido entre el 1 de enero de 2014 y el 31 de diciembre de 2020, destinadas a aumentar las oportunidades de empleo entre los grupos más vulnerables y con mayor riesgo de exclusión social y laboral,



estimular el espíritu empresarial y potenciar la participación de mujeres en el mercado laboral, especialmente en aquellos sectores en los que se encuentran escasamente representadas.

En la elaboración del Programa Operativo FSE 2014-2020 de Asturias han participado diferentes Departamentos del Gobierno del Principado de Asturias, así como otras entidades públicas y sociales. El Instituto Asturiano de la Mujer y la Dirección General de Calidad Ambiental, participan en el Programa Operativo garantizando la atención a las prioridades horizontales del Fondo Social Europeo.

Los siguientes Objetivos Temáticos (OT) se han seleccionado y recogidos en el Reglamento (UE) 1304/2013, relativo al Fondo Social Europeo:

- OT 8. Promover la sostenibilidad y la calidad en el empleo y favorecer la movilidad laboral.
- OT 9. Promover la inclusión social, luchar contra la pobreza y cualquier forma de discriminación.
- OT 10. Invertir en educación, formación y formación profesional, para la adquisición de capacidades y el aprendizaje permanente.

Las acciones que se desarrollarán en el PO regional, se verán reforzadas y complementadas por las que, desde el ámbito nacional, desarrollen los Programas Operativos Nacionales del Fondo Social Europeo (Programa Operativo de Empleo Juvenil, Programa Operativo de Empleo, Educación y Formación, Programa Operativo de Inclusión Social y de la Economía Social y Programa Operativo de Asistencia Técnica) , así como por las que realicen los demás Fondos Comunitarios en el Principado, principalmente el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), el Fondo Europeo Marítimo y de la Pesca (FEMP) y el Fondo Europeo Agrícola de Desarrollo Rural (FEADER).

Las 6 Prioridades de Inversión (PI) seleccionadas de las recogidas en el Reglamento FSE son:



- 8.1 Mejora de la empleabilidad, especialmente de las personas desempleadas y/o demandantes de empleo y a aquellas con mayores dificultades de acceso al mercado laboral por medio de la adquisición y/o actualización de competencias profesionales.
- 9.1 Mejorar la inserción sociolaboral de personas en situación o riesgo de exclusión social, a través de la activación y de itinerarios integrados y personalizados de inserción.
- 10.1 Reducir el abandono educativo temprano y mejorar los resultados educativos del alumnado con dificultades especiales.
- 10.4 Aumentar la participación en la Formación Profesional de grado medio y superior y mejorar la calidad de la FP.

Las acciones están financiadas en un **80%** por el Fondo Social Europeo y el **20%** restante con cargo a los Presupuestos del Principado de Asturias.

El Programa financia actuaciones del siguiente tipo:

- Acciones formativas dirigidas a personas desempleadas, en especial de larga duración a colectivos con especiales dificultades para acceder al mercado de trabajo.
- Itinerarios integrados de activación local que combinan la contratación por parte de las entidades locales con la orientación individualizada por el Servicio Público de Empleo.

La gestión del Programa Operativo es compartida entre el Servicio Público de Empleo del Principado de Asturias y la Unidad Administradora del Fondo Social Europeo (Ministerio de Empleo y Seguridad Social) y está prevista la participación en la ejecución de otros departamentos del Principado como la Dirección General de Innovación y Emprendimiento, la Dirección General de Enseñanzas Profesionales y Aprendizaje Permanente y el Instituto Asturiano de la Mujer.



El Fondo Social Europeo es el Fondo que trata de contribuir a ejecutar las prioridades (estatales y de cada Comunidad Autónoma) en materia de cohesión económica y social, a través de la mejora de empleo y de oportunidades de trabajo; promueve la inclusión social, y, en particular, el acceso de las personas desfavorecidas al empleo (Eje 211: “Fomentar la empleabilidad, la inclusión social y la igualdad entre hombres y mujeres”).

Este Fondo apoya las acciones que se ajusten a las medidas adoptadas por cada Estado Miembro sobre la base de las directrices adoptadas en el marco de la Estrategia Europea de Empleo. Para que dichas medidas (las intervenciones del FSE en cada Estado miembro) se desarrollen a su vez en cada Comunidad Autónoma, deben materializarse a través de Programas Operativos (P.O.) de Desarrollo Regional. Además, el FSE incluye en su estructura de programación tres Programas Operativos de carácter plurirregional, como complemento a las intervenciones que se desarrollan en el ámbito de las comunidades autónomas. De los Programas Operativos Plurirregionales, el Programa de Lucha Contra la Discriminación es el que tiene unos contenidos más específicamente dirigidos a los colectivos en riesgo o situación de exclusión.

Así, en los Temas Prioritarios incluidos en el Eje 2 (Empleabilidad, Inclusión Social e Igualdad entre mujeres y hombres) se incluye, entre otros, el Tema Prioritario 71. Vías de integración y reintegración en el mundo laboral de las personas desfavorecidas; lucha contra la discriminación en el acceso al mercado laboral y en la evolución en él y fomento de la aceptación de la diversidad en el lugar de trabajo. Este Programa es desarrollado por algunas Instituciones (Instituto de la Mujer, IMSERSO, DG de Integración de los Inmigrantes o el Organismo Autónomo de Trabajo Penitenciario) y por entidades sociales (Fundación ONCE, Fundación Luis Vives, Fundación Secretariado Gitano, Cruz Roja y Cáritas Española).

El Programa Operativo de Adaptabilidad y Empleo incluye, entre las actuaciones concretas más relacionadas con las personas en situación



o riesgo de exclusión, las acciones que se desarrollan en el marco de las iniciativas de Formación para el Empleo: Escuelas Taller y Casas de Oficios, Talleres de Empleo... y en el programa de inserción de desempleados, se menciona la prioridad de los desempleados de larga duración, las personas con riesgo de exclusión social, las personas con discapacidad y las mujeres.

Programas de empleo y formación realizados en Asturias

- Proyectos innovadores y de inclusión social
- Escuelas Taller y Talleres de Empleo
- Actívate
- Joven Ocúpate

Planes de acciones formativas

- 2021-2022. Mejora de empleabilidad prioritariamente de trabajadores/as desempleados/as de larga duración FSE
- 2020-2021. Prioritariamente trabajadores/as desempleados/as
- 2021-2022. Trabajadores/as ocupados/as
- 2021. Compromiso de contratación



2.5. Reflexiones de síntesis

A lo largo de este capítulo hemos realizado un recorrido comenzando por una perspectiva global hasta alcanzar una perspectiva local, entrando en detalle de algunos de los programas que se realizan para favorecer la inserción de las personas desempleados.

Hemos podido comprobar y hemos repetido a lo largo del capítulo que las políticas de empleo se realizan en cascada, siendo las directrices globales y de forma especial las europeas las que rigen nuestra forma de enfrentarnos a los retos de la sociedad actual, así como a las necesidades de la población.

Se ha evidenciado el aumento por el interés de la lucha por la equidad y la inclusión y la necesidad de luchar por recuperar unos niveles educativos y formativos de la población europea, nacional y local suficiente para convertir a la población en capital humano preparado para enfrentar a los nuevos retos tanto sociales como laborales.

El marcarse este objetivo, conlleva dejar en evidencia las carencias existentes para la movilidad entre los países de la Unión Europea. La falta de convergencia entre un título de un país a otro, la falta de correlación de dichos títulos con un marco de formación, la falta de capacidades o competencias para hacer frente de manera efectiva al denominado aprendizaje a lo largo de la vida. Pues como mencionamos en el capítulo anterior el ciclo laboral se ha modificado, y la vieja concepción de tener un trabajo para toda la vida casi ha desaparecido, salvo la vía de contratación pública. Lo cual repercute en la necesidad de re-cualificarse y adaptarse a los cambios laborales que puedan existir, y en estos aspectos competencias como la capacidad de aprender a aprender son esenciales, entre otras.

Pero esta realidad descrita, conlleva un ejercicio individual de cada país miembro de adaptación que en el caso de España ha sido excepcional, por la riqueza de recursos.

Sin embargo, desde la perspectiva de las personas en situación de desempleo que tiene que hacer uso de los distintos recursos existentes, podemos valorar que los recursos que hayan logrado darse a conocer a la



ciudadanía ni convertirse en instrumentos o herramientas que las personas desempleadas utilicen o acudan. Si no que, en muchos casos, trascurre tiempo entre que la personas se encuentra en situación de desempleo y descubre y hace uso de este recurso. Por otro lado, a la hora de beneficiar de estos recursos, como están planteados desde la homogeneidad, aquellas personas que están fuera de este patrón, por ejemplo, personas inmigrantes sin titulación homologada, personas sin permiso de trabajo, personas que tienen estudios anteriores a la LOE y que por tanto carecen de la ESO, etc.

Por otro lado, queremos destacar que lo largo del capítulo hemos destacado el papel que cumplen las nuevas tecnologías y la importancia en el proceso de búsqueda de empleo, añadido al auge de trámites por vía digital, para los que las personas desempleadas no se encuentran preparadas, algunos trámites tan básicos como renovar la demanda de empleo, aplicar a ofertas de empleo. Una barrera que viene a sumarse a las dificultades para la inserción. Y, por último, pero no menos importante, referido a los valores de las personas. Las personas desempleadas, en muchas ocasiones han participado en proyectos de apoyo a las personas en situación en desempleo, y su objetivo es la consecución de un empleo. Objetivo, de difícil consecución porque en muchos casos previo a la búsqueda de empleo es necesario realizar formación para mejorar la empleabilidad.

Pero las personas siguen rechazando esta opción, pues lo ven como una pérdida de tiempo. La participación en proyecto de orientación no tiene mejor valoración, pues salvo en aspectos concretos como la revisión del currículum, las personas vuelven a verlo como una pérdida de tiempo. Añadido a lo descrito, el planteamiento de estos programas con una visión muy asistencial y con escaso seguimiento y continuidad, repercute en perpetuar a muchas personas en constantes usuarios de sus servicios, por carecer, de nuevo de las competencias claves para ser capaz de aprender por si mismos a lo largo de la vida y también en muchos casos las competencias digitales.



Todo lo descrito, viene a lanzarnos esta pregunta las políticas de empleo en cascada tiene sentido o tiene éxito, no sería mejor partir de lo local para poder adaptarnos a las particularidades del territorio y de las personas y otra pregunta el crear recursos que responden a las directrices europeos, pero excesivamente rígidas y con poca capacidad de innovación y de adaptación tiene sentido.

Por este motivo dentro de nuestra investigación, nos planteamos continuar con el siguiente capítulo dirigido a comprender el funcionamiento de la formación y de forma especial de la formación para el empleo y cómo su metodología repercute o no en la mejora de las competencias y de la empleabilidad de las personas desempleadas.

MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 3.

SISTEMA DE NACIONAL DE CUALIFICACIONES Y FORMACIÓN PROFESIONAL





Introducción

A lo largo de este capítulo vamos a realizar un recorrido por la formación en España, poniendo un especial interés en aquella dirigida a la capacitación laboral de la ciudadanía. Son de especial interés para esta investigación, los cambios acontecidos en la estructura de la formación desde la incursión de España dentro de la Unión Europea, y especialmente desde que dentro de las directrices europeas se incluye como objetivo mejorar los niveles de formación y cualificación de la ciudadanía, así como, unificar los sistemas educativo y formativos nacionales, con el fin de favorecer la movilidad dentro de las naciones y entre naciones.

Todos estos aspectos, llevaron a la adaptación de nuestro sistema educativo y formativo, y a la creación del Sistema Nacionales de Cualificaciones, regulado por la Ley orgánica 5/2002.

También trataremos de diferenciar a lo largo del capítulo las acciones que componen el subsistema de formación profesional, compuesto por formación inicial y formación para el empleo, desgranando los instrumentos esenciales que los componen y poniendo el foco en aquellos aspectos introducidos para mejorar la capacitación en competencias técnicas demandadas por las empresas, unido a una mayor relación mercado y formación.

No podemos olvidar dentro de nuestro recorrido, la aclaración de conceptos, como cualificación profesional, catálogo de formación, certificado de profesionalidad, etc.

Finalizando el capítulo con un análisis del procedimiento de acreditación de la competencia profesional adquiridas por la experiencia profesional y de las distintas convocatorias realizadas en Asturias, así como, del sistema de designación de la formación a realizar para las personas desempleadas en Asturias, a través del análisis de una convocatoria.

Todo el capítulo nos ayudará a comprender el papel tan esencial que cumple la formación en la capacitación de la población, los cambios acontecidos en los últimos años y el porqué de esos cambios, y los



recursos de gran valor generados en apenas quince años por el territorio español, para poder detectar a lo largo de nuestra investigación áreas de mejora, así como debilidades y fortalezas.

3.1. Contextualización

Los cambios constantes a los que se ve sometida la sociedad, con la incursión de nuevos requerimientos, cambios de paradigmas tanto en el ámbito educativo como laboral, y de forma especial la extensión de las nuevas tecnologías, con el desarrollo de la sociedad del conocimiento, no solo en las esferas laborales, sino en aquellas referidas a la vida cotidiana, requerirá, que toda la población deba acceder a los servicios de formación con el fin de actualizar, reciclar o especializar sus competencias.

Las previsiones publicadas por la Unión Europea en su Estrategia 2020, indican que el 40% de los nuevos empleos tendrán en el futuro una gran exigencia de conocimiento específico y de autonomía profesional, y que la mayoría de los oficios existentes en la actualidad tendrán que adaptarse a transformaciones que requerirán una permanente adecuación de las personas ocupadas en ellos.

Según la nueva Agenda de Capacidades para Europa, el 40% de los empresarios aprecian dificultades para encontrar trabajadores con las cualificaciones adecuadas para crecer e innovar en sus empresas, y faltan competencias para el emprendimiento y para la adaptación a los requerimientos cambiantes del mercado laboral (Comisión Europea, 2016). En este contexto, la formación y la adquisición de competencias profesionales por parte de las personas, se convierte en una necesidad para ellas mismas, para las empresas y para la sociedad en su conjunto. Por consiguiente, el sistema de formación de profesional es esencial para articular la adaptación del modelo productivo, en la doble perspectiva de la competitividad empresarial y de la mejora cuantitativa y cualitativa del empleo. En el caso de las empresas, la formación y la cualificación de las personas es un elemento esencial de la productividad que condiciona su capacidad de innovación y la aportación de valor



añadido en cualquier proceso productivo. Por ello, en mercados cada vez más abiertos y globales, puede decirse que la formación y la cualificación profesional de las personas, incluyendo su vertiente universitaria, es un elemento crítico para la competitividad y determinante para la supervivencia y el crecimiento de las empresas y de los países en que se asientan.

En este sentido, conviene recordar que el World Economic Forum (WEF) elabora anualmente un Índice de Capital Humano basado en la mezcla de ratios del sistema educativo- formativo junto a los del mercado laboral para averiguar el grado de aprovechamiento del capital humano y de preparación de la fuerza laboral de un país, para enfrentarse a los retos económicos.

El Informe 2020 Human Capital Index (Índice de Capital Humano 2020) del Grupo Banco Mundial incluye datos sobre salud y educación correspondientes a 174 países, que representan el 98 % de la población mundial, hasta marzo de 2020, con lo que se ofrece un parámetro previo a la pandemia de la salud y la educación de los niños. En el análisis se muestra que, antes de la pandemia, la mayoría de los países habían realizado avances constantes en la creación de capital humano en los niños, y que los mayores logros se habían producido en los países de ingreso bajo.

A pesar de este avance, e incluso antes de que se sintieran los efectos de la pandemia, un niño nacido en un país promedio podía esperar alcanzar solo el 56 % de su capital humano potencial, teniendo como punto de referencia una educación completa y plena salud. Este nuevo índice, mide el capital humano de la próxima generación, definido como la cantidad de capital humano que un niño que nace hoy puede esperar alcanzar teniendo en cuenta los riesgos de mala salud y educación deficiente que existen en el país en el que vive.

España tiene así 0,73 puntos sobre una escala de 1, lo que significa que un niño que nace hoy en España tendrá el 74 % de la productividad laboral que podría tener si tuviera las mejores condiciones de salud y educación. España se sitúa en el índice de 2020 en el puesto número 29



del mundo, doce puestos detrás de Portugal (número 17 del ranking) y 13 por debajo de Francia (número 18), aunque 1 por delante de Italia (puesto 30) (WEF,2020).

Por otro lado, los datos de cualificación de la Encuesta de Población Activa y los estudios de referencia sobre la relación entre la cualificación y el empleo, como el *Informe 3/2015 sobre competencias profesionales y empleabilidad* publicado por el Consejo Económico y Social y el Informe de la OCDE *Estrategia de competencias de la OCDE: construyendo una estrategia de competencias eficaz para España*, ponen de manifiesto hasta qué punto la persistente tasa española de desempleo, especialmente el juvenil, se puede relacionar con el hecho de que nuestro sistema educativo-formativo no cumple adecuadamente su cometido. En este sentido, la propia Comisión Europea señala en su Recomendación del Consejo relativa al Programa Nacional de Reformas de 2016 de España (recomendación 12) que

El cada vez más rápido cambio de la composición sectorial del empleo que España viene registrando desde 2008 se ha visto acompañado por un aumento de la inadecuación de las cualificaciones. El bajo nivel general de cualificación dificulta la transición hacia actividades de mayor valor añadido y mina el crecimiento de la productividad. A pesar del gran número de personas con estudios superiores, la oferta de cualificaciones no está suficientemente adaptada a las necesidades del mercado laboral

Entre las causas de la débil cualificación global de nuestra población activa y de la baja tasa de empleo española, se sitúa un histórico predominio de la visión “escolar” o educativa de la FP, más preocupada por la regulación de la formación como un fin en sí mismo que por su relación con la producción y el empleo.

Los sistemas de formación de los países desarrollados, y de forma especial el español, todavía está muy estructurados en torno a la etapa educativa inicial, donde impera una metodología excesivamente teórica con poco protagonismo del alumnado y escaso desarrollo competencial.



Pero han sido muchos los avances en las últimas décadas y de forma especial en la formación profesional. Fue con la aplicación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, conocida como la LOGSE (LOGSE, 1990), a mediados de la década de los noventa, cuando se pusieron las bases de un sistema moderno de formación profesional.

Tal y como señala Homs (2008) en ocasiones utilizamos términos relacionados con la formación y educación de forma indistinta y conveniente aclarar conceptos para favorecer la comprensión de los distintos apartados de este capítulo.

Aclaración conceptual

En primer lugar, comentar qué se entiende por formación profesional.

Sería aquella formación dirigida directamente al desarrollo de una profesión o un oficio determinado. En cambio, se utiliza el concepto más amplio de formación para designar todos los aprendizajes específicos que una persona puede adquirir a lo largo de su vida, que, aunque no estén directamente relacionados con el ejercicio de una profesión, tienen que ver con competencias que existen en el mundo laboral.

También en el ámbito de la formación profesional se puede distinguir entre formación profesional inicial y formación profesional permanente. La primera designa aquella formación que cursa una persona para iniciarse en una profesión, normalmente en los primeros años de su vida. En cambio, se entiende por formación profesional continua o permanente, la formación posterior, para ampliar, especializar o reciclar las competencias que una persona ejerce en su vida profesional. El concepto permanente o continua, quiere decir que una persona en diferentes etapas de su vida deberá acudir a formarse para estar actualizado.



Finalmente, también hay que diferenciar entre la formación formal, la no formal y la informal.

Se habla de formación formal cuando la actividad formativa está organizada por un centro educativo, y en su diseño contempla unos objetivos y recursos, y finaliza con un reconocimiento y acreditación de las competencias adquiridas a través de un diploma o certificado. En cambio, se habla de formación no formal cuando no existe este reconocimiento de las competencias adquiridas y, aunque la actividad esté organizada, tampoco se pretende directamente la formación de una persona. Y, por último, la formación informal es la adquirida por un individuo a través de la participación en las actividades de la vida cotidiana, es decir, trabajando y participando en actividades sociales y deportivas, o relacionándose con los demás.

Al inicio, a la hora de otorgar un reconocimiento de una competencia profesional se le otorgaba un valor prioritario o casi exclusivamente a la formación formal, pero en la sociedad del conocimiento, el papel de la formación no formal e incluso la informal en el desarrollo competencial, ha demostrado su importancia y su papel, siendo reconocida como vía válida para adquirir competencias. Tras esta breve aclaración de conceptos, vamos a analizar cómo se ha construido en España el concepto moderno de formación profesional.

En la actualidad, el sistema engloba todas las actividades formativas dirigidas al desarrollo de competencias profesionales, ya sea mediante la formación inicial o a través de la continua. En el caso de España, este sistema está dominado por la formación profesional, y concretamente por la formación profesional formal (Homs,2008).

La decisión de invertir en la formación profesional y darle un giro, viene marcada como hemos señalado por la demanda de las empresas de personal con competencias técnicas reales ajustadas a las necesidades reales de los puestos de trabajo, pero, también, por cómo es percibida la formación profesional como una salida de segunda categoría, situación que en los últimos años se ha modificado. A este último hecho han



contribuido los buenos resultados de la inserción laboral de los jóvenes al acabar los ciclos formativos, durante la etapa de fuerte crecimiento económico de la última década. De todas maneras, en España, a diferencia de otros países de la OCDE, los jóvenes continúan escogiendo proporcionalmente más el bachillerato que los ciclos formativos en los niveles postsecundarios. Aunque esta tendencia se está invirtiendo en los últimos cursos académicos.

Representatividad de la formación profesional en matriculaciones

Concretamente en el curso 2019-2020 las enseñanzas de Formación Profesional del Sistema Educativo se imparten en 3.823 centros docentes, de ellos, 2.081 imparten enseñanza de Ciclos Formativos de FP Básica, 2.870 enseñanza presencial de Grado Medio y 2.537 de Grado Superior. Con respecto al régimen a distancia, los Ciclos Formativos de Grado Medio se imparten en 212 centros y en 354 los de Grado Superior. El alumnado matriculado en Ciclos Formativos de Formación Profesional asciende a 891.505 alumnos. De ellos, 76.440 cursan FP Básica, 368.359 Grado Medio (336.374 en enseñanza presencial y 31.985 en a distancia) y 446.706 Grado Superior (370.159 en enseñanza presencial y 76.547 en a distancia). Estas cifras suponen un incremento en los cinco años previos de un 18,6% del alumnado en su conjunto, destacando el incremento de un 25,3% del de Grado Superior y de completarla implantación de la FP Básica en este período. Las familias profesionales con mayor peso en el alumnado son Administración y Gestión (17,5% en Básica, 14,1% en G. Medio y 14,0% en G. Superior), Informática y Comunicaciones (16,6% en Básica, 9,9% en G. Medio y 12,7% en G. Superior), Sanidad (22,4% en G. Medio y 14,3% en G. Superior), Electricidad y Electrónica (13,2% en FP Básica, 7,3% en G. Medio y 5,4% en G. Superior), Servicios Socioculturales y a la Comunidad (0,6% en Básica 6,2% en G. Medio y 14,3% en G. Superior), Transporte y Mantenimiento de Vehículos (9,4% en Básica, 7,4 % en G. Medio y 2,7% en G. Superior) y Hostelería y Turismo (9,0% en Básica, 4,7 % en G.



Medio y 5,1% en G. Superior). Si incluimos la variable de género, es interesante señalar que las mujeres representan el 29,8% del alumnado en FP Básica, el 43,8% en Grado Medio y el 48,0% en Grado Superior.

Las mayores diferencias se observan si se estudia la distribución por sexo en cada familia: las mujeres son clara mayoría, por ejemplo, en Imagen Personal, Servicios Socioculturales y a la Comunidad, Textil y Confección y Sanidad; y los hombres en Instalación y Mantenimiento, Transporte y Mantenimiento de Vehículos, Electricidad y Electrónica y Fabricación Mecánica. Las mujeres son clara mayoría en la enseñanza a distancia, 60.2% en Grado Medio y 61,0% en Grado Superior. La tasa neta de acceso a FP Básica es del 8,1%, accediendo la mayoría a los 16 años de edad (51,6%). En Grado Medio la tasa de acceso se sitúa en el 28,3% y las edades más comunes a los 17 y 18 años de edad (25,6% y 18,0% respectivamente), si bien el porcentaje de alumnado que accede con más de 30 años representa el 12,7%. En el caso de Grado Superior la tasa de acceso se sitúa en el 29,0%, con edades más frecuentes de acceso entre los 18 y los 21 años (59,9%, en conjunto, aunque un 16,2% accede con más de 30 años) (Ministerio de Educación y Formación Profesional,2022).

Si ponemos el foco en nuestra Comunidad Autónoma, podemos indicar que en Asturias según los datos de EDUCA(2020) el número de alumnado matriculado en el curso 2019/2020 en FP básica ha sido de 866 ,de los cuales 612 lo hicieron en centros de titularidad pública y 256 en centros privados.

En los ciclos de Grado Medio el número de alumnado matriculado fue de 5743, de los cuales 4309 lo hicieron en un centro de titularidad pública Grado medio Asturias, tendencia que se repite en la Formación profesional superior con 7614 alumnos matriculados en total (Ministerio de Educación y Formación Profesional ,2022). Datos que abalan la tendencia de la elección de los estudios de formación profesional como vía de acceso al mercado, con lo cual podemos concluir que la ciudadanía no ve esta vía como de segunda categoría, sino que en los



últimos años y a tenor de los datos comentados, la tendencia se ha invertido.

Formación profesional no inicial

Dentro de nuestro recorrido dentro de la formación profesional, queremos dedicarle un espacio a la formación profesional no inicial no certificada por el Ministerio de educación. Es la denominada formación profesional para el empleo.

En 1986, antes de la aplicación de la LOGSE, España entraba en la Unión Europea, accediendo de esta forma a la percepción de la ayuda de los fondos estructurales. El apoyo del Fondo Social Europeo a la formación fue clave en términos de financiación, pero también en términos conceptuales. El Fondo Social Europeo permitió cofinanciar el Plan de Formación e Inserción Profesional, conocido como el Plan FIP, destinado a formar a las personas en situación de desempleo, que por aquellos años superaban el 20% de la población activa. De hecho, este plan inauguró la llamada formación ocupacional como un subsistema propio de formación gestionado por el INEM. Con anterioridad habían existido programas de formación para los desempleados, pero no con la amplitud y los recursos que pudieron mobilizarse con el apoyo europeo. El Plan FIP prácticamente supuso el inicio de las políticas activas de ocupación en España, uno de los conceptos de influencia europea que contribuyeron a paliar la situación de los desempleados en aquellos momentos, promoviendo la búsqueda activa de empleo y el reciclaje de las competencias.

Además, la ayuda europea incentivó la creación de nuevos programas de tipo innovador, como las escuelas-taller. En poco tiempo se llegó a formar a un número muy alto de personas desempleadas.

Pero el aumento del número de empresas interesadas en acceder a este mercado de la formación en perjuicio de las organizaciones sindicales y de empresarios que hasta este momento eran las mayores beneficiarias de las ayudas para su ejecución, unido a situaciones irregulares cometidas en la gestión de las ayudas recibidas, trajo consigo



un aumento de la burocracia en la gestión de este mercado de formación. En un primer momento, esta gestión fue dirigida centralmente por el INEM, pero las aspiraciones de las comunidades autónomas en base a las competencias reconocidas en sus estatutos de autonomía para poder participar en la gestión de la formación y establecer criterios más adaptados a las necesidades locales, condujeron a la descentralización del sistema, y al traspaso de la gestión de la formación ocupacional a las autonomías durante la década de los noventa.

A inicios de los años noventa existían, pues, dos subsistemas: el de formación inicial y el de la formación ocupacional, pero faltaba desarrollar la formación continua como tercer elemento de este subsistema. La influencia europea en la importancia de la inversión en materia de formación profesional unido a la idea de la formación a lo largo de la vida como requerimiento para la participación activa de los ciudadanos en la sociedad, dio lugar en diciembre de 1992 el Primer Acuerdo Tripartito (Forcem, 1992) en materia de formación continua de los trabajadores ocupados llamada formación continua. La gestión de los fondos recaudados por la cuota de formación profesional que empresas y trabajadores abonaban a la Seguridad Social, y gracias a la visión estratégica de los representantes de los agentes sociales, tanto por parte de los dos sindicatos mayoritarios (UGT y CCOO) como de los representantes de las organizaciones patronales, los altos representantes de los ministerios de educación y trabajo en materia de formación profesional y siguiendo las experiencias europeas, presentaron al Gobierno para la materialización y financiación del dispositivo que habían acordado.

El Acuerdo Tripartito establecía la asignación de una parte de la cuota de la formación profesional a la financiación de planes de formación para los trabajadores ocupados (el 0,10 de la cuota el primer año, con una previsión de aumento), mientras que el resto se dedicaba a la financiación de la formación ocupacional para los desempleados. Este sistema de financiación continúa vigente, y actualmente la cuota dedicada a la formación continua es menor. De esta manera nació un



nuevo subsistema independiente del ocupacional. La formación para adultos quedaba de esta manera dividida en dos subsistemas: el dedicado exclusivamente a trabajadores ocupados, a través de la cotización de la cuota de formación profesional, y el dedicado prioritariamente a los trabajadores desempleados. El acuerdo preveía la creación de un organismo bipartito para la gestión de los fondos y la organización de todo el subsistema, medida que se concretó en la creación de la Fundación FORCEM, en mayo de 1993. Las primeras convocatorias de ayudas a la formación se articularon a través de tres fórmulas: los planes de empresa para las compañías con más de 200 trabajadores, los planes agrupados por conjuntos de empresas que sumaran más de 200 trabajadores y los permisos individuales de formación. La administración estatal decidió tomar la iniciativa de reformar el subsistema con la publicación del Real Decreto 1046/2003 de 1 de agosto, por el que se regulaba el subsistema de formación profesional continua. Este Real Decreto reformó el mecanismo de financiación de los planes de empresa, introduciendo un sistema de bonificaciones directas de las cuotas de formación profesional. Asimismo, el Real Decreto abrió el subsistema a las comunidades autónomas con su presencia en la Fundación Tripartita, ahora denominada FUNDAE, y con la creación de las comisiones territoriales.

Como se puede comprobar, la evolución del subsistema fue muy rápida y se había cubierto el recorrido que en otros países europeos había durado más de veinte años. En este tiempo el valor de la formación, además de extenderse y generalizarse, se ha integrado en el comportamiento de las empresas y de los trabajadores.

El modelo actual de formación continua es perfectamente homologable a los modelos europeos y, además, con la combinación entre el sistema de bonificación y los programas de oferta de formación continua, ha conseguido llegar a un número considerable de empresas, de trabajadores y de localidades. Si bien en la extensión del modelo se han conseguido objetivos aceptables, en intensidad y calidad todavía se está lejos de los retos que requiere el impulso de un modelo de mayor



competitividad de las empresas y de mayor calidad de la ocupación. Un ejemplo de ello es el hecho de que ni las empresas más activas en el modelo lleguen a gastar todo el crédito de formación que disponen es un indicador de lo que todavía queda por hacer (Vega,2015).

El sistema de formación se dirige con una serie de reformas hacia una mayor integración sistémica, introduciendo flexibilidades entre subsistemas y dentro de cada subsistema, y la búsqueda del consenso entre todos los actores sociales y territoriales.

Formación profesional Inicial

La Ley Orgánica de Cualificaciones y de la Formación Profesional de 2002 (Ley Orgánica, 5/ 2002), el Real Decreto de la reforma de la formación continua de 2003 (Decreto, 2003), la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE, 2006), el Real Decreto de 2007 (Decreto, 2007) de regulación del subsistema de formación profesional para la ocupación y las Órdenes de 2007 (Orden, 2007) y 2008 (Orden, 2008) que los desarrollan acaban de formular el sistema.

Esta Ley 5/2002 instituye el «Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional» y avanza un paso más porque adopta una perspectiva integrada y estrechamente relacionada con las cualificaciones profesionales y el sistema de ocupación.

La Ley 5/2002 define la formación profesional como

el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica, y que incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que facilitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales (art.9).

Esta Ley se ha desarrollado posteriormente en dos reales decretos, que establecen, de hecho, dos subsistemas: uno de ellos regula la



formación inicial en el marco del sistema educativo (Real Decreto, 2006) y depende del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, mientras que el otro, que integra la antigua formación ocupacional y la formación continua, regula la formación para el empleo (Real Decreto, 2007) y depende del Ministerio de Trabajo e Inmigración. Esta regulación asume de forma clara el doble objetivo de integrar la formación profesional en España y orientarla hacia el mercado de trabajo, aunque en ambos casos la legislación se enfrenta a limitaciones importantes.

Más adelante la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral, y previamente el Real Decreto-ley 4/2015, de 22 de marzo, para la reforma urgente del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral ha acometido una reforma integral del sistema que garantiza el interés general y la necesaria estabilidad y coherencia que el sistema precisa.

La voluntad integradora queda reforzada con la visión sistémica de toda la formación, y avanza mediante la regulación conjunta de todos los elementos del sistema.

El subsistema de formación profesional inicial forma parte del sistema educativo, introdujo un cambio fundamental en la concepción de la formación profesional, en la medida que modernizó la formación profesional con el abandono de una concepción de vía secundaria o de segunda oportunidad para los estudiantes con menos recursos económicos o intelectuales, con la voluntad de transformarla en la vía de especialización y cualificación para acceder al mercado de trabajo. La formación profesional inicial está estructurada en torno a dos ciclos formativos:

- Los ciclos formativos de grado medio, que dan lugar a la obtención de la titulación de técnico de la profesión correspondiente, están integrados en la educación secundaria postobligatoria. Estos ciclos constituyen la vía de



especialización profesional para los jóvenes que, al finalizar los estudios obligatorios de la ESO, quieren incorporarse al mercado de trabajo

- Los ciclos formativos de grado superior, que permiten la obtención de la titulación de técnico superior y están encuadrados dentro de la educación superior no universitaria. Constituyen la oferta para la especialización de los jóvenes que, al finalizar el bachillerato, deciden incorporarse al mercado de trabajo.
- Dentro de la formación profesional inicial actualmente contamos con la FP BÁSICA corresponde a la ley de educación de 2020, LOMLOE. Anteriormente y siguiendo un breve recorrido histórico podemos encontrarnos con los programas de cualificación inicial profesional, conocidos como PCPI.

Realizando un breve recorrido, comentaremos que en un primer momento se crearon unos programas llamados de «garantía social» que, no contaba con unos objetivos claros ni una regulación específica y, sobre todo, con una financiación apropiada. El resultado ha sido que durante todos estos años el sistema educativo español ha vertido al mercado de trabajo, y sigue haciéndolo, centenares de miles de jóvenes, entre un 30% y un 35% de cada generación, sin ninguna preparación profesional. La LOE aborda esta cuestión con la creación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), que sitúa bajo la tutela de las administraciones educativas. Los PCPI se ofrecen como una salida para los jóvenes que no hayan obtenido el Graduado de la ESO.

Estos programas tienen un triple objetivo: adquirir competencias correspondientes al nivel I del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, facilitar la inserción social y laboral, y, finalmente, ampliar las competencias genéricas para poder acceder a la continuación de los estudios en el marco del sistema educativo. Cada uno de los tres objetivos se corresponde con un tipo de módulo formativo, a cuya finalización los alumnos obtendrán un certificado académico oficial que acredita las competencias reconocidas en el marco



del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Los que superen el tercer tipo de módulo formativo, destinado a recuperar los niveles escolares, ya sea simultáneamente a los otros módulos o posteriormente, obtendrán el Graduado de la ESO y podrán seguir sus estudios en otros niveles.

La FP Básica es un tipo de los Ciclos de Formación Profesional que precede con menor nivel a los Ciclos de Grado Medio y los de Grado Superior y que viene regulada por el RD 127/2014. La LOMCE creó estos Ciclos para sustituir a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), aunque tiene diferencias significativas que a nuestro juicio los empeoran. Estos Ciclos de FP Básica suponen un mínimo de dos cursos con 2000 horas a cursar entre el centro y las prácticas en centros de trabajo. Los contenidos de cada Ciclo se estructuran en Módulos, que serán tanto de formación profesional específica (asociada a Unidades de Competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales) como los módulos de contenidos “comunes” (“Comunicación y Sociedad” y “Ciencias Aplicadas”, ambos con nivel I y II). El Art. 17.5 del RD 127/2014 establece que un Título de FP Básica tendrá los mismos efectos laborales que el Graduado en ESO para el acceso a empleos públicos y privados. Es decir, que la utilidad de un Título de FP Básica consiste en esa equiparación con la ESO a efectos laborales. También en la posibilidad de acceder a Ciclos de Grado Medio sin necesidad de prueba alguna, además de lo ya expuesto sobre la posibilidad de acreditar parcial o totalmente Certificados de Profesionalidad de Nivel I.

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) introdujo una flexibilización de los criterios de acceso que hasta ahora eran muy poco utilizados, pero que en los últimos años han significado una innovación importante en el desarrollo de la formación profesional. Los jóvenes de más de 17 años con una experiencia laboral previa pueden participar en unas pruebas de acceso al ciclo de grado medio, y los de 18 o 19 años, si tienen un título de técnico del ciclo correspondiente, también pueden participar en pruebas de acceso al ciclo superior. Esta vía ha facilitado la



reincorporación al sistema educativo de muchos jóvenes que abandonaron los estudios sin el Graduado de la ESO y que, después de incorporarse al mercado de trabajo, se dan cuenta de las limitaciones de sus competencias e intentan completar su cualificación con un ciclo formativo. La posesión del título de técnico permite acceder a cualquiera de las vías de bachillerato. El título de técnico superior también permite acceder a los estudios superiores universitarios con los que se haya establecido una correspondencia. Así, un número importante de jóvenes accede a los ciclos superiores con el objetivo de continuar posteriormente con los estudios universitarios.

Ambos ciclos tienen una estructura modular flexible con una duración de dos cursos. La novedad de aceptar la inscripción para módulos y no sólo para cursos enteros también ha aportado una flexibilidad. La introducción, acelerada a partir de la aplicación de la LOE, de estos elementos de flexibilidad entre los diferentes niveles educativos, entre la formación profesional y el mercado de trabajo y entre las enseñanzas generales y las profesionales ha significado una importante renovación de la estructura básica de la formación profesional, manteniendo su coherencia y simplicidad. La presencia de estos valores constituye una de las características que hay que destacar del sistema español. Otra característica definitoria de los ciclos formativos es que sus contenidos curriculares están estructurados en dos tipos de módulos:

- Módulos profesionales teórico-prácticos, destinados a desarrollar una serie de competencias profesionales que se han definido en relación con unos puestos de trabajo determinados.
- Módulos formativos prácticos, que se realizan en un centro productivo externo al centro educativo, generalmente mediante prácticas en una empresa. Las prácticas en empresas han contribuido a abrir los centros de formación profesional a las empresas, a mejorar la relación entre los centros y el mundo productivo, a habituar a los profesores a relacionarse con las empresas y, sobre todo, a facilitar la inserción laboral de los



jóvenes una vez obtenida su titulación. El módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo (FCT) se cursa en todas las enseñanzas de Formación Profesional y tiene por finalidad completar la adquisición de las competencias profesionales previstas en el ciclo formativo, contribuyendo a la integración en el entorno de trabajo. Representa la fase de formación práctica en la empresa que se desarrolla en el centro de trabajo y se lleva a cabo mediante la realización de actividades propias del perfil profesional del título de FP que está cursando el alumno. En el curso 2019-2020 el alumnado que cursa el módulo de FCT en enseñanzas de Formación Profesional asciende a 361.519 alumnos, de ellos, 42.629 en FP Básica, 144.723 en Grado Medio y 174.167 en Grado Superior (Ministerio de educación y Formación Profesional, 2020).

La formación profesional se desarrolla mayoritariamente de forma presencial, aunque en los últimos años se ha organizado una oferta, mayoritariamente pública, de estudios a distancia, aunque con un peso todavía reducido en el conjunto del subsistema. En los últimos años ha tenido un especial desarrollo el régimen de enseñanza a distancia, significando ya en el curso 2019-2020 el 17,1% de la matrícula del Grado Superior y el 8,7% del Grado Medio. En la FP Básica toda la matrícula es presencial. Por comunidad autónoma, existen diferencias significativas, incluso en el grado de desarrollo del régimen a distancia en cada uno de los dos grados. En el Grado Medio destacan los altos porcentajes de la ciudad autónoma de Ceuta (22,8%), Canarias (21,2%), Principado de Asturias (19,3%) y Cantabria (17,6%). En el Grado Superior destacan Canarias (30,9%), Cataluña (30,1%) y Cantabria (29,6%).

Otro dato que deja ver el auge de la formación profesional es que son muchas las personas adultas que, tras una etapa laboral, deciden acudir de nuevo a la formación, y en este caso, su decisión de elegir formación profesional inicial es muy elevada, digno de comentario es



que la media de edad del alumnado de la formación inicial es superior a las previstas para cada ciclo.

En este breve recorrido por cómo está estructurada la formación profesional tanto inicial como para el empleo, es de interés mencionar qué los centros de formación serían los encargados de la ejecución de la oferta formativa, así como, de las iniciativas que surgieron para adaptarse a los cambios acontecidos.

En primer lugar, nos encontramos con los *Centros Integrados de Formación profesional*.

La red de Centros Integrados pretende ser una red que haga realidad el sistema integrado de formación profesional, poniendo el acento en los destinatarios de la formación con independencia de que ésta dependa de la administración educativa o laboral. Estos centros permiten integrar toda la oferta de formación profesional existente, y son una garantía de calidad para estas enseñanzas. Además, ayudarán al estudiante a decidir qué itinerarios de formación son más interesantes en cada caso, reconociendo las correspondencias entre las distintas ofertas formativas.

Los Centros Integrados deben servir para desarrollar vínculos con el sistema productivo de su entorno, colaborando con las organizaciones empresariales y sindicales en la detección de las necesidades de formación del personal en activo, en la organización y gestión de planes de formación en empresas y en la organización y gestión de servicios técnicos de apoyo a las empresas.

El desarrollo a nivel local del sector productivo debe estar vinculado a las enseñanzas que se impartan en el centro. Pero, además, estas relaciones deben trascender de este marco de localización territorial generando relaciones con otros centros integrados a nivel estatal, o incluso internacional y con otras instituciones donde se desarrollen las tareas de Investigación, Desarrollo e Innovación dentro del sector, para este papel surge los *Centros de Referencia Nacional*.



El Centro de Referencia Nacional, se concibe como una institución al servicio de los sistemas de formación profesional, debe facilitar una formación profesional más competitiva y responder a los cambios en la demanda de cualificación de los sectores productivos. Su trabajo debe ser, por lo tanto, un referente orientador para el sector productivo y formativo.

Así, los Centros de Referencia Nacional se distinguen por programar y ejecutar actuaciones de carácter innovador, experimental y formativo en materia de formación profesional, de modo que sirvan de referente al conjunto del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional para el desarrollo de la formación profesional.

Estarán organizados en una Red de Centros de Referencia Nacional de formación profesional. La Red de Centros de Referencia Nacional en el ámbito de la formación profesional asegurará la participación de todas las comunidades autónomas y estará organizada por las familias profesionales establecidas en el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, modificado por el Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre. Las actuaciones de estos centros se llevarán a cabo, en el marco legislativo del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, mediante convenios de colaboración entre la Administración General del Estado y las comunidades autónomas, y se atenderán, en todo caso, al ámbito de sus respectivas competencias. Las competencias de ejecución en esta materia corresponden a las comunidades autónomas.

Serán por tanto los encargados de poner en marcha proyectos de innovación y desarrollo relacionados con las necesidades de la formación continua, principalmente en competencias profesionales emergentes y estarán al corriente de la evolución del empleo y de los cambios tecnológicos y organizativos que se producen en el sistema productivo de su entorno, considerando los datos obtenidos para la planificación de las ofertas formativas.



Dentro de las funciones de los *Centros integrales de formación profesional*, surgen unas complementarias de acreditación de competencias, formación de profesorado y excelencia, participar en los procesos de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia o la formación no formal, y potenciar la relación con el mundo económico y productivo.

El nivel de preparación del profesorado ha consolidado unos niveles de calidad de la función docente teórica, pero en cambio presenta lagunas en cuanto a experiencia profesional en el tejido productivo de las especialidades que imparten. El resultado ha sido la transmisión a los alumnos de unas facultades de aprendizaje profesional reconocidas por las mismas empresas como aceptables, pero sin una especialización y capacidad práctica que satisfaga las exigencias de los empresarios. Por lo general, los períodos de prácticas en centros de trabajo no son suficientes para contrarrestar estas deficiencias.

Sin embargo, y a pesar de todos los cambios acontecidos y las mejoras sufridas, siempre el problema recurrente ha sido el escaso contacto con el mercado laboral. Por lo que, dentro de la formación profesional, el mayor reto al que nos enfrentamos es aumentar el porcentaje de población que logra un título de educación postobligatoria. Esta meta es importante, ya que España es uno de los países de la OCDE con menor porcentaje de adultos entre 25 y 64 años de edad y jóvenes (25-34) con estudios postobligatorios, lo que se debe en gran parte a las bajas tasas de acceso y titulación en la FP de grado medio.

Nuevos retos Formación Profesional: FP Dual

Está claro que es necesario reducir la alta tasa de abandono escolar en todas las etapas educativas y por extensión en la formación profesional, y como alternativa para motivar al alumnado se valora como necesario fomentar los niveles de inserción de los jóvenes al finalizar la formación profesional, y para ello generar mayor vínculo entre la oferta



formativa que se imparten en los ciclos formativos y las necesidades de las empresas, se vislumbra como una solución.

Por este motivo, en el Real Decreto 1528/2012 se incorporó el concepto de *FD dual*, pero la mayor parte de comunidades autónomas introducen la metodología dual en su normativa como una opción más de la formación profesional reglada y, en ocasiones, para las escuelas taller (Marhuenda-Fluixá et. al., 2017). Pero 10 años más tarde seguimos realizando proyectos que denominados pilotos o de innovación para incorporar la dualidad, pero no parece calar en el día a día y con total normalidad en la formación profesional.

En Europa Occidental la situación es bien distinta y a través de la FP dual entran al mercado laboral muchos jóvenes sin título universitario. Alemania es un claro ejemplo de país con baja tasa de paro juvenil, pero también Austria o Suiza. También tienen tasas muy bajas de abandono escolar. Su implantación conlleva ciertos retos. Uno de los principales hándicaps es el reducido tamaño de las empresas de nuestro país. Son pymes y micropymes con recursos limitados para prestar una formación de calidad. Además, el menor tiempo de formación en los centros educativos puede dificultar la adquisición de habilidades transferibles, ya sea porque las empresas prioricen la adquisición de habilidades específicas o porque los formadores de las empresas no dispongan de los medios necesarios o de una preparación adecuada. Es decir, se podría mejorar la inserción laboral con la FP dual, pero quizá no se daría un equilibrio entre las habilidades específicas y generales.

Para crear un ciclo de FP dual, los centros formativos solo tienen que establecer un convenio de colaboración con empresas del sector correspondiente. Se definen las actividades que se harán en el centro y las que se harán en las empresas adscritas. Y dicho convenio tiene que ser autorizado por las administraciones educativas. En la formación dual, hay un mínimo, que equivale al 33% del total de horas de formación previstas, para las actividades formativas con participación de las empresas. Al alumno se le sigue en la empresa mediante reuniones



mensuales entre los tutores del centro y la empresa. Pero la calificación de la formación en la empresa no corresponde, como en Alemania, a la empresa, sino que es potestad exclusiva de los profesores del centro (Alianza para la FP Dual, 2021).

Es llamativo el hecho de que en España ha aumentado de peso la FP en la educación reglada y con la FP dual pasa lo mismo. Cada vez hay más alumnos. Se han multiplicado por cinco desde el primer año. Lo que ocurre es que los matriculados en la modalidad dual solo representan el 3% del total de alumnos de FP en España y se concentran en 3 Comunidades: Cataluña (7152), Madrid (4.070) y Andalucía (2.194), según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional. El alumnado matriculado en la Formación Profesional Dual del Sistema Educativo en el curso 2019-2020 alcanza un total de 32.919, 19.988 en Grado Superior, 12.087 en Grado Medio y 844 en FP Básica, lo que representa el 5,4%, 3,6% y 1,1% respectivamente del alumnado matriculado en régimen presencial. Esta modalidad se imparte en 1.147 centros, (815 de Grado Superior, 704 de Grado Medio y 77 de FP Básica). De entre las familias con un peso significativo en el volumen de alumnado matriculado, las que presentan una mayor proporción de alumnado dual en Grado Superior son Industrias Alimentarias (14,8%), Química (13,2%), Instalación y Mantenimiento (12,9%) y Fabricación Mecánica (12,6%), mientras que en Grado Medio corresponden a Agraria (10,7%), Industrias Alimentarias (10,3%) y Comercio y Marketing (8,5%) (TodoFp, 2022).

Según un informe de la Comisión Europea (2013), un total de 24 países miembros cuentan con algún programa de FP que se basa principalmente en la formación en la empresa. Según este informe de la Comisión de 2013 y uno de *Wha Works Centre for Local Economic Growth* (2015), hay cinco conclusiones que se pueden obtener con relación a la comparación entre la inserción de la FP dual y la presencial:



- Los alumnos que hacen la FP Dual encuentran antes un trabajo y consiguen empleos más estables que los graduados en FP presencial
- El impacto en los salarios suele tener tendencia positiva. Es decir, los graduados en FP dual obtienen mayores salarios. No obstante, hay países como Alemania, en los que se hace una inversión neta en los aprendices durante la formación, pero luego se “recupera” mediante salarios iniciales relativamente bajos.
- En países como Francia o Alemania entre el 40% y el 60% de los aprendices se queda a trabajar en su empresa de prácticas
- En cuarto lugar, el tamaño de la empresa importa. Tanto la calidad de la formación como el peso de las habilidades generales suelen aumentar con el tamaño de la empresa de prácticas, repercutiendo en mejores datos de inserción.

Los mayores beneficios de la FP Dual se suelen dar en los ciclos accesibles a personas poco cualificadas. Esto es importante, porque existe un grupo considerable de jóvenes que abandonan sus estudios sin obtener un título de FP o de educación secundaria postobligatoria

3.2. La formación para el empleo

En este epígrafe, vamos a realizar un breve recorrido sobre el subsistema de la formación profesional para el empleo, y los hitos que le han llevado a estar estructurada como lo está actualmente, y de esta forma, poder valorar los aspectos positivos del mismo, así como, aquellos, que son susceptible de mejora.

El subsistema de formación para el empleo ha integrado lo que antes se conocía como formación ocupacional, dirigida al reciclaje de los trabajadores desempleados, y la formación continua, dirigida a los trabajadores ocupados. La integración es todavía muy reciente, regulada por el Real Decreto de 23 de marzo de 2007 (Real Decreto, 2007), y modificado recientemente por Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, que



desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral como vemos en la Tabla 3.1.

La norma establece cuatro tipos de iniciativas de formación: La formación de demanda, ahora denominada Formación programada por las empresas, referida a las acciones formativas de las empresas y a los permisos individuales de formación.

La formación de oferta, que hace referencia tanto a las acciones formativas dirigidas prioritariamente a los trabajadores ocupados como a las acciones formativas orientadas principalmente a los trabajadores desempleados. Esa denominación en el Real Decreto 694, 2017, han desaparecido, pero se mantiene la oferta formativa para ocupados fuera de la formación programada dentro de la empresa y la oferta formativa para los trabajadores desempleados.

La formación en alternancia con el empleo, que integra las acciones formativas de los contratos de formación y los programas públicos de formación y ocupación en que los trabajadores pueden compartir las actividades formativas y la práctica profesional en su puesto de trabajo. Las acciones de apoyo y acompañamiento, definidas como las destinadas a mejorar la eficacia del subsistema.



Real Decreto de 23 de marzo de 2007		Real Decreto 694, 2017	
Formación de demanda	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bonificaciones para las empresas ▪ Permisos individuales de formación 	Formación programada por las empresas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crédito de formación
Formación de oferta	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dirigido a trabajadores ocupados ▪ Dirigidos a trabajadores desempleados 	Otra oferta formativa trabajadores ocupados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planes formativos sectoriales ▪ Formación transversal ▪ Programas de cualificación y reconocimiento profesional ▪ Formación trabajadores autónomos y economía social
Formación en alternancia con el empleo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuelas Taller ▪ Talleres de Empleo ▪ Contratos de formación 	Formación para trabajadores desempleados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación con compromiso de contratación ▪ Programación de formación de los servicios públicos de empleo. ▪ El cheque formación ▪ Formación cualificación
Acciones complementarias		Otras iniciativas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación en alternación con el empleo ▪ Permisos Individuales de Formación ▪ Formación Administración pública

Tabla.3.1 Comparativa normativa regulan FPE.

Fuente: Elaboración propia

Ahora este subsistema está regulado por La Ley 30/2015, de 9 de septiembre, y previamente el Real Decreto-ley 4/2015, de 22 de marzo, para la reforma urgente del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral

La Estrategia de Competencias de la OCDE afirma que las competencias son el valor del futuro en una sociedad global. La Sociedad cada vez más basada en los conocimientos, obliga a invertir en



formación actualizada conforme a la evolución constante de los requerimientos de los mercados laborales. Para que esa formación sea útil y repercuta en la empleabilidad de las personas, es necesario analizar el perfil de competencias de los trabajadores, así como determinar y anticipar las competencias requeridas en el mercado, para desarrollarlas, creando con ello mejores oportunidades de empleo y de desarrollo económico. Ante esta situación, en un entorno competitivo, con requerimientos cada vez mayores de cualificación de los trabajadores y constatados los resultados del binomio empleo-formación, un modelo productivo de éxito exige un sistema de formación profesional para el empleo de calidad. La formación tiene una incidencia determinante sobre el empleo. De hecho, el empleo perdido durante la última crisis provocada por el COVID 19 ha sido mayoritariamente en ocupaciones de bajo nivel de capacitación. Concretamente en el año 2020 en España el porcentaje más alto de hombres y mujeres desempleados en relación a la población (de 15 a 74 años) corresponde al nivel educativo de preescolar, primaria y secundaria 1ª etapa, con un 26,4% de mujeres y un 18,7% de hombres. En el nivel educativo que corresponde a secundaria 2ª etapa, postsecundaria no superior, los valores son de un 19,2% en las mujeres y un 14,1% en los hombres. Los valores más bajos de las tasas de paro, tanto en hombres como en mujeres, corresponden al nivel de primer y segundo ciclo de educación superior y doctorado, con un 11,4% de mujeres y un 8,9% de hombres. (INE, 2022)

Las carencias formativas tienen un impacto negativo cuantificable sobre las oportunidades de empleo de los trabajadores: las personas con menor nivel de competencias básicas están expuestas a más probabilidades de quedar desempleadas con la pérdida económica y social que implica.

Según el Informe del BBVA denominado Evolución del paro de larga duración en las comunidades autónomas (2020) señala que la cualificación es una de las variables que más influye en las condiciones del paro de larga duración independientemente de la fase del ciclo económico. Los parados con el nivel de estudios terminados más bajo,



hasta estudios secundarios obligatorios, concentran el mayor porcentaje de parados de larga duración tanto en 2013 como en 2019, con valores del 62,7% y 47,6% respectivamente. Sin embargo, los desempleados con estudios universitarios presentan los menores valores, del 39,5% en 2019, y pese a no ser en absoluto reducidos, la formación se configura como uno de los mecanismos más determinantes para tratar de escapar de esta situación laboral. Asimismo, se observa una incidencia diferencial del nivel formativo en el tiempo de permanencia en desempleo: ascendiendo al 7,9 en el caso de personas con estudios primarios o primera etapa de secundarios, en cambio al 4,8 en el caso de personas con la secundaria de segunda etapa finalizada y postobligatoria y solo de un 2,9 para aquellos con primer y segundo ciclo de educación superior y doctorado.

Así, resulta esencial acometer la reforma de la formación profesional para el empleo, para evitar que una parte importante de nuestra población activa se perpetúe en una situación de desempleo; que asciende en el cuarto trimestre del 2021 al 13,33% (6,1 por ciento de desempleo de larga duración en el año 2020 en mujeres y 4,1 en el caso de los hombres, más del doble de la media de la UE), con las graves consecuencias tanto económicas como sociales que ello supone en el largo plazo. Se trata de acelerar su proceso de retorno al empleo con las mejores garantías y amplificar, con ello, el impacto de la recuperación económica prevista sobre el mercado de trabajo.

De otra parte, también la calidad de la formación que reciben los trabajadores ocupados resulta determinante para la recuperación económica y del empleo: la formación contribuye a aumentar la productividad de los trabajadores, su capacidad de innovar y acomodar los cambios tecnológicos. Ello redundaría en la mayor competitividad de las empresas y de la economía española. Además, favorece la menor rotación de los trabajadores y la mayor estabilidad en el empleo. Ello implica un sistema de formación que acompañe a los trabajadores en su acceso, mantenimiento y retorno al empleo, así como en su capacidad de desarrollo personal y promoción profesional. Un sistema que promueva



la adquisición y actualización de conocimientos, que mejore las perspectivas de empleo estable y de calidad de los trabajadores, así como la ventaja competitiva de las empresas y de la economía española. Para ello, ese sistema debe anticiparse a las necesidades del tejido productivo y constituir un apoyo a la capacidad innovadora y competitiva de la empresa, a partir de unos recursos humanos de calidad.

La reforma planteada está en clara sintonía con las políticas de flexiseguridad promovidas por la Unión Europea basadas en la idea de la empleabilidad. El nuevo modelo se desarrolla teniendo en cuenta las orientaciones para las políticas de empleo de los Estados Miembros. Además, la reforma es uno de los objetivos reiterado en el Plan Nacional de Reformas y en las recomendaciones del Consejo sobre el Programa de Estabilidad de 2014 de España, en el sentido de mejorar la eficacia de las políticas activas del mercado de trabajo de manera que se proporcione formación adecuada y se garantice la correspondencia entre la demanda y la oferta de empleo. El nuevo marco profundiza en la transformación que inició la Ley 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo.

El sistema de formación profesional para el empleo en el ámbito laboral dispondrá de una financiación, que incluirá la proveniente de la cuota de formación profesional, con el fin de otorgarle estabilidad al propio sistema. Esta financiación deberá gestionarse en régimen de concurrencia competitiva abierta a todos los proveedores de formación, acreditados y/o inscritos conforme a la normativa vigente, para la impartición de toda la programación formativa aprobada por las distintas Administraciones públicas. Asimismo, los servicios públicos de empleo podrán proporcionar un cheque formación a los trabajadores desempleados que, de acuerdo con su perfil, precisen realizar acciones formativas concretas para mejorar su empleabilidad.

Las iniciativas y las acciones de formación profesional para el empleo estarán dirigidas a la adquisición, mejora y actualización permanente de las competencias y cualificaciones profesionales,



favoreciendo la formación a lo largo de toda la vida de la población activa, y conjugando las necesidades de las personas, las empresas, los territorios y los sectores productivos.

Las Administraciones públicas competentes promoverán el mantenimiento de una red de entidades de formación, públicas y privadas, que, junto a sus centros propios, garantice una permanente oferta de formación para el empleo de calidad. Asimismo, realizarán un seguimiento y control efectivo de las acciones formativas, que comprenderá la totalidad de las iniciativas y modalidades de impartición y se ampliará más allá de la mera comprobación de requisitos y formalidades, incorporando los resultados de la formación y contribuyendo a la garantía de su calidad. Para ello, reforzarán sus instrumentos y medios de control, así como su capacidad sancionadora a través de una Unidad Especial de la Inspección de Trabajo y Seguridad Social.

El Certificado de Profesionalidad es el instrumento de acreditación, en el ámbito laboral, de las cualificaciones profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales adquiridas a través de procesos formativos o del proceso de reconocimiento de la experiencia laboral y de vías no formales de formación.

Se entiende por iniciativa de formación cada una de las modalidades de formación profesional para el empleo dirigidas a dar respuesta inmediata a las distintas necesidades individuales y del sistema productivo.

En particular:

- La formación programada por las empresas, para sus trabajadores.
- La oferta formativa de las administraciones competentes para trabajadores ocupados, constituida por los programas de formación sectoriales y los programas de formación transversales, así como los programas de cualificación y reconocimiento profesional.



- La oferta formativa de las administraciones competentes para trabajadores desempleados, que incluye los programas de formación dirigidos a cubrir las necesidades detectadas por los servicios públicos de empleo, los programas específicos de formación y los programas formativos con compromisos de contratación.
- Otras iniciativas de formación profesional para el empleo, relativas a los permisos individuales de formación, la formación en alternancia con el empleo, la formación de los empleados públicos y la formación no financiada con fondos públicos desarrollada por centros y entidades de iniciativa privada destinada a la obtención de certificados de profesionalidad.

Para comprender con más detalle la formación programada por las empresas es interesante saber que se tratan de acciones formativas programadas por las empresas que responden a las necesidades formativas reales, inmediatas y específicas de aquéllas y sus trabajadores.

Estas acciones se desarrollarán con la flexibilidad necesaria en sus contenidos y el momento de su impartición para atender las necesidades formativas de la empresa de manera ágil y ajustar las competencias de sus trabajadores a los requerimientos cambiantes.

Las empresas dispondrán de un «crédito de formación», el cual podrán hacer efectivo mediante bonificaciones en las correspondientes cotizaciones empresariales a la Seguridad Social a medida que se realiza la comunicación de finalización de las acciones formativas. El importe de este crédito de formación se obtendrá en función de las cuantías ingresadas por cada empresa el año anterior en concepto de cuota de formación profesional y el porcentaje que, en función de su tamaño, se establezca en la Ley de Presupuestos Generales del Estado de cada ejercicio. Las empresas participarán con sus propios recursos en la financiación de la formación de sus trabajadores según los porcentajes



mínimos que, sobre el coste total de la formación, se establecen a continuación en función de su tamaño:

- Empresas de 1 a 9 trabajadores: 5 por ciento.
- De 10 a 49 trabajadores: 10 por ciento.
- De 50 a 249 trabajadores: 20 por ciento.
- De 250 o más trabajadores: 40 por ciento.

Pero a pesar de la estructura del sistema de la formación bonificada, que parece robusta y con unos planteamientos asequibles para que cualquier empresa pueda beneficiarse, la actividad formativa realizada en 2020 por la especial situación de la crisis sanitaria derivada de la COVID-19 el saldo formativo del año 2020 respecto al 2019 refleja esta grave situación que lleva tanto al descenso de la actividad formativa como a cambios en sus características y orientación. De este modo, realizan en Asturias formación 7.132 empresas, 925 menos que en 2019, lo que sitúa el volumen de empresas formadoras en el contexto del sistema de bonificaciones en el nivel más bajo de los últimos doce años. Solo las grandes empresas escapan a este efecto. Las microempresas, sin embargo, reducen su participación un 13,5%, lo que acelera el distanciamiento de la formación bonificada de este segmento empresarial con saldos negativos de participación en el conjunto nacional desde 2014 (Fundae, 2021)

Otro dato muy importante es que en el 46% de los sectores no forman a su población ocupada o se forma menos población de la cotizante. El 75% de los participantes a formar, se concentra en 5 familias profesionales (Administración y Gestión, Comercio, Informática, Servicios socioculturales y Transporte), perteneciendo el restante 25%, a las otras 21 familias profesionales. En este sentido, conviene destacar que, según el informe de la Fundación Estatal, 1 de cada 4 trabajadores de nuestro país se formará en Administración y Gestión y 1 de cada 5 de los trabajadores a formar en nuestro país será en Comercio (Fundae, 2021).



Un ejemplo curioso, es que, de las dos líneas específicas de ayudas incluidas en la Convocatoria, los planes para el control de plagas no han recibido solicitudes suficientes para consumir el 90% de la financiación disponible, lo que constituye un fracaso notable teniendo en cuenta que la demanda de esta formación es muy elevada por ser obligatoria para la manipulación de ciertos productos dentro del sector agrario. El 83,34% de los participantes solicitados que representan el 75% de la financiación, se formará mediante teleformación, reduciéndose la formación presencial. Esto explica que se haya concentrado la formación a impartir en aquellas 5 familias profesionales cuya formación se presta mejor a esta metodología.

Por tanto, el número de empresas que utilizan su crédito en formar a su plantilla sigue siendo bajo, por lo que dentro del sistema de la formación para el empleo se contempla la planificación de una Oferta formativa para trabajadores ocupados.

Esta oferta formativa atenderá a las necesidades no cubiertas por la formación programada por las empresas y se desarrollará de manera complementaria a esta mediante programas de formación que incluyan acciones formativas que respondan a necesidades de carácter tanto sectorial como transversal. En particular, esta oferta formativa deberá garantizar, además de los programas de formación sectoriales, la formación en competencias transversales. Asimismo, con el fin de incentivar y facilitar la participación y el acceso de los trabajadores ocupados a la oferta formativa dirigida a la obtención de los certificados de profesionalidad, las Administraciones competentes desarrollarán programas de cualificación y reconocimiento profesional procurando, para ello, una oferta de formación modular que favorezca la acreditación parcial acumulable, así como los procedimientos que permitan un reconocimiento efectivo de las competencias adquiridas por la experiencia laboral.

Otra de las ofertas formativas contempladas, es aquella dirigida para trabajadores desempleados, se desarrollará mediante programas de



las administraciones competentes dirigidos a cubrir las necesidades formativas detectadas en los itinerarios personalizados de inserción y en las ofertas de empleo, programas específicos para la formación de personas con necesidades formativas especiales o con dificultades para su inserción o recualificación profesional y programas formativos que incluyan compromisos de contratación. Asimismo, las acciones formativas incluidas en dicha oferta podrán estar orientadas al fomento del autoempleo y de la economía social, así como contemplar la realización de prácticas profesionales no laborales en empresas.

Con carácter general, la oferta formativa prevista en este artículo otorgará prioridad a los desempleados con bajo nivel de cualificación e incluirá preferentemente acciones dirigidas a la obtención de certificados de profesionalidad, además de aquellas otras que programen las Administraciones competentes de acuerdo a las necesidades de cualificación de la población desempleada, de las competencias requeridas por el mercado de trabajo y de las ocupaciones y sectores con mayores perspectivas de empleo. Este tipo de formación depende de subvenciones, a las que se presentan entidades de formación previamente acreditadas para la impartición de esta formación. La concesión de la financiación de la realización de estas formaciones es a través de concurrencia competitiva, donde el servicio público de empleo a través de resolución presenta qué entidades de formación pueden realizar las acciones formativas e incluso qué formaciones podrán ejecutar. La dependencia financiera de esta modalidad de las subvenciones lleva en muchas ocasiones, a qué hay periodos del año con mucha formación disponible y otros sin apenas formaciones, lo cual puede repercutir a la hora de facilitar que las personas desempleadas puedan formarse en varios cursos de su interés. Esta limitación también se puede observar en otras prácticas, como la limitación en el número de horas qué puede la persona dedicar a formarse o la imposibilidad de prescribirse a más de 5 cursos. Medidas todas ellas razonables, desde la perspectiva de aprovechar la formación, de repartir esa formación entre todas las personas desempleadas, etc. pero la realidad nos lleva a ver qué muchas



veces muchos cursos no salen adelante por falta de gente. Esta situación se ve especialmente en aquellos cursos, destinados a un perfil concreto de personas desempleados, como jóvenes menores de 30.

Una novedad a nuestro juicio para dar mayor flexibilidad al sistema queda recogida en el Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, es la implantación del cheque formación. Sin embargo, para el disfrute por los trabajadores desempleados del cheque formación deberán cumplirse los siguientes requisitos y condiciones:

- Para mejorar su empleabilidad, los trabajadores desempleados recibirán del respectivo servicio público de empleo un cheque formación que les acredite para realizar, conforme a su itinerario personalizado de inserción, alguna de las acciones formativas incluidas en la programación
- El cheque formación posibilitará al trabajador participar en una actividad formativa con un coste preestablecido, sin que en ningún caso suponga una aportación dineraria directa al trabajador.
- Los servicios públicos de empleo competentes procederán a la detección previa de las necesidades formativas de los trabajadores desempleados a partir de su perfil, elaborado conforme a lo previsto en la Cartera Común de Servicios del Sistema Nacional de Empleo.
- La Administración Pública competente programará una oferta formativa amplia y suficiente para cubrir las necesidades formativas individuales detectadas, una vez puestas en relación con los requerimientos de formación y empleo del sistema productivo.

Asimismo, la Administración Pública competente seleccionará las entidades de formaciones interesadas en adherirse al sistema del cheque formación. Estas entidades deberán figurar acreditadas y/o inscritas en el correspondiente registro. Hoy en día, aún es una propuesta con poca



definición ni desarrollo en la práctica. Pues conllevaría un nivel de adaptación de las empresas de formación a diversas necesidades y particularidades, que no siempre sería rentables para entidades sujetas a muchos requerimientos, tanto a nivel de locales para impartir la formación, dotación de recursos, formadores, etc. que suponen un gran esfuerzo para la entidad, y el planteamiento del cheque de formación no contempla de forma clara, cómo hacerlo realidad sin suponer un perjuicio para las empresas.

Una vez más, se piensa en una solución administrativa (el cheque formativo) que solo tiene sentido en una concepción reglada y en un aprendizaje en centros o entidades de formación. Prueba de ello es que la Ley 30/2015 establece unas condiciones marco para la implantación del cheque formación que lo deja reducido al ámbito de los trabajadores desempleados y previa decisión unilateral de cada Comunidad Autónoma. Esto significa, además, que sólo se aplicará en aquellos territorios que así lo decidan, lo que distorsiona la unidad del mercado de trabajo y de la formación que defendemos en este documento como requisito o condición básica ineludible para un eficiente funcionamiento de un sistema de Formación Profesional en el Trabajo, ya que las limitaciones territoriales condicionan la movilidad geográfica de los trabajadores y por tanto del sistema de formación y de las políticas activas.

Dentro de la formación para el empleo, otra iniciativa con un gran recorrido en nuestro país es la Formación en alternancia con el empleo. Sería aquella que tiene por objeto contribuir al impulso de una formación que responda a las necesidades del mercado laboral mediante un proceso mixto, de empleo y formación, que permite al trabajador compatibilizar el aprendizaje formal con la práctica profesional en el puesto de trabajo. Los proyectos enmarcadas dentro de la formación en alternancia con el empleo ,comenzaron con una duración de 2 años de las escuelas taller, que por el tiempo de desarrollo permitía la adquisición real de las competencias propias del oficio, y dado que conllevaba una combinación con empleo ,real, también un beneficio económico ,lo cual mejoraba los niveles de motivación de los participantes y un contacto a las



necesidades y requerimiento del mercado, que sin duda le servían para una adaptación de lo que vivirían una vez finalizado el proyecto. Pero con los años, y la escasez de recursos financieros, hemos podido comprobar como surgía otros proyectos con la misma filosofía de combinar empleo y formación, pero con una duración más corta, 6 meses. Esa reducción de tiempo, sin duda, va directamente relacionada con la reducción en las competencias profesionales adquiridas, la disminución de las futuras posibilidades reales de encontrar empleo una vez finalizado el proyecto, así como una gran reducción del tiempo de trabajo real.

En la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, se menciona la red pública de centros de formación, que debieran estar constituida por:

- Los centros integrados públicos de formación profesional.
- Los centros públicos del sistema educativo que ofertan formación profesional.
- Los Centros de Referencia Nacional.
- Los centros públicos del Sistema Nacional de Empleo.
- Los centros públicos de formación de adultos, de conformidad con la regulación que establezca el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Las Universidades públicas, de conformidad con la regulación que establezca el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Como consecuencia de ello y salvo excepciones, tal y como señala la CEOE en el Libro Blanco sobre el sistema de formación en el trabajo (2017), la FP española, en ninguna de sus vertientes, está debidamente articulada con el mercado laboral, ni se interpreta como un proceso dinámico asociado al empleo mediante fórmulas contractuales y acuerdos colectivos que lo faciliten e impulsen. Por eso, afirmamos que la actual orientación de la normativa del conjunto de la FP, incluida la que gestiona la Administración laboral, sigue siendo esencialmente reglada, con un enfoque que responde mejor a la dinámica “escolar” o “educativa” que a la “productiva” y “adaptativa” de las empresas.



En ese contexto, la Formación para el Empleo, a pesar de su encaje en lo laboral, se ha convertido en otro subsistema reglado, excesivamente vinculado a la actividad docente ya las condiciones de la impartición (acreditación de centros, regulación del contenido formativo a través de certificados de profesionalidad, requisitos de docencia e instalaciones, etc.), pero sin poner un verdadero foco de atención en el aprendizaje. Como consecuencia, la formación se concibe como un paréntesis en la vida profesional de los trabajadores y de las empresas que pretende controlarse con criterios puramente administrativos. La pretensión de que incluso la formación de los trabajadores ocupados se base en un “catálogo de especialidades”, elaborado en el ámbito público administrativo, para otorgar una acreditación de tipo académico, ya sea un título o un certificado de profesionalidad, deriva en procesos de aprendizaje formales que se desarrollan al margen del desempeño profesional/laboral, es decir, al margen de las empresas.

Así, el último Estudio de evaluación de la oferta formativa (SEPE,2021) afirma que los certificados de profesionalidad por los que está apostando en este momento el Servicio Público de Empleo Estatal (Sepe), no se adaptan a las necesidades de los trabajadores ocupados. Su larga duración dificulta compatibilizar formación con vida profesional y familiar, y su perfil “academicista” la aleja de las necesidades de las empresas.

Este enfoque prelaboral, podría resultar comprensible en la FP básica, pero no lo es en el aprendizaje en el contexto del trabajo, donde se debe resolver la compatibilidad de la formación y el empleo y garantizar la adquisición de competencias adaptadas al entorno productivo.

Proyectos de empleo y formación

Dentro de la formación para el empleo, una de las iniciativas más novedosas y que mayor relación con el mundo laboral, son los denominados proyectos de empleo y formación. El motivo de su mayor relación con las necesidades del mercado laboral y el desarrollo



competencial acorde a las demandas del desempeño laboral es que combinan la formación teórica con la parte denominada de obra o trabajo real. Esta fórmula de combinar empleo y formación tiene varias versiones, según su extensión en el tiempo, así como, por su destinatario. Por ello vamos a realizar un breve recorrido sobre los distintos proyectos existentes y cuáles son sus características principales.

Escuelas Taller

Las Escuelas Taller son proyectos de carácter temporal en los que el aprendizaje y la cualificación se alternan con un trabajo productivo en actividades relacionadas con actividades de utilidad pública o social que permita la inserción a través de la profesionalización y adquisición de experiencia de los participantes. Los proyectos constarán de dos etapas:

- Durante la primera etapa, el alumnado recibirá formación profesional en una ocupación.
- Durante la segunda etapa del proyecto, el alumnado trabajador complementará su formación en alternancia con el trabajo y la práctica profesional. En esta etapa serán contratados por las entidades promotoras en la modalidad del contrato para la formación y el aprendizaje.

Durante la primera etapa (formativa): tendrán derecho a una beca. Durante la segunda etapa (formación en alternancia con la práctica profesional): percibirán las retribuciones salariales que les correspondan de conformidad con lo previsto en la normativa vigente, que habitualmente será el 75 por 100 del Salario Mínimo Interprofesional establecido.

La duración de ambas etapas no será inferior a un año ni superior a dos, dividida en fases de seis meses. Cuando transcurra el plazo de duración previsto en la correspondiente resolución aprobatoria, se entenderá finalizado el proyecto de Escuela Taller.



Taller de empleo

Es un programa mixto que combina acciones de formación-empleo, dirigidas a desempleados de 25 o más años, en actividades relacionadas con nuevos yacimientos de empleo de interés general y social, promovidos por entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, facilitando así su posterior integración en el mercado de trabajo, tanto en el empleo por cuenta ajena como mediante la creación de proyectos empresariales o de economía social.

Su objetivo es que los trabajadores desempleados de 25 o más años participen en la realización de obras o servicios de utilidad pública o interés social, con un trabajo efectivo y a la vez reciban una formación profesional ocupacional relacionada con su trabajo, que procure su cualificación profesional y favorezca su inserción laboral.

Los proyectos de Talleres de Empleo podrán ser promovidos por:

- Órganos, organismos autónomos y otros entes públicos de la Administración del Estado y de las Comunidades Autónomas.
- Entidades locales, sus organismos autónomos y entidades con competencias en materia de promoción de empleo, dependientes o asimiladas a las mismas, cuya titularidad corresponda íntegramente a dichas entidades locales.
- Consorcios.
- Asociaciones, fundaciones y otras entidades sin ánimo de lucro.

Serán beneficiarios del programa de Talleres de Empleo los desempleados de 25 o más años que tengan especiales dificultades para insertarse en el mercado de trabajo o que se determinen como colectivos preferentes de actuación en los Planes de ejecución de la Estrategia Europea para el Empleo de cada año.

Durante el desarrollo del Taller de Empleo los trabajadores participantes recibirán formación profesional ocupacional adecuada a la ocupación a desempeñar, según el plan formativo incluido en la memoria del proyecto, en alternancia con el trabajo y la práctica profesional. Al



término de su participación en un Taller de Empleo, los trabajadores participantes recibirán un certificado, expedido por la entidad promotora, en el que constará la duración en horas de su participación en el programa, así como el nivel de formación teórico-práctica adquirida y los módulos formativos cursados. La cualificación o competencia profesional adquirida será objeto de acreditación de acuerdo con la normativa reguladora de los certificados de profesionalidad, en los términos establecidos en la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y en su normativa de desarrollo, constituida por el Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, por el que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral y el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que regulan los certificados de profesionalidad.

Con el fin de permitir el acceso de los alumnos trabajadores a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, en todos los proyectos se impartirá un módulo de alfabetización informática. La duración de los proyectos de Talleres de Empleo vendrá determinada en la correspondiente resolución aprobatoria de cada proyecto, y estará comprendida entre un mínimo de seis meses y un máximo de un año.

Joven ocúpate

Es una de las medidas del Proyecto de Garantía Juvenil para los jóvenes que busca facilitar la inserción laboral de los jóvenes y mejorar su empleabilidad, desarrollando diferentes acciones formativas, contrataciones laborales o prácticas no laborales en empresa. El Servicio Público de Empleo del Principado de Asturias, ha creado "Joven Ocúpate" como una medida de Garantía Juvenil especialmente indicada para los jóvenes sin el graduado de Educación Secundaria Obligatoria, como establece en el BOPA. Es un programa que une la formación y el empleo.

Durante 6 meses los jóvenes repartirán su jornada entre:



- Trabajo, con un contrato para la formación y el aprendizaje.
- Formación básica en competencias clave.
- Formación ocupacional, con un certificado de profesionalidad nivel 1.

Está dirigido a jóvenes:

- Mayores de 16 y menores de 30 años.
- Inscritos en el fichero del sistema nacional de Garantía Juvenil.
- Preferentemente sin estudios de graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Su finalidad es la inserción laboral de los jóvenes. Pero, además, permitirá que continúen su formación, perfeccionando los conocimientos profesionales adquiridos a través de certificados de profesionalidad de nivel 2 o estudios de Formación Profesional de Grado Medio. Cada programa contará con un máximo de ocho participantes.

El programa divide sus 6 meses de duración en **3 etapas**:

- Primera etapa: Es una etapa eminentemente formativa. Su duración es de tres meses. El 80% de la jornada se dedicará a la formación en competencias clave, y en el certificado de profesionalidad correspondiente y el 20% de la jornada estará dedicada al trabajo efectivo.
- Segunda etapa: Durante el 4º y 5º mes. La jornada se distribuirá al 50% en formación y trabajo.
- Tercera etapa: 6º y último mes. Los participantes dedicarán el 75% de la jornada al desarrollo de trabajos y un 25% a la formación.

Los participantes percibirán la parte proporcional de la retribución correspondiente a su jornada de trabajo en cada fase, excepto el último mes que percibirán el 100%. Al terminar el programa los participantes contarán con un servicio de apoyo y acompañamiento a la inserción laboral de otros 6 meses de duración.



Actívate

El programa consiste en el desarrollo de acciones de formación en alternancia con el empleo, que permita a los desempleados de larga duración mayores de 25 años con especiales dificultades para la inserción laboral, la obtención de una formación que les cualifique profesionalmente a través de la obtención de un certificado de profesionalidad de nivel 1 o 2.

En el caso de este proyecto la división por fases no es tan clara, sino que, durante su duración de 6 meses, la jornada dedicada a la parte laboral irá en aumento, siendo finalmente del 100% del tiempo. Durante su ejecución se facilitará a los participantes formación en prevención de riesgos, nuevas tecnologías, género y orientación laboral. Al ser un proyecto como el Joven Océano del Servicio Público de Empleo del Principado de Asturias, su ejecución depende de la dotación de subvenciones al que se presentan entidades, sobre todo ayuntamientos y/o fundaciones del territorio asturiano. Esta dependencia ha llevado el último año en que se ejecutó los proyectos Actívate fue en el 2018.

Sin embargo, la falta de financiación ha llevado que la última vez que se ejecutó este proyecto fue durante el año 2018.

3.3. Certificados de Profesionalidad

Antes de iniciar este apartado dedicado a los certificados de profesionalidad, consideramos necesario, volver a clarificar ciertos conceptos que nos ayudarán más adelante a comprender qué es un certificado, por qué surge, cómo está estructurado, etc.

En primer lugar, decir que “La cualificación profesional describe un conjunto de estándares de competencia con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral” (Ley Orgánica 5/2002, art.7).



Entendemos por familia profesional, dónde se aglutina cualificaciones que requieren el desempeño de competencias en un determinado campo profesional. Además, las actividades productivas pertenecientes a cada una de las familias se agrupan, a su vez, en áreas profesionales.

Y un elemento de gran importancia dentro del subsistema de la formación profesional y de forma especial en los certificados de profesionalidad es la unidad de competencia, considerado como el agregado mínimo susceptible de reconocimiento y acreditación parcial.

Cada unidad de competencia lleva asociado un módulo formativo y/o profesional, donde se describe la formación necesaria para adquirir esa unidad de competencia.

Los Certificados de Profesionalidad, están regulados por el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, comprenden las acciones formativas dirigidas a la adquisición y mejora de las competencias y Cualificaciones Profesionales.

La oferta formativa dirigida a la obtención de los Certificados de Profesionalidad tendrá carácter modular con el fin de favorecer la acreditación parcial acumulable de la formación recibida y posibilitar al trabajador que avance en su itinerario de Formación Profesional cualquiera que sea su situación laboral en cada momento.

Los certificados de profesionalidad tienen por finalidad:

- Acreditar las cualificaciones profesionales o las unidades de competencia recogidas en los mismos, independientemente de su vía de adquisición, bien sea a través de la vía formativa, o mediante la experiencia laboral o vías no formales de formación según lo que se establezca en el desarrollo del artículo 8 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- Facilitar el aprendizaje permanente de todos los ciudadanos mediante una formación abierta, flexible y accesible,



estructurada de forma modular, a través de la oferta formativa asociada al certificado.

- Favorecer, tanto a nivel nacional como europeo, la transparencia del mercado de trabajo a empleadores y a trabajadores.
- Ordenar la oferta formativa del subsistema de formación profesional para el empleo vinculada al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Contribuir a la calidad de la oferta de formación profesional para el empleo.
- Contribuir a la integración, transferencia y reconocimiento entre las diversas ofertas de formación profesional referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

El Real Decreto 498/2020, de 28 de abril, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Formación Profesional, establece que le corresponde a la Secretaría General de Formación Profesional:

"3. a) La ordenación, desarrollo, evaluación, gestión e innovación, de la formación profesional en el sistema educativo y para el empleo, y en concreto, respecto a esta última, la Formación Profesional de desempleados y la Formación Profesional de ocupados, incluyendo las convocatorias nacionales y las autonómicas, cuando éstas respondan a formación vinculada a los certificados de profesionalidad, incluida la formación profesional dual del ámbito educativo. Asimismo, le corresponde el establecimiento y actualización de los títulos de formación profesional, cursos de especialización y certificados de profesionalidad".

Los Certificados de Profesionalidad se organizan en familias profesionales formadas por diferentes áreas y niveles. Así, se han definido 26 familias profesionales y tres niveles de cualificación, de acuerdo con el grado de conocimiento, iniciativa, autonomía y responsabilidad precisa para realizar dicha actividad laboral. Se obtienen a través de dos vías:



- A través de la Formación: Superando todos los módulos que integran el certificado de profesionalidad.
- Mediante el Reconocimiento de la Experiencia Laboral y aprendizajes no formales: Si tienes amplia experiencia profesional en un sector, pero no cuentas con acreditación oficial tienes la posibilidad de obtenerla a través del Proceso de Reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias profesionales.

Si se cursa una parte del certificado de profesionalidad podría solicitarse la Acreditación Parcial Acumulable (APA) de la o las Unidades de competencia superadas. Una vez realizadas y superadas todas, se podría solicitar la expedición del certificado de profesionalidad.

Los Certificados de Profesionalidad están organizados por bloques, llamados módulos formativos, lo que posibilita establecer un itinerario personalizado de cualificación y permite a la Administración educativa convalidar las unidades de competencia que coincidan con los títulos de Formación Profesional, de manera que se facilita la consecución de un título reglado FP. Cada certificado de profesionalidad acreditará una cualificación profesional del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Establecidas las diferencias, se puede deducir que:

- Cada certificado de profesionalidad acreditará una cualificación profesional del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Las Cualificaciones Profesionales no se pueden cursar ya que lo que acredita es el Certificado de Profesionalidad.

Cada certificado se estructura, como ya mencionamos, en tres niveles de cualificación (1, 2 y 3) y cada uno de ellos depende del grado de responsabilidad, autonomía y complejidad de los conocimientos a aplicar; en el desarrollo de las actividades laborales.

El Repertorio Nacional de Certificados de Profesionalidad es el conjunto de Certificados de profesionalidad ordenados sectorialmente en 26 familias profesionales, que da respuesta a todos los sectores



productivos y a los niveles 1, 2 y 3 de cualificación. Actualmente existe un total de 583 Certificados; 77 de nivel de cualificación 1, 252 del nivel 2 y 254 de nivel de cualificación 3.

Los requisitos de acceso dependen del nivel de cualificación del certificado:

Para el nivel 1, no se exigen requisitos académicos ni profesionales, aunque se han de poseer las habilidades de comunicación lingüística suficientes que permitan el aprendizaje.

Para el nivel 2 se debe cumplir alguno de los siguientes requisitos:

- *Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.*
- *Certificado de profesionalidad de nivel 2.*
- *Certificado de profesionalidad de nivel 1 de la misma familia y área profesional.*
- *Cumplir el requisito académico de acceso a los ciclos formativos de grado medio o bien haber superado las correspondientes pruebas de acceso reguladas por las administraciones educativas.*
- *Tener superada la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años y/o de 45 años.*
- *Tener las competencias clave necesarias, de acuerdo con lo recogido en el anexo IV del real decreto 34/2008, para cursar con aprovechamiento la formación correspondiente al certificado de profesionalidad.*

Para el nivel 3 se debe cumplir alguno de los siguientes requisitos:

- *Título de Bachiller.*
- *Certificado de profesionalidad de nivel 3.*
- *Certificado de profesionalidad de nivel 2 de la misma familia y área profesional.*
- *Cumplir el requisito académico de acceso a los ciclos formativos de grado superior o bien haber superado las correspondientes pruebas de acceso reguladas por las administraciones educativas.*



- *Tener superada la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años y/o de 45 años.*
- *Tener las competencias clave necesarias, de acuerdo con lo recogido en el anexo IV del real decreto 34/2008, para cursar con aprovechamiento la formación correspondiente al certificado de profesionalidad.*

La formación puede realizarse en presencial o a través de la modalidad de teleformación. En ambos casos, los centros de formación han de estar acreditados por la administración laboral competentes. Además de estos centros acreditados la formación de los certificados de profesionalidad puede realizarse en los Centros Integrado de Formación Profesional y en los Centros de Referencia Nacional. Son expedidos por el Servicio Público de Empleo Estatal y por la Administración laboral competente de las Comunidades Autónomas.

El certificado de profesionalidad tiene carácter oficial y validez en todo el territorio del Estado y es expedido a solicitud del interesado y se expedirá cuando:

- Se hayan superado todos los módulos del certificado, incluido el módulo de formación práctica en centros de trabajo,
- O cuando se hayan acreditado todas las Unidades de competencia a través del procedimiento de acreditación de la experiencia laboral

Las unidades de competencia acreditadas por un certificado de profesionalidad o una acreditación parcial acumulable, expedida por la Administración laboral competente, serán reconocidas por la Administración educativa y surtirán los efectos de convalidación del módulo o módulos profesionales correspondientes de acuerdo con los reales decretos por los que se establecen cada uno de los títulos de formación profesional, a quienes lo soliciten.

Un certificado de profesionalidad configura un perfil profesional entendido como conjunto de competencias profesionales identificable en el sistema productivo, y reconocido y valorado en el mercado laboral. El



Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), con la colaboración de los Centros de Referencia Nacional, elabora y actualiza los certificados de profesionalidad.

Los certificados se aprueban mediante real decreto. Se elaboran y actualizan en función de las cualificaciones profesionales del CNCP.



Figura 3.1. Estructura certificado profesionalidad.

Fuente: Incual (2022)

El certificado de profesionalidad tiene una estructura como podemos ver en la Figura 3.1 y se asocia a una competencia profesional, desarrollada en una serie de unidades de competencia (UC). Cada UC da lugar a un módulo formativo que se compone de distintas unidades formativas. Este apartado se compone por el desarrollo de cada uno de los módulos formativos del Catálogo Modular de Formación Profesional asociados a cada unidad de competencia del certificado de profesionalidad.

Cuando un módulo formativo tiene una duración mayor de 90 horas, éste puede subdividirse en unidades formativas. Las unidades formativas no pueden tener una duración menor a 30 horas. En cualquier caso, para impartir los módulos formativos de los certificados de profesionalidad, será requisito que el formador acredite poseer competencia docente. En algunos CP podemos encontrar MF/UF transversales cuyo número de horas se computa una sola vez a lo largo del curso.



El Módulo de Formación en Centros de Trabajo es un bloque de formación específica que se desarrolla en un ámbito productivo real, la empresa, donde el alumnado pueden desempeñar las actividades y funciones propias de los distintos puestos de trabajo del perfil profesional. Este módulo tiene por finalidad prioritaria, completar aquellas capacidades, que, por motivos normalmente estructurales, no se pudieron concluir en el centro formativo.

La estructura modular y flexible de los certificados de profesionalidad, basados en torno a la unidad de competencia, genera una novedad muy interesante en la búsqueda de la formación a lo largo de la vida, que es un sistema de ida y venida entre la formación profesional inicial y los certificados de profesionalidad. Pues como hemos señalado antes tantos los ciclos formativos como los certificados de profesionalidad se nutren del Catálogo Nacional de Cualificaciones, que hace por tanto que, dentro de una misma familia profesional y área profesional, podemos encontrarnos con ciclos formativos y certificados de profesionalidad que comparten Unidades de competencias. Todo esto podría llevar a la solicitud de convalidaciones de esas unidades de competencias.

Esto queda recogido en los reales decretos que establecen los títulos de formación profesional, en sus artículos 15 y 16, para grado medio y grado superior respectivamente, se contempla la “*Correspondencia de los módulos profesionales con las unidades de competencia (UC) para su acreditación, convalidación o exención*”. Conviene resaltar que el apartado 1 del mencionado artículo establece la correspondencia de las unidades de competencia (UC) con los módulos profesionales que forman las enseñanzas del título para su convalidación o exención, quedando determinadas en el Anexo V A) en la mayoría de los reales decretos, o, en su caso, en el Anexo IV A) del correspondiente real decreto (Figura 3.2).

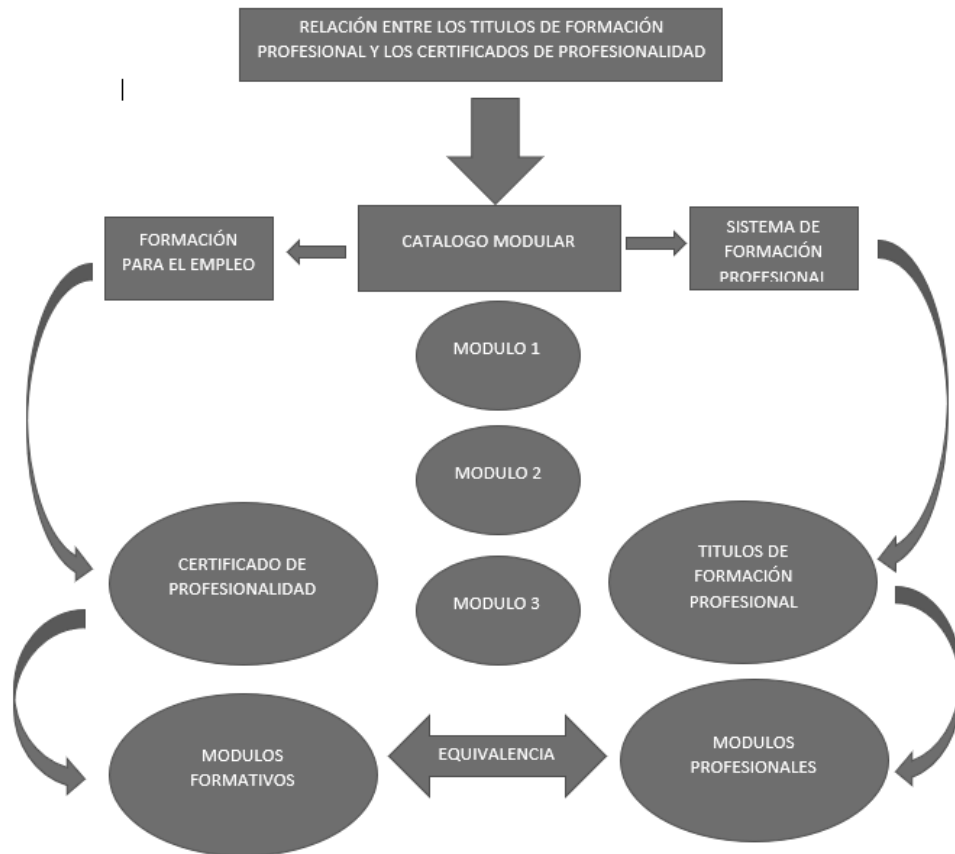


Figura 3.2. Relación título de FP y Certificados de profesionalidad.

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, las evaluaciones de impacto que se realiza a los participantes pasado un tiempo de su participación en la realización de un certificado de profesionalidad, ocho de cada diez participantes que cursaron certificados de profesionalidad señalan que les ha servido poco o nada para su inserción laboral y, de los dos que sí encontraron empleo, uno de ellos lo consiguió en un puesto de trabajo que nada tenía que ver con la materia cursada tal y como señala el informe 2017 sobre Certificados de profesionalidad, elaborado por Randstad Research, en colaboración con la Fundación Randstad, Bankia y la Generalitat Valenciana.

El informe está basado en una serie de encuestas realizadas a personas que poseen un certificado de profesionalidad, y analiza en qué medida la posesión del certificado les ha servido de ayuda a la hora de conseguir un empleo. El informe de Randstad Research destaca que casi



el 55,8% de los trabajadores con certificados de profesionalidad habían logrado aumentar su empleabilidad gracias a esta formación. Por un lado, los encuestados declararon que les permitió la mejora de su curriculum (51,4%) y que los conocimientos adquiridos durante el curso fueron útiles (51%). Además, un 17% lo consideraron muy útil, ya que para acceder a determinados puestos de trabajo es obligatorio estar en posesión de este tipo de certificados. El 15% de los profesionales con estos certificados los considera efectivos a la hora de cambiar de profesión.

Los trabajadores que declararon que el certificado de profesionalidad no les había servido para mejorar su empleabilidad (44.2% de los encuestados), señalaron distintas causas. Entre esos motivos queremos destacar que señalan que las empresas piden otros requisitos, no sólo el certificado de profesionalidad, y, en segundo lugar, el no contar con experiencia en el sector. El tercer problema más frecuente es que el sector correspondiente no valora con carácter general la posesión de un certificado de profesionalidad, indicador señalado por la cuarta parte de los trabajadores, que consideran que el certificado no les ha ayudado a mejorar su empleabilidad

Los certificados de profesionalidad que resultaron tener mayor empleabilidad según la información de la encuesta fueron los de Electricidad y electrónica (60,0%), Fabricación mecánica (63,3%), Hostelería (59,3%), Servicios socioculturales y para la comunidad (60,5%).

En las conclusiones, el informe indica que el hecho de que un 44% de los encuestados declare que el certificado no mejoró su empleabilidad debe invitar a la reflexión sobre la oportunidad y recursos que no se están aprovechando al máximo.

El hecho de que las mejoras de empleabilidad que permiten los certificados de profesionalidad sean apreciables, pero no generalizadas, hace que surjan dudas en torno a la necesidad de replantear su obligatoriedad o su estructura y alcance temporal en aquellos ámbitos y para aquellos colectivos a los que menos ha beneficiado. Lo cual nos



lleva a sugerir que sería necesario una mejor adaptación del alcance de los certificados de profesionalidad (Informe de Randstad Research, 2017)

Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional

Las continuas innovaciones tecnológicas y organizativas y el proceso de globalización conducen a las personas hacia una cualificación a través de aprendizaje dentro y fuera de la educación formal, que contribuye al aprendizaje a lo largo de la vida.

Por su parte, la Recomendación 195 de la Organización Internacional del Trabajo referida al desarrollo de los recursos humanos, “Aprender y formarse para trabajar en la Sociedad del Conocimiento”, brinda un encuadre normativo para las iniciativas de ETP del conjunto de los países. Con este fin, la Unión ha desarrollado un conjunto de instrumentos tendentes a establecer acuerdos en este campo que favorezcan la orientación de las políticas nacionales de educación técnico profesional en un sentido convergente con el fin de crear condiciones para la movilidad de las personas en el mercado de trabajo europeo y de incrementar la competitividad de la comunidad mediante la formación eficaz y a lo largo de toda la vida de su capital humano.

Ante este contexto de mayor preocupación por el aprendizaje a lo largo de la vida y de generar instrumentos que favorezcan la movilidad dentro y fuera de los países de la Unión europea, así como, propiciar el reconocimiento de las habilidades adquiridas fuera del entrono académico, llevo a España a desarrollar la ley 5/2002, que será el germen de los cambios que han tenido lugar tanto a nivel formativo como en los procedimientos de reconocer la experiencia laboral como vía de capacitación a través de la creación de Sistema Nacional de cualificación.

La Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, señala que el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (en adelante SNCPyFP) constituye el elemento



central en torno al que gira la reforma de la Formación Profesional con carácter integral. Dicha Ley Orgánica define el SNCPyFP como:

el conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo(art.2.1).

El SNCPyFP se rige por los siguientes principios básicos recogidos de la mencionada Ley:

La formación profesional estará orientada tanto al desarrollo personal y al ejercicio del derecho al trabajo como a la libre elección de profesión u oficio y a la satisfacción de las necesidades del sistema productivo y del empleo a lo largo de toda la vida.

El acceso, en condiciones de igualdad de todos los ciudadanos, a las diferentes modalidades de la formación profesional.

La participación y cooperación de los agentes sociales con los poderes públicos en las políticas formativas y de cualificación profesional.

La adecuación de la formación y las cualificaciones a los criterios de la Unión Europea, en función de los objetivos del mercado único y la libre circulación de trabajadores.

La participación y cooperación de las diferentes Administraciones públicas en función de sus respectivas competencias.

La promoción del desarrollo económico y la adecuación a las diferentes necesidades territoriales del sistema productivo (art.2)

EL SNCP y FP, se fundamenta sobre cuatro pilares, como vemos en la Figura 3.3:

- Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales.
- La información y orientación en materia de formación profesional y empleo.



- La evaluación y mejora de la calidad del SNCPyFP.



Figura 3.3. Estructura del SNCFP.

Fuente: Elaboración propia

El *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* es el instrumento del Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) que sirve para evaluar y acreditar las competencias profesionales que se adquieren por la experiencia laboral o la formación. Incluye las cualificaciones profesionales más significativas del sistema productivo español por familias profesionales y niveles según los criterios establecidos por la Unión Europea.

Podríamos decir que el CNCP desarrolla una función fundamental dentro del Sistema de Cualificaciones Profesionales, ya que supone el esqueleto básico sobre el que se estructuran, dividen y organizan los diferentes certificados profesionales atendiendo a la demanda del sector productivo y satisfaciendo al mismo tiempo las necesidades formativas de la población activa.

Es la base y el referente para elaborar la oferta formativa:

- títulos de formación profesional
- certificados de profesionalidad



El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales está constituido por las cualificaciones profesionales más significativas, identificadas en el sistema productivo. Contiene también la formación asociada a las cualificaciones profesionales que constituirán el catálogo modular de formación profesional.

Las cualificaciones profesionales que integran el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales se ordenan por familias profesionales y por niveles de cualificación. Las 26 familias profesionales en las que se estructura responden a criterios de afinidad de la competencia profesional.

Los 5 niveles de cualificación profesional establecidos (Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, Anexo II) atienden a la competencia profesional requerida por las actividades productivas con arreglo a criterios de conocimientos, iniciativa, autonomía, responsabilidad y complejidad, entre otros, de la actividad a desarrollar. El INCUAL abarca los niveles 1, 2 y 3. Los niveles 4 y 5 corresponden a estudios universitarios (grados o equivalentes y otros superiores).

Niveles de Cualificación

Según se definen en Anexo II del Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales:

Nivel 1

Competencia en un conjunto reducido de actividades simples, dentro de procesos normalizados, siendo los conocimientos y capacidades prácticas a aplicar limitados.

Nivel 2

Competencia en un conjunto de actividades profesionales bien determinadas con la capacidad de utilizar los instrumentos y técnicas propias, que concierne principalmente a un trabajo de ejecución que puede ser autónomo en el límite de dichas técnicas. Requiere



conocimientos de los fundamentos técnicos y científicos de su actividad y capacidades de comprensión y aplicación del proceso.

Nivel 3

Competencia en un conjunto de actividades profesionales que requieren el dominio de diversas técnicas y puede ser ejecutado de forma autónoma. Comporta responsabilidad de coordinación y supervisión de trabajo técnico y especializado. Exige la comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y la evaluación de los factores del proceso y de sus repercusiones económicas.

Los niveles 4 y 5 se corresponden con niveles de formación superior, de carácter universitario.

En la siguiente tabla 3.4 en la que se recogen las diferentes familias Profesionales y los Niveles de Cualificación a los que pertenecen.

FAMILIAS PROFESIONALES	NIVELES DE CUALIFICACIÓN
<ul style="list-style-type: none">• Actividades Físicas y Deportivas• Administración y Gestión• Agraria• Artes Gráficas• Artes y Artesanías• Comercio y Marketing• Edificación y Obra Civil• Electricidad y Electrónica• Energía Agua• Fabricación Mecánica• Hostelería y Turismo• Imagen Personal• Imagen y Sonido• Industrias Alimentarias• Industrias Extractivas• Informática y Comunicaciones• Instalación y Mantenimiento• Madera, Mueble y Corcho• Marítimo-Pesquera• Química• Sanidad• Seguridad y Medio Ambiente• Servicios Socioculturales y a la Comunidad• Textil, Confección y Piel• Transporte y mantenimiento de Vehículos• Vidrio y Cerámica	Nivel 1 <ul style="list-style-type: none">- Competencia en un conjunto reducido de actividades simples, dentro de procesos normalizados.- Conocimientos y capacidades limitados.
	Nivel 2 <ul style="list-style-type: none">- Competencia en actividades determinadas que pueden ejecutarse con autonomía.- Capacidad de utilizar instrumentos y técnicas propias.- Conocimientos de fundamentos técnicos y científicos de la actividad del proceso.
	Nivel 3 <ul style="list-style-type: none">- Competencia en actividades que requieren dominio de técnicas y se ejecutan con autonomía.- Responsabilidad de supervisión de trabajo técnico y especializado.- Comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y del proceso.
	Nivel 4 <ul style="list-style-type: none">- Competencia en un amplio conjunto de actividades complejas.- Diversidad de contextos con variables técnicas científicas, económicas u organizativas.- Responsabilidad de supervisión de trabajo y asignación de recursos.- Capacidad de innovación para planificar acciones, desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.
	Nivel 5 <ul style="list-style-type: none">- Competencia en un amplio conjunto de actividades muy complejas ejecutadas con gran autonomía.- Diversidad de contextos que resultan, a menudo, impredecibles.- Planificación de acciones y diseño de productos, procesos o servicios.- Responsabilidad en dirección y gestión.

Figura 3.4. Correspondencia Familias profesionales y Niveles de Cualificación.

Fuente: Elaboración propia.



El papel del Catálogo Modular de Formación Profesional que incorpora la formación asociada a las unidades de competencia de las cualificaciones profesionales y constituirá el referente para el diseño de los títulos de formación profesional del sistema educativo, los certificados de profesionalidad y otras formaciones que contemple el sistema de formación profesional (Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio.). Dentro de este entramado tan complejo, es interesante diferenciar entre Unidad de Competencia y Modulo Formativo.

La Unidad de Competencia se identifica mediante un formato estandarizado que incluye los datos de identificación -código, nivel, denominación- y las especificaciones de esa competencia. Y se expresa como un conjunto de Realizaciones Profesionales (RP) que establecen los comportamientos esperados de la persona, objetivables por sus consecuencias o resultados de las actividades que realiza (Gráfico 3.1).

Cada Realización Profesional es evaluable a través de un conjunto de Criterios de Realización (CR) que expresan el nivel aceptable de la realización profesional para satisfacer los objetivos de las organizaciones productivas, indican criterios de medida del desempeño profesional y constituyen una guía para la evaluación de la competencia profesional.

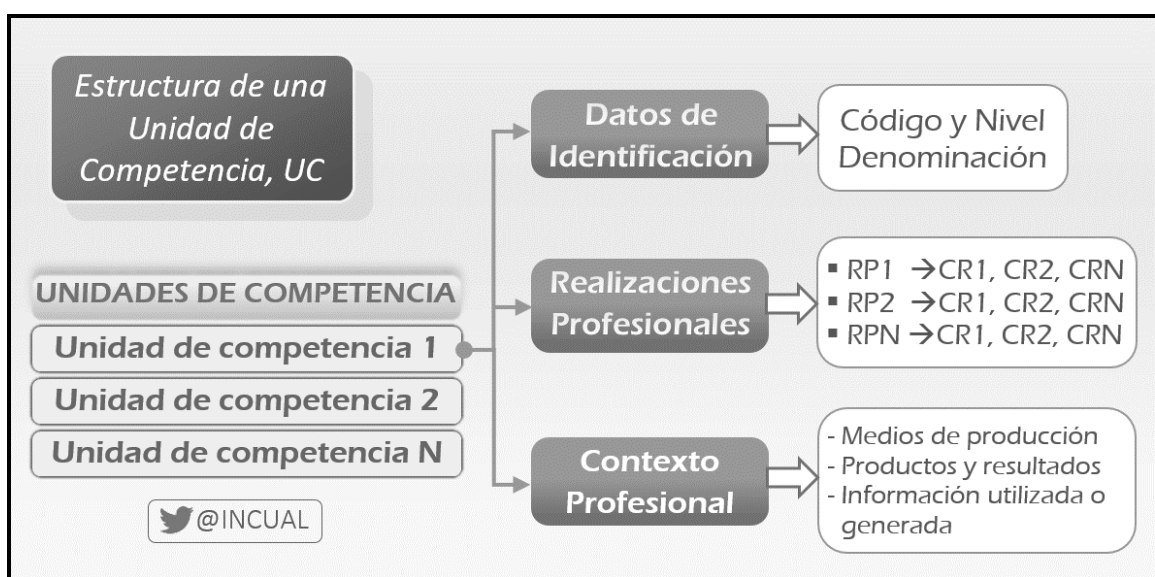


Gráfico 3.1. Estructura de UC.

Fuente: Incual (2022)



Cada unidad de competencia lleva asociado un módulo formativo, donde se describe la referencia formativa necesaria para adquirir esa unidad de competencia.

Las especificaciones y parámetros incluidos en los Módulos Formativos asociados a las Unidades de Competencias tienen carácter orientador para la normativa básica reguladora de las ofertas formativas conducentes a Títulos de Formación Profesional y Certificados de Profesionalidad, actuando como REFERENTE para los mismos (Gráfico 3.2).

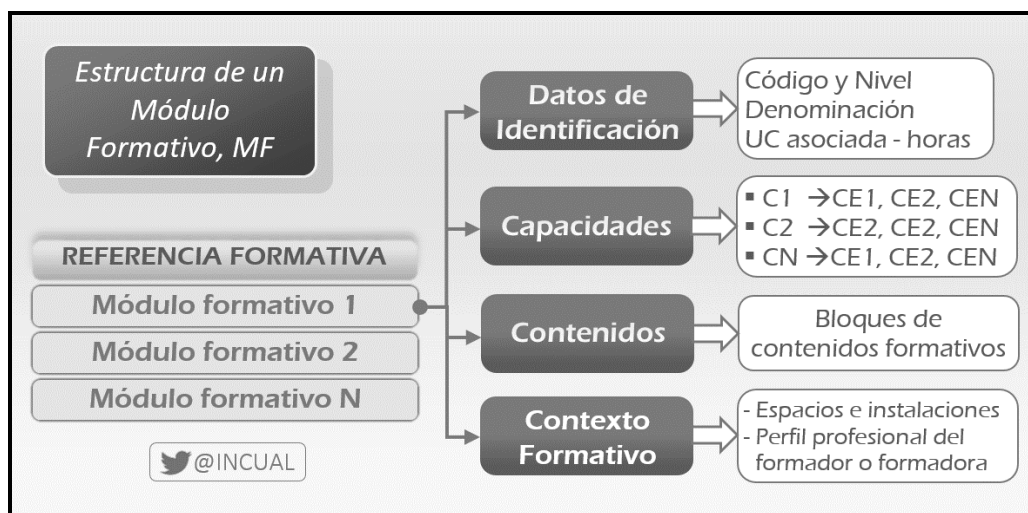


Gráfico 3.2. Estructura de MF.

Fuente: Incual(2022)

El Instituto Nacional de las Cualificaciones actuará como instrumento técnico, dotado de capacidad e independencia de criterios, para apoyar al Consejo General de Formación Profesional en la realización de los siguientes objetivos:

- Observación de las cualificaciones y su evolución.
- Determinación de las cualificaciones.
- Acreditación de las cualificaciones.
- Desarrollo de la integración de las cualificaciones profesionales.
- Seguimiento y evaluación del Programa Nacional de Formación Profesional".



El Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) y la Subdirección General de Ordenación e Innovación de la Formación Profesional (SGOIFP), ambos en el Ministerio de Educación y FP, llevan a cabo las acciones relativas al desarrollo del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCyFP) a través de:

- Elaboración, revisión y actualización de cualificaciones profesionales, títulos, currículos y cursos de especialización.
- Estudios necesarios para la actualización permanente del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCyFP), así como en la revisión y actualización del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP).

El procedimiento de revisión/actualización del CNCP fue aprobado por el CGFP en febrero de 2013.

La iniciativa de los trabajos que conducen al diseño, elaboración y actualización de las cualificaciones profesionales corresponde a los siguientes organismos y entidades:

- El Gobierno, mediante las políticas llevadas a cabo en cuanto al desarrollo de programas y planes estratégicos en los ámbitos económico, laboral, educativo-formativo y social.
- El observatorio profesional del INCUAL, en tres ámbitos de iniciativa:
 - Revisión programada de aquellas cualificaciones profesionales que tengan mayor antigüedad desde su publicación.
 - Propuestas originadas en los grupos de trabajo sectoriales (observatorios sectoriales) que puedan establecerse.
 - Aportaciones procedentes de la "red de alerta" creada, como cauce de comunicación directa con empresas, organismos, entidades u otros profesionales particulares, que reflejen información actualizada sobre cambios relevantes en los perfiles de la actividad productiva.



El observatorio profesional analizará la viabilidad de las propuestas de cualificaciones, contemplando aspectos como la significación para el empleo, el impacto económico o social, la regulación profesional, los perfiles afines en países del entorno y otros. En los casos de actividades/ocupaciones/puestos de trabajo con algún tipo de regulación profesional establecida (agrícola, alimentaria, deportiva, eléctrica, energética, industrial, sanitaria, química, etc.) se requerirá la postura/validación del organismo regulador competente. En todo caso, el INCUAL actuará como instrumento técnico, de carácter neutral.

Los grupos de trabajo para la elaboración o actualización de cualificaciones profesionales están compuestos por expertos del sector productivo (ámbito empresarial) y expertos del sector formativo (ámbito docente). De tal conformación de nuevos grupos de trabajo se informa al Consejo General de Formación Profesional.

El personal experto del sector productivo se selecciona con criterios exclusivamente técnicos, en cuanto a su experiencia y sus competencias técnicas propias del perfil profesional o área de actividad relacionada con las unidades de competencia.

Superados los trámites normativos, el Gobierno aprueba definitivamente las cualificaciones que procede incluir/actualizar en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. La cualificación profesional se establece oficialmente en forma de Real Decreto, propio del Ministerio competente según se defina la estructura ministerial en cada etapa de Gobierno. Una vez aprobadas definitivamente, se publican en el Boletín Oficial del Estado.

Igualmente se garantizará la actualización permanente del catálogo, previa consulta al Consejo General de la Formación Profesional, de forma que atienda en todo momento los requerimientos del sistema productivo.



Acreditación competencia profesional por experiencia profesional

En la búsqueda constante por aumentar los niveles de personas con cualificaciones profesionales y responder por tanto a las necesidades de mano de obra del mercado laboral, de forma especial en aquellos sectores que manifiestan mayor necesidad, surge el procedimiento de reconocimiento y acreditación de la competencia profesional por la experiencia profesional. La evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral o por vías no formales de formación es uno de los instrumentos necesarios para hacer realidad el aprendizaje a lo largo de la vida. Está dirigida a la población que abandonó el sistema educativo sin cualificación con el objetivo de que se reincorpore al mismo.

En primer lugar, aclarar que la acreditación de competencias es el proceso por el que la persona adquiere una acreditación oficial de sus competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral o vías no formales de formación, previa evaluación de las mismas. Este proceso permite acreditar unidades de competencia que forman parte de un Título de Formación Profesional o de un Certificado de Profesionalidad.

Finalizado el procedimiento, en caso de no obtener la acreditación de la competencia completa la comisión de evaluación indicará la formación complementaria que el participante tiene que cursar, si desea continuar su formación para obtener el Título de Formación Profesional o el Certificado de Profesionalidad.

Esta evaluación y acreditación se desarrolla desde 2009 siguiendo criterios que garantizan la fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación.

Derivado de los artículos 3, 4.1 y 8 de la Ley de Cualificaciones, surgió un proyecto experimental para realizar la evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales, denominado “Proyecto ERA” organizado por el Ministerio de Educación. En ese momento aún no se había elaborado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, por lo que se utilizó como referente las



unidades de competencias contenidas en los títulos de FP y en los certificados de profesionalidad. Se diseñó y contrastó una metodología para evaluar, recocer y acreditar las competencias de trabajadores con experiencia laboral que no las tenían acreditadas. Partiendo de la experiencia desarrollada en diferentes países de la OCDE se definió una serie de principios para el procedimiento que se resumen en los siguientes:

- El individuo es el centro del proceso.
- Se utilizan referentes oficiales para la evaluación, el reconocimiento y la acreditación.
- Define tres fases: sensibilización del candidato, intervención y acreditación.
- La orientación y evaluación es individualizada.
- Participación de diferentes agentes involucrados.

Para el desarrollo del procedimiento se elaboraron los siguientes instrumentos metodológicos y soportes para la evaluación:

- Guía del candidato.
- Guía del orientador.
- Guía del evaluador.

También, se desarrolló un programa de formación para orientadores y evaluadores, en el que se explicó el proyecto y como elaborar y rellenar la diferente documentación que permitiera realizar el seguimiento del candidato, definir el plan de evaluación y como realizar la evaluación de la competencia. Como resultado final, se extrajeron una serie de conclusiones a través del análisis de los resultados y de la valoración de los implicados en el procedimiento, dando por válido y aplicable este, así como remarcando la utilidad de los instrumentos y soportes y, a partir de estas, se elaboraron unas recomendaciones para sucesivos proyectos.

Las más importantes fueron las siguientes:

- Necesidad de difundir el proyecto a la sociedad



- Potenciar la evaluación y la recogida de evidencias de las competencias en el puesto de trabajo
- Mejorar la formación de asesores y evaluadores
- Diseñar nuevos instrumentos derivados del CNCP (en proceso de elaboración en ese momento)
- Desarrollar normativamente el procedimiento

El RD 12204/2009, mecanismo para el reconocimiento de los aprendizajes en España justifica la necesidad de esta regulación en el elevado número de ciudadanos que no cuenta con una acreditación reconocida de su cualificación profesional.

El RD también señala, que existe un importante volumen de aprendizaje no formal procedente de actividades de formación profesional ocupacional y continua, cuya falta de reconocimiento, en especial en colectivos como mujeres, inmigrantes, trabajadores desocupados, provoca situaciones de deficiente transición en el mercado laboral con el consiguiente riesgo de exclusión social.

Todas las administraciones educativas y laborales publican convocatorias públicas para el reconocimiento de determinadas competencias profesionales. El procedimiento consta de las siguientes fases:

- Asesoramiento, atendiendo a la documentación aportada un asesor realiza un informe no vinculante. De ser positivo, permite al candidato acceder a la fase de evaluación. En el caso de que dicho informe sea negativo, indica al candidato la formación complementaria que debe realizar y los centros donde puede recibirla.
- Evaluación de la competencia profesional, fase donde se comprueba si el candidato demuestra la competencia profesional requerida.
- Acreditación y registro de la competencia profesional: a las personas que hayan superado el proceso de evaluación se les expide una acreditación de cada una de las unidades de



competencia en las que hayan demostrado su competencia profesional.

En caso de que las competencias profesionales evaluadas no alcancen a completar las cualificaciones recogidas en algún Título de FP o Certificado de profesionalidad, se le realiza una acreditación parcial acumulable. De este modo, puede completar su formación para la obtención del correspondiente título o certificado. Para participar en el procedimiento de reconocimiento de competencias es necesario cumplir una serie de requisitos generales, con alcance y validez en todo el Estado. Las comunidades autónomas pueden establecer, además, otros requisitos específicos. Requisitos generales para participar en el proceso de reconocimiento de competencias profesionales:

1. nacionalidad:

- *poseer la nacionalidad española*
- *haber obtenido el certificado de registro de ciudadanía comunitaria o la tarjeta de familiar de ciudadano de la Unión Europea*
- *ser titular de una autorización de residencia o de residencia y trabajo en España en vigor, en los términos establecidos en la normativa española de extranjería e inmigración*

2. edad:

- *tener 18 años cumplidos en el momento de realizar la inscripción cuando se trate de unidades de competencia correspondientes a cualificaciones de Nivel I*
- *tener 20 años para los Niveles II y III*

3. experiencia laboral:

- *justificar al menos 3 años de experiencia laboral, con un mínimo de 2000 horas trabajadas en total, en los últimos 10 años transcurridos antes de realizarse la convocatoria*



- *para las unidades de competencia de Nivel I, se requieren 2 años de experiencia laboral con un mínimo de 1200 horas trabajadas en total*

4. formación:

- *justificar al menos 300 horas en los últimos 10 años transcurridos antes de realizarse la convocatoria para las unidades de competencia de nivel II y III.*
- *para las unidades de competencia de Nivel I, se requiere al menos 200 horas. En los casos en los que los módulos formativos asociados a la unidad de competencia que se pretende acreditar contemplen una duración inferior, se deberán acreditar las horas establecidas en dichos módulos.*

Las personas mayores de 25 años que cumplan los requisitos de experiencia laboral o formativa indicados, pero no puedan justificarlos mediante los documentos señalados, pueden solicitar su inscripción provisional en el procedimiento, justificando mediante alguna prueba admitida en derecho su experiencia laboral o de los aprendizajes no formales de formación.

Desde la reestructuración ministerial de enero de 2020 el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha asumido las competencias de los Certificados de Profesionalidad, en lo referente a su ordenación, elaboración, actualización, así como del contenido de las convocatorias de oferta públicas de formación que incluyan Certificados de Profesionalidad.

Actualmente contamos con experiencias previas en todas o casi todas las comunidades autónomas incluida Asturias, donde han existido convocatorias en los años 2011 ,2015,2016,2017,2018,2019,2020 y 2021. Las familias y las Competencias profesionales donde se han abierto el procedimiento para demostrar la competencia profesional han sido las siguientes:

Año 2011:

- Atención sociosanitaria a personas en el domicilio.



- Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales.
- Educación infantil.

Año 2015:

- Familia de Sanidad
 - Transporte sanitario
 - Atención sanitaria a múltiples víctimas y catástrofes

Año 2016:

- Familia de Sanidad
 - Transporte sanitario
 - Atención sanitaria a múltiples víctimas y catástrofes

Año 2017:

- Familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad
 - Atención Sociosanitaria a Personas en el domicilio
 - Atención Sociosanitaria a Personas dependientes en Instituciones Sociales

Año 2018:

- Familia de Seguridad y Medio Ambiente
 - Vigilancia y seguridad privada
 - Familia de Marítimo-Pesquera
 - Operaciones portuarias de carga, estiba, descarga, desestiba y transbordo

Año 2019:

- Familia de Sanidad
 - Transporte sanitario
 - Atención sanitaria a múltiples víctimas y catástrofes
- Familia de Instalación y Mantenimiento
 - Instalación y mantenimiento de ascensores y otros equipos fijos de elevación y transporte



- Familia de Actividades Físicas y Deportivas
- Socorrismo en instalaciones acuáticas
- Acondicionamiento físico en sala de entrenamiento polivalente
- Familia de Electricidad y Electrónica
 - Instalación y mantenimiento de sistemas de electromedicina
- Familia de Marítimo-Pesquera
 - Actividades en pesca con artes de enmalle y marisqueo y en transporte marítimo

Año 2020:

- Familia de Electricidad y Electrónica
 - Montaje y mantenimiento de instalaciones eléctricas de baja tensión
 - Familia Marítimo-Pesquera
 - Operaciones portuarias de carga, estiba, descarga, desestiba y transbordo
 - Operaciones en transporte marítimo y pesca de bajura

Año 2021:

Familia de Imagen y sonido

- Animación musical y visual en vivo y en directo
- Asistencia a la dirección cinematográfica y de obras audiovisuales
- Familia de Electricidad y Electrónica
- Montaje y mantenimiento de instalaciones eléctricas de baja tensión
- Familia Marítimo-Pesquera
- Operaciones portuarias de carga, estiba, descarga, desestiba y transbordo
- Operaciones en transporte marítimo y pesca de bajura

En el año 2021 se publica la resolución de 24 de junio de 2021, de la dirección gerencia del servicio público de empleo del principado de



Asturias, por la que se aprueba la convocatoria pública del procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, en unidades de competencia de las familias profesionales recogidas en las convocatorias. de tal forma que otorga a un sistema excesivamente rígido mayor flexibilidad, pues las competencias profesionales recogidas en esta resolución ya no dependen de la apertura o no de la convocatoria, sino que permanecen abiertas durante todo el año, dando por fin a este recurso mayor agilidad, pues se había convertido en una opción a la que casi nadie optaba por plantearse desde una óptica casi de oposición académica, no respondiendo por tanto a las necesidades que le había hecho surgir. Sin embargo, y a pesar de la mejora, existen dificultades para darlo a conocer.

3.4. Análisis de una convocatoria

Como hemos mencionado anteriormente, dentro de la formación para el empleo nos encontramos las acciones formativas dirigidas a personas en situación de desempleo, y muchos casos estas formaciones dirigen sus esfuerzos en formar a personas desempleadas con especiales dificultades como son los desempleados de larga duración.

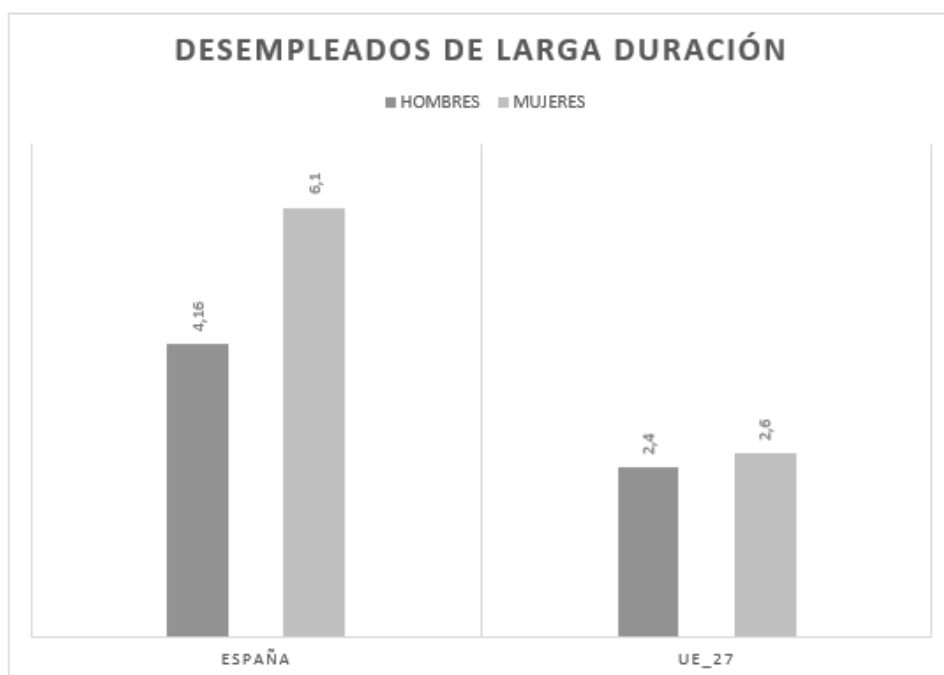
En un primer momento, es importante aclarar conceptos, como es, lo que entendemos por desempleados de larga duración, que sería aquellas personas que llevan inscritos ininterrumpidamente como demandantes de empleo un tiempo igual o mayor de 12 meses (Fondo Social Europeo, 2022).

Se considera interrumpida la demanda si se ha trabajado un período acumulado de 90 o más días en los 365 anteriores. Este es un aspecto poco porque trabajar unos días a lo largo del año, no implica perder la condición de desempleado de larga duración.

Tras esta aclaración, para comprender el volumen de personas que entrarían en la categoría de desempleados de larga duración, incluimos la gráfica donde comparamos el número de personas desempleadas existentes en España frente a la media de la Europa de los 27, siendo evidente que España se encuentra en el doble de personas con



respecto a la media de los restantes países de España, siendo dos puntos más alto en el caso de las mujeres (Gráfico 3.3).



Gráfica 3.3. Comparativa Desempleados España y UE_27.

Fuente: Elaboración propia

Para profundizar aún más en el volumen de personas en situación de desempleo de larga duración, vamos a centrar nuestro foco de atención en nuestra Comunidad Autónoma.

Hay que señalar que, en términos absolutos, en Asturias hubo, en promedio de los cuatro trimestres de 2021, 29.600 mujeres y 26.400 hombres en desempleo en Asturias. Entre 2017 y 2018 el número total de desempleadas había aumentado en 800 mujeres, y el de parados se había reducido en 1.800 hombres. Entre 2017 y 2019 el desempleo había crecido en 1.100 mujeres y en 100 hombres; es decir, 9 de cada 10 nuevas personas en desempleo desde 2017 hasta 2019, habían sido mujeres. En 2020 la situación cambió, con 2.200 mujeres menos en desempleo y 800 hombres más. En 2021 la reducción de personas paradas se ha dado en ambos sexos, aunque en mayor número entre los hombres (EPA,2021)

Esta variación del número de personas desempleadas en el último año según la EPA no consigue que la tasa de desempleo de las mujeres sea inferior a la de los hombres: las tasas de desempleo fueron de 13,7% para las mujeres y 11,4% para los hombres, con lo que la brecha de género es de 2,3 puntos, 1,8 puntos mayor que en



2020. En Asturias esta situación afectaba en 2021 a 14.700 hombres y 14.800 mujeres. Estas cifras representan, respectivamente, el 55,7% y el 50% del total de desempleados/as. Estos porcentajes son marcadamente mayores que los correspondientes al año anterior (Tabla 3.2).

En el último año, el número de personas paradas de larga duración aumentó en 3.700 personas en Asturias, de las cuales el 35,4% eran mujeres. La tasa de paro de larga duración en 2021 fue mayor entre las mujeres en Asturias que entre los hombres (6,9% vs. 6,4%).

Unido a este dato sobre el número de personas desempleadas en Asturias y de forma especial aquellas de larga duración y como la brecha de género también está presente en este aspecto, lo cual nos ayuda a definir las características del perfil de las personas en situación de desempleo de larga duración. Las cotas más altas de desempleo femenino de larga duración las encontramos entre las mayores de 55 años, de las que un 64% acumula más de 12 meses buscando trabajo (Tabla 3.3).

Tasa de paro de larga duración por nivel de educación y periodo	2020
Nivel (0-2): preescolar, primaria y secundaria de 1ª etapa	7,9
Nivel (3-4): secundaria de 2ª etapa y postsecundaria no superior	4,8
Nivel (5-8): primer y segundo ciclo de educación superior y doctorado	2,9

Tabla 3.2. Desempleo de larga duración por nivel educativo.

Fuente: Elaboración propia

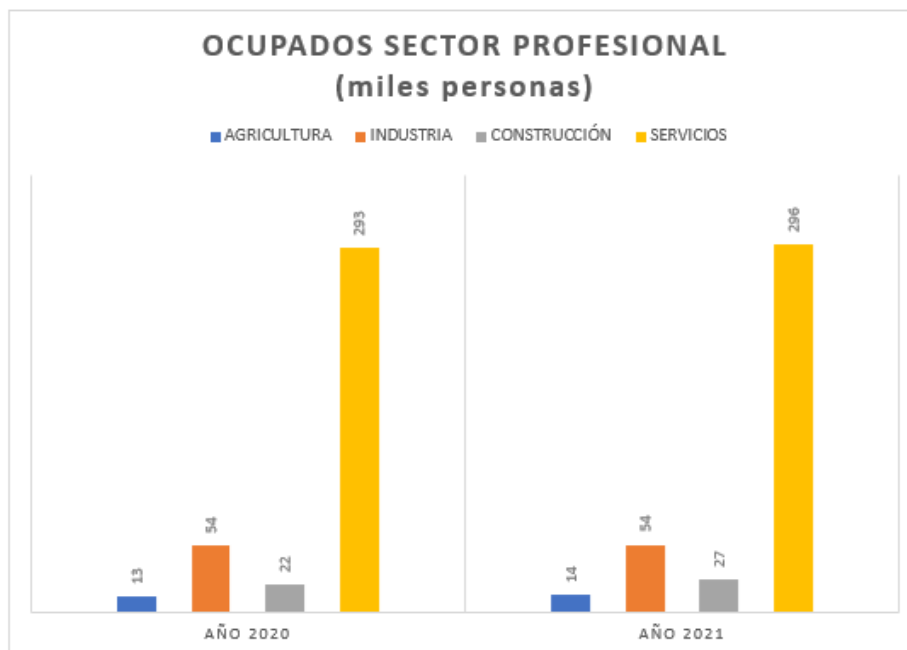


Tabla 3.3. Desempleo según edad y sexo

Fuente: Elaboración propia

Todos estos datos nos dibujan un perfil de las personas en situación de desempleo de larga duración tanto en España como en el territorio asturiano, con un predominio de personas con estudios primarios o sin estudios, con un predominio de la mujer en todas las franjas de edad, salvo en menores de 25, por ser una etapa donde aún se continua la etapa de formación o educación. Siendo más las mujeres quienes realizan estudios hasta etapas superiores. En las etapas de franjas de edad superior, puede verse aumentado el número de mujeres por ser mayor el número de mujeres que abandonan o postergan su desarrollo profesional para dedicarse primero al cuidado de hijos y luego al cuidado de otros familiares.

Siguiendo con nuestro análisis, en este momento queremos hacer una breve reflexión sobre qué sectores o ramas profesionales generan mayor demanda de empleo por tener un índice más alto de ocupación, centrandó nuestra reflexión en Asturias. Tal y como podemos observar en la gráfica 3.4 nos encontramos con los sectores de servicios, industria, construcción y agricultura, como motores de empleo en la Comunidad.



Gráfica 3.4. Ocupados sectores profesionales.

Fuente: Elaboración propia

Por último, y previo a reflexionar sobre la resolución de concesiones para la realización de formación para personas desempleadas, y para completar los datos mencionados sobre los sectores como más índice de ocupados, queremos hacer mención que existe un observatorio de ocupaciones de difícil cobertura, que tal y como señala Santillana(2021) , secretaria de empleo y de migraciones de CCOO es una lista que nació para que todas aquellas ocupaciones que no se podían cubrir pudieran ser cubiertas por personas extranjeras. Es un instrumento creado para que las empresas puedan solicitar traer a personas extranjeras para cubrir esas vacantes cuando no hay nacionales.

El Catálogo de Ocupaciones de Difícil Cobertura (CODC) es una forma de medir la situación nacional del empleo. Lo elabora trimestralmente el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) analizando el desempleo en España, las personas que se mueven de una provincia a otra, cuántos contratos se hacen en cada ocupación, etc. Lo remite a los Servicios Públicos de Empleo Autonómicos que lo devuelven con sus sugerencias, que pueden ser o no consideradas. De ahí pasa a consulta de



la Comisión Laboral Tripartita de Inmigración compuesta por las organizaciones sindicales (CCOO y UGT) y empresariales (CEOE), representantes del SEPE y de la Dirección General de Migraciones.

Sin embargo, revisando los trimestres publicados en el Boletín Oficial del Estado (BOE), hay 20 ocupaciones que se consideran de difícil cobertura año tras año. De ellas, 18 son puestos del sector de la marina mercante. Estos puestos son aprobados por la Administración General del Estado. Los otros dos son deportistas profesionales y entrenadores deportivos que aparecen en todas las provincias e islas y los aprueba la Secretaría de Estado para el Deporte (Tabla 3.4).

ASTURIAS	ASTURIAS	3151.101.4	frigoristas navales
ASTURIAS	ASTURIAS	3151.102.5	jefes de máquinas de buque mercante
ASTURIAS	ASTURIAS	3151.103.6	maquinistas navales
ASTURIAS	ASTURIAS	3151.104.7	mecánicos de litoral
ASTURIAS	ASTURIAS	3151.105.8	mecánicos navales
ASTURIAS	ASTURIAS	3152.104.4	pilotos de buques mercantes
ASTURIAS	ASTURIAS	3152.106.6	sobrecargos de buques
ASTURIAS	ASTURIAS	3721.104.4	deportistas profesionales
ASTURIAS	ASTURIAS	3722.102.9	entrenadores deportivos
ASTURIAS	ASTURIAS	3833.101.5	oficiales radioelectrónicos de la marina mercante
ASTURIAS	ASTURIAS	5110.101.5	cocineros de barco
ASTURIAS	ASTURIAS	5821.101.8	auxiliares de buques de pasaje
ASTURIAS	ASTURIAS	5821.103.6	camareros de barco
ASTURIAS	ASTURIAS	5821.104.5	mayordomos de buque
ASTURIAS	ASTURIAS	8192.101.0	caldereros (maestranzas)
ASTURIAS	ASTURIAS	8192.102.1	engrasadores de máquinas de barcos
ASTURIAS	ASTURIAS	8340.101.5	bomberos de buques especializados
ASTURIAS	ASTURIAS	8340.102.6	contramaestres de cubierta (excepto pesca)
ASTURIAS	ASTURIAS	8340.103.7	marineros de cubierta (excepto pesca)
ASTURIAS	ASTURIAS	8340.104.8	mozos de cubierta

Tabla 3.4. Ocupaciones de difícil cobertura

Fuente:SEPE(2022)

La existencia de este catálogo podría hacernos pensar que una de sus utilidades además de la meramente informativa, podría ser su uso de cara a definir las formaciones con mayor demanda en el mercado laboral, de cara a conseguir una formación dirigida a la mejora de la empleabilidad real de nuestros ciudadanos. Pero como veremos más adelante, parece que no es así.

Tras esta primera parte centrada en conocer el volumen de personas desempleadas tanto en España como en comparativa con la Europa de los 27, para luego centrarnos en los niveles actuales de Asturias, con un foco especial en las desempleadas de larga duración, personas destinatarias de la convocatoria pública que vamos a analizar del 2021-2022, denominada convocatoria para la Mejora de



empleabilidad prioritariamente de trabajadores/as desempleados/as de larga duración financiada por el Fondo Social Europeo

Hay que mencionar que dicha formación, como hemos indicado a lo largo de este capítulo, se centrará de forma especial en la oferta cualificante, es decir certificados de profesionalidad incluidos en el Repertorio Nacional de Certificados, todos ellos divididos en las distintas familias profesionales, que recogemos en la Figura 3.5:

FAMILIAS PROFESIONALES

Nº	FAMILIA PROFESIONAL	CODIGO	Nº	FAMILIA PROFESIONAL	CODIGO
1	Agraria	AGA	14	Edificación y Obra Civil	EOC
2	Marítimo-Pesquera	MAP	15	Vidrio y Cerámica	VIC
3	Industrias Alimentarias	INA	16	Madera, Mueble y Corcho	MAM
4	Química	QUI	17	Textil, Confección y Piel	TCP
5	Imagen Personal	IMP	18	Artes Gráficas	ARG
6	Sanidad	SAN	19	Imagen y Sonido	IMS
7	Seguridad y Medio Ambiente	SEA	20	Informática y Comunicaciones	IFC
8	Fabricación Mecánica	FME	21	Administración y Gestión	ADG
9	Instalación y Mantenimiento	IMA	22	Comercio y Marketing	COM
10	Electricidad y Electrónica	ELE	23	Servicios Socioculturales y a la Comunidad	SSC
11	Energía y Agua	ENA	24	Hostelería y Turismo	HOT
12	Transporte y Mantenimiento de Vehículos	TMV	25	Actividades Físicas y Deportivas	AFD
13	Industrias Extractivas	IEX	26	Artes y Artesanías	ART

Figura 3.5. Número de familias profesionales
Fuente: Elaboración propia.

En la Resolución del 31 de diciembre de 2021 del Servicio Público del Principado de Asturias se aprueba la concesión de la siguiente programación de acciones formativas, que presentamos en la tabla 3.5, indicando nombre la acción formativa, familia profesional a la que pertenece y por último señalando si es un certificado de profesionalidad o no, y en caso de serlo de qué nivel sería.

Todo ello con el fin de analizar, si esas acciones formativas son representativas con los sectores que como hemos señalado arriba generan más empleo e incluso son difíciles de cubrir, o si existe formación suficiente o equitativa en todas las familias profesionales, si hay un predominio o no de formación certificada, así como, de los niveles de los mismos, entre otros aspectos.



Nombre especialidad	Familia profesional	Certificado si/no nivel
Montaje y mantenimiento de instalaciones eléctricas de baja tensión	Electricidad y electrónica	2
Operaciones auxiliares de montaje y mantenimiento de equipos	Electricidad y electrónica	1
Operaciones auxiliares de montaje de instalaciones electrónicas	Electricidad y electrónica	1
Mantenimiento de los sistemas eléctricos y electrónicos	Transporte y mantenimiento de vehículos	2
Mantenimiento del motor y sus sistemas auxiliares	Transporte y mantenimiento de vehículos	2
Uso eficiente del agua en el sector agrario	Agraria	No certificado
Trabajos de carpintería y mueble.	Madera, mueble y corcho.	1
Mecanizado de madera y derivados	Madera, mueble y corcho.	2
Montaje de muebles y elementos de carpintería	Madera, mueble y corcho	2
Instalación de elementos de carpintería	Madera, mueble y corcho	2
Proyectos de carpintería y mueble	Madera, mueble y corcho	3
Peluquería	Imagen personal	2
Cuidados estéticos de manos y pies	Imagen personal	2
Limpieza en espacios abiertos e instalaciones industriales	Seguridad y medio ambiente.	1
Control y protección del medio natural	Seguridad y medio ambiente	3
Interpretación y educación ambiental	Seguridad y medio ambiente	3
Instalación y mantenimiento de placas solares y fotovoltaicas	Energía y agua	2
Mercado energético y contratación de la energía	Energía y agua	No
Marketing y compraventa internacional	Comercio y marketing	3
Gestión administrativa y financiera del comercio internacional	Comercio y marketing.	3
Promoción turística local e información al visitante	Hostelería y turismo	3
Atención socio sanitaria a personas en el domicilio	Servicios socioculturales y a la comunidad.	2
Atención socio sanitaria a personas dependientes en instituciones	Servicios socioculturales y a la comunidad.	2
Acondicionamiento físico en grupo con soporte musical.	Actividades físicas y deportivas	3
Gestión integrada de recursos humanos	Administración y gestión	3
Creación y gestión de microempresas	Administración y gestión	3
Asistencia a la dirección	Administración y gestión.	3
Inglés b1	Servicios socioculturales y a la comunidad	No
Vigilancia, seguridad privada y protección de explosivos	Seguridad y medio ambiente.	2
Comunicación en lengua castellana n2	Formación complementaria	No
Competencia matemática n2	Formación complementaria	No
Comunicación en lengua castellana n3	Formación complementaria	No
Atención al cliente, consumidor o usuario	Comercio y marketing.	3
Promoción y participación de la comunidad sorda	Servicios socioculturales y a la comunidad	3
Carnicería y elaboración de productos cárnicos	Industrias alimentarias.	2
Pintura de vehículos	Transporte y mantenimiento de	2



	vehículos	
Operaciones auxiliares de mantenimiento en electromecánica	Transporte y mantenimiento de vehículos	1
Operaciones auxiliares de mantenimiento de carrocerías de vehículos	Transporte y mantenimiento de vehículos	1
Mantenimiento de vehículos híbridos y eléctricos	Transporte y mantenimiento de vehículos	No certificado
Sobre manipulación de sistemas frigoríficos que empleen refrigerante fluorado de destino comercial	Transporte y mantenimiento de vehículos	No certificado
Certificado de aptitud profesional (cap) para conductores -	Transporte y mantenimiento de vehículos	No
Mantenimiento de equipos electrónicos.	Electricidad y electrónica.	3
Diseño de útiles de procesamiento de chapa	Fabricación mecánica	3
Producción continua en automoción en la industria 4.0 (básico)	Fabricación mecánica	No
Producción continua en automoción en la industria 4.0 (avanzado)	Fabricación mecánica	No
Diseño y fabricación de prototipos	Fabricación mecánica	Uf
Eficiencia energética de edificios	Energía y agua Eficiencia energética	3
Desarrollo de proyectos de instalaciones de climatización y ventilación-extracción	Instalación y mantenimiento	3
Almacenamiento de energía eléctrica	Energía y agua	No
Software de aplicación en la certificación energética de edificios	Energía y agua	No
Consejero de seguridad en el transporte de mercancías peligrosas	Transporte y mantenimiento de vehículos	No
Mantenimiento de estructuras de carrocerías de vehículos	Transporte y mantenimiento de vehículos	2
Diseño de calderería y estructuras metálicas	Fabricación mecánica	3
Diseño de tubería industrial	Fabricación mecánica	3
Gestión de la producción en fabricación mecánica.	Fabricación mecánica	3
Diseño de tubería industrial	Fabricación mecánica	3
Desarrollo de proyectos de redes eléctricas de baja y alta	Electricidad y electrónica	3
Desarrollo de proyectos de sistemas de automatización industrial	Electricidad y electrónica	3
Desarrollo de proyectos de instalaciones frigoríficas	Instalación y mantenimiento	3
Fundamentos de robótica	Fabricación mecánica	No
Desarrollo de proyectos de infraestructuras de telecomunicaciones	Electricidad y electrónica.	3
Domótica y monitorización del consumo en edificios	Electricidad y electrónica	No
Protocolo knx para domótica	Electricidad y electrónica	No
Representación de proyectos de edificación	Edificación y obra civil	3
Control de proyectos y obras de construcción	Edificación y obra civil.	3
Representación de proyectos de obra civil	Edificación y obra civil	3
Aplicación de la tecnología BIM en proyectos de edificación	Edificación y obra civil	No
Interpretación de planos	Edificación y obra civil	No
Instalación de climatización eficiente	Instalación y mantenimiento	No
Perfeccionamiento en eficiencia energética de edificios	Energía y agua	3



Eficiencia energética en la industria	Energía y agua	No
Fundamentos y técnicas en rehabilitación de edificios	Energía y agua	3
Organización del transporte y la distribución	Comercio y marketing	3
Gestión y control del aprovisionamiento	Comercio y marketing	3
Organización y gestión de almacenes	Comercio y marketing	3
Técnicas de marketing on line, buscadores, social media	Comercio y marketing	No
Gestión de marketing y comunidades virtuales	Comercio y marketing	No
Certificación de calidad en alimentación	Industrias alimentarias	No
Certificación de calidad en alimentación	Industrias alimentarias	No
Gestión de sistemas de seguridad alimentaria	Industrias alimentarias	No
Gestión de sistemas de seguridad alimentaria	Industrias alimentarias	No
Certificación de calidad en alimentación	Industrias alimentarias	No
Gestión de sistemas de seguridad alimentaria	Industrias alimentarias	No
Tráfico de mercancías por carretera	Comercio y marketing	3
Información juvenil	Servicios socioculturales y a la comunidad	3
Comunicación en lengua extranjera(inglés) n2	Formación complementaria	No
Comunicación en lengua extranjera (inglés) n3	Formación complementaria	No
Competencias digitales básicas	Formación complementaria	No
Venta de servicios y productos turísticos	Hostelería y turismo	3
Cocina para celíacos	Hostelería y turismo	No
El servicio de comidas en centros sanitarios y sociosanitarios	Hostelería y turismo	No
Innovación en la cocina	Hostelería y turismo	No
Cocina para celíacos	Hostelería y turismo	No
El servicio de comidas en centros sanitarios y sociosanitarios	Hostelería y turismo	No
Innovación en la cocina	Hostelería y turismo	No
Promoción e intervención socioeducativa con personas con discapacidad	Servicios socioculturales y a la comunidad	3
Atención al alumnado con necesidades educativas especiales	Servicios socioculturales y a la comunidad	3
Promoción para la igualdad efectiva de mujeres y hombres	Servicios socioculturales y a la comunidad	3
Gestión de llamadas de teleasistencia	Servicios socioculturales y a la comunidad	2
Teleasistencia	Servicios socioculturales y a la comunidad	No
Teleasistencia	Servicios socioculturales y a la comunidad	No
Ingles financiero	Administración y gestión	No
Firma electrónica. Las nuevas tecnologías en la comunicación	Administración y gestión	No
Nuevas tecnologías. Informática para oficinas	Administración y gestión	No
Inglés: gestión comercial	Administración y gestión	No
Gestión de contenidos digitales	Informática y comunicaciones	No
Nuevas tecnologías. Informática para oficinas	Administración y gestión	No
Programación con lenguajes orientados a objetos y bases de datos	Informática y comunicaciones	3
Desarrollo de páginas web css y joomla	Informática y comunicaciones	No
Desarrollo de aplicaciones para internet y dispositivos móviles	Informática y comunicaciones	No
Desarrollo web para comercio electrónico	Informática y comunicaciones	No
Experto web y multimedia para e-commerce ii	Informática y comunicaciones	No
Google y sus aplicaciones	Informática y	No



	comunicaciones	
La firma digital	Formación complementaria	No
Herramientas google	Informática y comunicaciones	No
Administración de sistemas de microsoft	Informática y comunicaciones	No
Creación de blogs y redes sociales	Informática y comunicaciones	No
Gestión ambiental	Seguridad y medio ambiente	3
Modelos de negocio en la economía circular	Seguridad y medio ambiente	No
Gestión de los recursos hídricos	Energía y agua	No
Eficiencia energética en el ciclo integral del agua	Energía y agua	No
Ahorro y eficiencia energética en la agricultura	Agricultura	No
Energías renovables en el sector agrario	Agrario	No
Instalaciones de energía eólica	Energía y agua	No
Diseño y mantenimiento de instalaciones de energía solar	Energía y agua	No
Energías renovables en la gestión energética	Energía y agua	No
Energía solar	Energía y agua	No
Energía solar térmica i	Energía y agua	No
Energía solar térmica y termoeléctrica	Energía y agua	No
Energías renovables: especialidad biomasa	Energía y agua	No
Introducción a las energías renovables	Energía y agua	No
Introducción a las energías renovables en el sector agrario	Energía y agua	No
La energía solar en el panorama energético actual	Energía y agua	No
Diseño de instalaciones de energía solar fotovoltaica	Energía y agua	No
Energías renovables y usos industriales	Energía y agua	No
Constructor-soldador de estructuras metálicas de acero	Fabricación mecánica	No
Calderero tubero	Fabricación mecánica	No
Fabricación y montaje de instalaciones de tubería industria	Fabricación mecánica	2
Jardinería y restauración del paisaje	Agraria	3
Prl para trabajos de albañilería	Edificación y obra civil	No
Operaciones con plataformas elevadoras móviles de personas	Transporte y mantenimiento de vehículos	No
Mecanizado por arranque de viruta	Fabricación mecánica	2
Operaciones auxiliares de fabricación mecánica	Fabricación mecánica	1
Mantenimiento y montaje mecánico de equipo industrial	Instalación y mantenimiento	2
Montaje y mantenimiento de instalaciones solares fotovoltaicas	Energía y agua	2
Operaciones de fontanería y calefacción-climatización domótica	Instalación y mantenimiento	1
Prl para trabajos de electricidad	Formación complementaria	No
Montaje y mantenimiento de sistemas domóticos e inótico	Electricidad y electrónica	2
Producción en mecanizado, conformado y montaje mecánico	Fabricación mecánica	3
Fundamentos de robótica	Metal	No
Fundamentos de robótica	Metal	No
Negocios online y comercio electrónico	Comercio y marketing	No
Competencia matemática n3	Formación complementaria	No



Competencias digitales básicas	Formación complementaria	No
Gestión de sistemas de seguridad alimentaria	Industrias alimentarias	No
Certificación de calidad en alimentación	Industrias alimentarias	No
Certificación de calidad en alimentación	Industrias alimentarias	No
Gestión sostenible del agua	Energía y agua	3
Cambio climático	Seguridad y medio ambiente	Mf de cp
Transporte sanitario	Sanidad.	2
Atención sanitaria a múltiples víctimas y catástrofes	Sanidad.	2
Desarrollo de proyectos de instalaciones caloríficas	Instalación y mantenimiento	3
Soldadura, procesos de certificación	Fabricación mecánica	No
Gestión de residuos	Seguridad y medio ambiente	2
Auditoría medioambiental	Seguridad y medio ambiente	No
Gestión sostenible de los residuos	Seguridad y medio ambiente	No
Implantación y animación de espacios comerciales	Comercio y marketing	3
Formador para formadores de autoescuelas de mercancías	Transporte y mantenimiento de vehículos	No
Consejero de seguridad en el transporte de mercancías peligrosas	Transporte y mantenimiento de vehículos Conducción de vehículos por carretera	No
Competencias clave nivel 2 para cp sin idiomas: comunicación	Formación complementaria	No
Biomasa forestal	Agraria	No
Montaje y mantenimiento de infraestructuras de telecomunicaciones	Electricidad y electrónica.	2
Big data aws	Informática y comunicaciones	No
Big data en amazon	Informática y comunicaciones	No
Web services	Informática y comunicaciones	No
Aislamientos para la rehabilitación	Instalación y mantenimiento	No
Eficiencia energética en carpintería de aluminio y pvc	Fabricación mecánica	No
Eficiencia energética en la construcción de edificios.	Fabricación mecánica	No
Diagnóstico energético en edificación	Energía y agua	No
Certificación medioambiental de edificios	Energía y agua	No
Nivel básico de prevención en construcción	Edificación y obra civil	No
Servicios de restaurante	Hostelería y turismo	2
Servicios de bar y cafetería	Hostelería y turismo	2
Operaciones básicas de restaurante y bar	Hostelería y turismo	1
Uso eficiente del agua en el sector agrario	Agraria	No
Acciones básicas frente a la covid-19 en turismo y hotelería	Hostelería y turismo	No
Introducción a la casa sana	Edificación y obra civil	No
Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones	Servicios socioculturales y a la comunidad.	2
Cocina	Hostelería y turismo	2
Cocina y restauración básica	Hostelería y turismo	2
Gestión de sistemas de seguridad alimentaria	Industrias alimentarias	No
Técnico/a experto/a en certificación energética en edificios	Energía y agua	No
Colocación de sistemas de aislamiento térmico exterior	Edificación y obra civil	No
Instalación de fachadas ventiladas	Edificación y obra civil	No



Puesta en obra de aislamientos, morteros y rehabilitación	Edificación y obra civil	No
Diseño y montaje de instalaciones fotovoltaicas y térmicas	Energía y agua	No
Cambio climático y huella de carbono	Seguridad y medio ambiente	3
Gestión de sistemas de seguridad alimentaria	Industrias alimentarias	No
Mercadotecnia en internet	Comercio y marketing	No
Montaje y mantenimiento de instalaciones de megafonía, sonido	Electricidad y electrónica	2
Montaje y mantenimiento de infraestructuras de telecomunicaciones	Electricidad y electrónica.	2
Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones	Servicios socioculturales y a la comunidad.	2
Gestión de llamadas de teleasistencia	Servicios socioculturales y a la comunidad	2
Gestión de servicios para el control de organismos nocivos	Seguridad y medio ambiente	3
Certificación de calidad en alimentación	Industrias alimentarias	No
Gestión de sistemas de seguridad alimentaria	Industrias alimentarias	No
Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones	Servicios socioculturales y a la comunidad.	2
Dinamización, programación y desarrollo de acciones culturales	Servicios socioculturales y a la comunidad	3
Inteligencia artificial (ia) aplicada a marketing digital	Comercio y marketing	3
Soldadura con electrodo revestido y tig	Fabricación mecánica	2
Soldadura oxigás y soldadura mig/mag	Fabricación mecánica	2
Gestión contable y gestión administrativa para auditoría	Administración y gestión	3
Actividades de gestión administrativa	Administración y gestión.	2
Wordpress en el sector de publicidad	Informática y comunicaciones	No
Uso eficiente del agua en el sector agrario	Agraria	No
Logística integral y logística inversa en la cadena de suministros	Comercio y marketing	No
Managers de automoción 4.0: estrategia y conocimiento del mercado	Fabricación mecánica	No
Inglés técnico aplicado al frío y la climatización	Instalación y mantenimiento	2
Total de cursos aprobados 223		

Tabla 3.5. Análisis de convocatoria de formación

Fuente: Elaboración propia

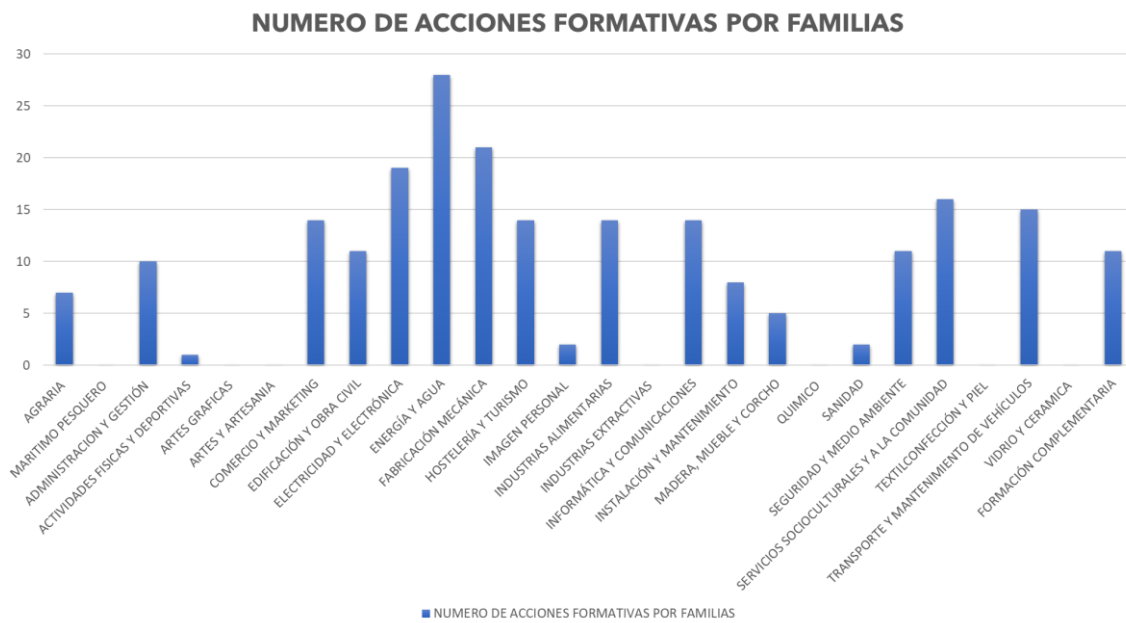
Como podemos ver en la gráfica 3.6 elaborada para que sea más visual la comprensión de la distribución de la formación aprobada, existen familias profesionales donde no hay formación aprobada como, Artes gráficas, Química, Industrias extractivas, Marítima pesquera, Artes y Artesanías, Textil y confección y piel y Vidrio y cerámica.

Y otras, con escasa representación como Sanidad, Actividades físicas y deportivas, Imagen personal, Madera, mueble y corcho, Instalación y mantenimiento. Siendo mayoritarias Energía y Agua y Fabricación mecánica.



Las diferentes causas de este desnivel pueden ser diversas, una de ellas, es que aquellas familias con ninguna formación puedan ser que tiene detrás un centro integrado CIFP del Mar con capacidad e instalaciones para poder ofertar formación y que concurre por otras vías a la hora de ofrecer formación. Pudiendo ser similar en el caso de la familia de actividades deportivas, pues existe el CIFP de deporte, ubicado en Asturias. En el caso de otras familias, la causa, pueda ser el menor desarrollo de la familia profesional o la necesidad por parte del

Figura 3.6. Número de acciones formativas por familias profesionales



Fuente: Elaboración propia

centro que lo imparte de un número mayor de dotación tanto en instalaciones como maquinaria, que sin duda eleva el coste de la formación.

Además, y unido a la idea anterior, se observa que aquellos centros que han solicitado una formación en los años siguientes tienden a repetir la solicitud, para amortizar la inversión realizada. Ya que el proceso para



realizar una especialidad u otra conlleva un paso previo de homologación de espacio y todo lo necesario para impartirlo, que conlleva tiempo y dinero. Lo que repercute sin duda en la agilidad para adaptarse a los cambios y necesidades del mercado real. Unido a lo mencionado, hay especialidades formativas, que solo pueden ser ofertadas por entidades formativas específicas de una familia, como Fundación Metal , Agrupación del automóvil de Asturias, Fundación Laboral de la Construcción, Hostelcur ,etc Si entramos en detalle en el análisis de la convocatoria, incluso podremos percatarnos, que dentro de familias profesionales como Energía y agua, se conceden formaciones con un carácter más teórico y niveles superiores y menos capacitante para oficios de base. Y dentro de otras familias, que, aunque presentes, se les concede pocos cursos, las concesiones sea de un certificado completo o parte de él son de carácter más teórico, un ejemplo del ello comentar el sector de Transporte y mantenimiento donde se oferta consejero de seguridad y gestión de rutas, no cursos conducentes a la capacitación de conductor, al igual ocurre con oficios tradicionales y con salida laboral como panadería, pastelería, pescadería, encontrando solo uno de carnicería.

En el caso de la informática, suele centrar en temas de ofimática o introducción al big data o aplicaciones para móviles, pero no lenguajes informáticos demandados por el mercado. Los certificados más prácticos son aquellos impartidos por entidades especializadas en metal o construcción, esta última con muy escasa representación

Otro aspecto, muy interesante de esta resolución, es la incursión de la concesión de acciones formativas no conducentes a certificado de profesionalidad (Figura 3.7). Todas ellas de reciente creación y mayor adaptación a las necesidades del mercado, incluyendo varias de la industria alimentaria, de Big data y de formación complementaria, dirigida a capacitar en competencias claves tantas matemáticas, inglés, digitales, etc.



Tal y como podemos observar en la gráfica 3.7, del total de formaciones aprobadas en esta convocatoria, un 52% serán formaciones no certificadas de duración más corta y más concretas, lo cual puede analizarse como un cambio en la dinámica de la formación para el empleo de los últimos años, donde el peso mayoritario era para certificados de profesionalidad.



Figura 3.7. Tipología de formaciones

Fuente: Elaboración propia

No queremos dejar de mencionar, la paradoja que se da en la resolución al ofrecer un número de formación certificada de nivel 1 muy por debajo de las otras, siendo solo 11 las aprobadas.

Lo cual no va en paralelo con los datos señalados más arriba, que indicaban que el número de personas desempleadas de larga duración, eran aquellas que carecían o de formación o solo tenían formación primaria. Cuando el acceso a los certificados de nivel 2 y 3, es necesario disponer de o el título en ESO o el título de Bachiller. Parece importante comentar que el desarrollo de certificados de profesionalidad de nivel 1 es significativamente menor que de los otros dos, lo cual sin duda tiene un gran peso para explicar esta paradoja. Pero no por ello, debemos de dejar de poner el foco en ello (Figura 3.8).

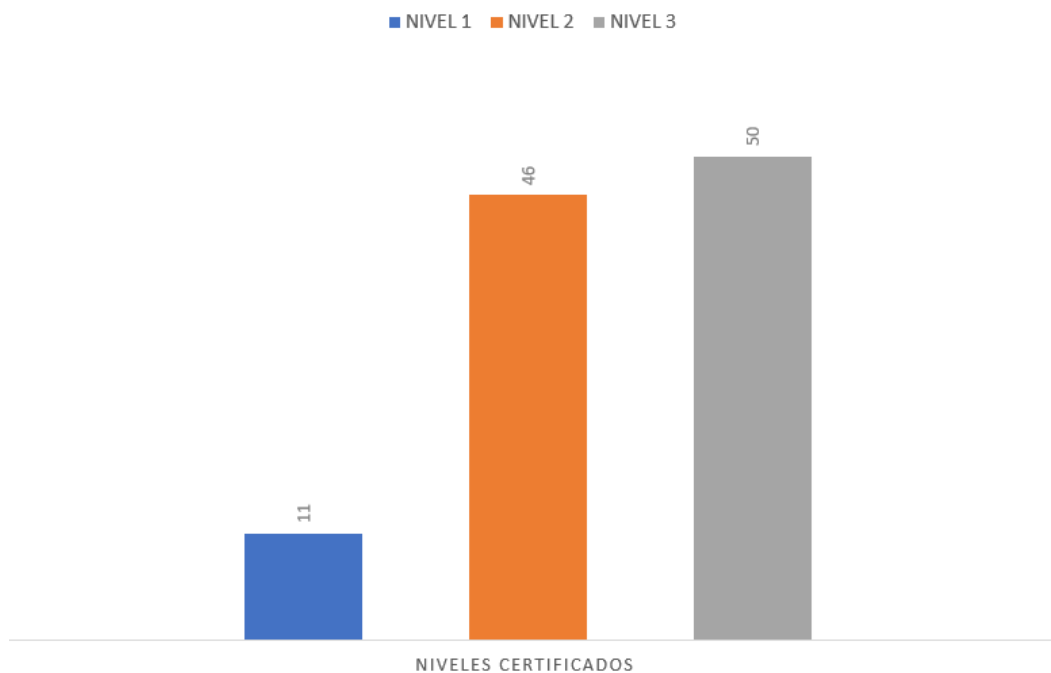


Figura 3.8. Distribución de los certificados de profesionalidad por niveles.

Fuente: Elaboración propia

Por último, desde el punto de vista de la equidad en el acceso a la formación, nos parece esencial poner el foco de atención en la ubicación geográfica de los centros de formación que han recibido subvención para la realización de formación. Todo ellos están ubicados de forma mayoritaria en Oviedo, Gijón o Siero, área central de Asturias, salvo dos que están ubicados en Avilés, uno en Tineo y dos que, aunque su sede central se ubica en Castilla León, en ediciones anteriores han impartido formación en Asturias, siendo la modalidad elegida la teleformación.

Este dato unido a que dichas formaciones, sobre todo los certificados son formaciones largas, con una duración en meses, de varias horas al día, entre 4 y 5 horas diarias, dificultad la realización de estas formaciones que viven en zonas más alejadas de Asturias, como las zonas rurales, así como a aquellas personas desempleadas de larga duración que tuvieran personas a carga por la dificultad para conciliar.

Lo cual vuelve a ser otra paradoja, si recordamos los datos señalados, donde se hacía referencia que las personas desempleadas de



larga duración eran mayoritariamente con dos puntos por encima en Asturias, era mujeres.

Lo que es evidente es que existe un elevado porcentaje de personas trabajadoras desempleadas, y a la inversión tan elevada que se está destinando a la cualificación profesional de este colectivo, las empresas manifiestan que tienen serias dificultades para cubrir sus necesidades.

En estos términos, se observa un problema de sincronización entre las demandas de capacitación del mercado laboral y la oferta formativa. Sin embargo, a pesar de que las empresas están demandando continuamente unos perfiles determinados, se sigue ofertando formación en ocupaciones que apenas tienen inserción laboral (Servicio Público de Empleo Estatal, 2019a, 2019b).

En esta misma línea, el resumen ejecutivo Trabajar en 2033, presentado por PwC España (2014), informa de una serie de recomendaciones a las Administraciones Públicas para los próximos años relacionadas con el fortalecimiento de lazos entre el ámbito educativo/formativo y laboral, indicando que

debe disminuirse notablemente el desajuste existente entre oferta y demanda. Para alcanzar este objetivo, señalan que es necesario alcanzar un acuerdo de Estado en educación; fomentar la sincronía y colaboración entre instituciones educativas y empresas; orientar a los jóvenes desde edades tempranas en el ámbito profesional; potenciar un cuerpo docente de calidad y próximo a la realidad del mercado; poner en valor la Formación Profesional; consolidar la formación dual, mejorar la eficacia de los servicios de colocación y empleo; y potenciar la formación continua a lo largo de la vida laboral (p.13).

Así pues, la evidencia refiere la importancia de reflexionar sobre hacia dónde debe dirigirse la atención para responder a las necesidades del mercado laboral, incluyendo las de empresas y trabajadores/as (ocupados/as y desempleados/as). A su vez, se antoja pertinente una reforma del sistema educativo y laboral para que ambas esferas discurren en paralelo y apuesten por una mayor orientación dirigida a



trabajadores/as y empresas. Y es igualmente conveniente, realizar estudios prospectivos que permitan definir las líneas que guiarán la formación de futuro, tanto a medio como a largo plazo.

Reflexiones de síntesis

Como hemos podido ver a lo largo del capítulo el papel de la formación para luchar contra la exclusión social a través de la capacitación y cualificación es muy importante, acorde a los cambios sociales y económicos mencionados en otros capítulos, donde se hace evidente que el aprendizaje permanente se ha convertido en una necesidad para todos los ciudadanos. La necesidad de formarnos, ya no se limita a la etapa educativa, sino que era necesario hablar de un aprendizaje a lo largo de la vida, que acompañe y sea capaz de adaptarse a los diferentes perfiles y circunstancias.

En este contexto, el Consejo y el Parlamento Europeo adoptaron a finales de 2006 un marco de referencia europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Dicho marco identifica y define por primera vez a nivel europeo las competencias clave que los ciudadanos necesitan para su realización personal, inclusión social, ciudadanía activa y empleabilidad en nuestra sociedad basada en el conocimiento. Los sistemas de educación y formación inicial de los Estados miembros deberían promover el desarrollo de dichas competencias entre todos los jóvenes, y la educación y la formación deberían ofrecer a todos los adultos verdaderas posibilidades de aprender y mantener esas aptitudes y competencias.

Necesitamos mejorar nuestras aptitudes y competencias a lo largo de toda nuestra vida, no solo para realizarnos personalmente y ser capaces de participar activamente en la sociedad en que vivimos, sino también para poder tener éxito en un mundo laboral en constante evolución. Los conocimientos, las capacidades y las aptitudes de la mano de obra europea constituyen un factor fundamental para la innovación, la



productividad y la competitividad de la Unión Europea. La internacionalización creciente, el rápido ritmo del cambio y el desarrollo continuo de las nuevas tecnologías implican que los europeos no solo deben mantener actualizadas las aptitudes específicas relacionadas con su trabajo, sino que deben disponer de competencias genéricas que les permitan adaptarse al cambio.

Las capacidades de que disponen las personas aumentan también su motivación y satisfacción laboral e inciden, por tanto, en la calidad del trabajo. Necesitamos disponer de nuevas capacidades que nos permitan estar a la altura de todo un nuevo mundo digital, no solo por medio de la adquisición de nuevas habilidades técnicas, sino a través de una mejor comprensión de las oportunidades, los desafíos e, incluso, las cuestiones éticas que plantean las nuevas tecnologías. Por todo ello, valoramos que, en este momento de esta investigación, es imprescindible dedicar un capítulo a profundizar sobre este concepto. Su origen, el objetivo de formar en competencias, así como clarificar conceptos sobre los distintos tipos de competencias y cómo esa capacitación puede repercutir directamente en la mejora de la empleabilidad de las personas, ahondando en estadísticas y buenas prácticas realizadas fuera de nuestras fronteras, así como en los avances realizados en España para encaminarnos en la formación en competencias.

MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 4.

COMPETENCIAS Y DESARROLLO PROFESIONAL





Introducción

A lo largo de este capítulo vamos a profundizar en el concepto de competencia. Para ello, en un primer momento haremos un recorrido por distintas definiciones que recibe el término. Con ello, trataremos de determinar varias cuestiones, una de ellas, la evolución conceptual sufrida por el término, y otra, visibilizar aquellos aspectos que se repiten en las distintas definiciones, tratando incluso de generar un análisis de los componentes que podemos ver que se repiten.

Tras esta primera parte, dentro del capítulo, haremos un breve recorrido histórico sobre los antecedentes del concepto de competencias, y como fue acuñado a través de diversos proyectos de carácter europeo, centrados todos ellos en crear unas clasificaciones de las competencias claves o básicas a trabajar para alcanzar el desarrollo ciudadano integral, que permita a las personas vivir en plenitud. Ese desarrollo óptimo conllevaría la capacidad de relacionarse eficientemente con su entorno y los demás, poner o movilizar sus capacidades ajustándolas a las circunstancias y la demanda, lo cual, se reflejaría en todas las facetas de la vida, incluida la faceta laboral.

Además, de los dos proyectos que buscaron crear esa clasificación básica de las competencias, pondremos el foco en otros proyectos que su objetivo se centran en analizar y reflexionar sobre el nivel competencial de la ciudadanía poniendo especial énfasis en la educación obligatoria y superior. Por ser hitos de gran importancia para la vida de las personas y por su capacitación para poder desenvolverse en etapas posteriores de la vida.

A continuación, dada la relevancia de esas clasificaciones mencionadas, nos centraremos en el sistema educativo español y cómo a través de sus leyes de educación lo han aplicado, y la repercusión que tiene, tanto en el día a día en el aula, como, en las programaciones de aula.

Más adelante, dentro del capítulo, dada la complejidad del concepto de competencias y su uso generalizado, que ha podido llevar a



confusión, veremos cómo podríamos clasificarlo en función de los diferentes enfoques. Para posicionarnos dentro de nuestra investigación con una tipología de clasificación concreta.

Por último, y tratando de relacionar el concepto con las demandas del mercado, realizaremos un recorrido sobre las necesidades actuales del mercado con respecto al nivel competencial de los trabajadores, gracias a varios informes económicos internacionales que enumeran aquellas competencias más demandadas en el mercado y reflexionan sobre las carencias existentes. No sin finalizar el capítulo, haciendo mención de cuál es el futuro de las competencias y los objetivos marcados dentro de la Agenda de las capacidades y el Libro verde, que de nuevo inciden en la necesidad de fomentar el desarrollo de las competencias de la ciudadanía para el aprendizaje permanente, y que niveles debemos alcanzar para estar en una situación competitiva respecto al resto de países de la unión europea.

4.1 Clarificación conceptual

Al inicio de este capítulo, vamos a tratar de clarificar el concepto de competencia, cuyo uso es muy extendido, aunque no siempre ha sido empleado de forma adecuada, sino que suele utilizarse para expresar tanto cuestiones genéricas como específicas de los requerimientos dentro de un puesto de trabajo, como para hacer referencia a cuestiones de índole actitudinal, lo cual, lleva a un uso indistinto mezclando ideas, por todo ello valoramos necesario comenzar clarificando este tipo de cuestiones.

En primer lugar, podemos ver como la Real Academia Española define la competencia como la “...aptitud, idoneidad para hacer algo o...”, aunque tiene otras acepciones, que señalan que alguien competente es, además, quien conoce cierta materia, o es experto en ella, de ahí el calificativo de competente.

Ambas definiciones ponen el acento en el desempeño adecuado o ajustado a las demandas solicitadas, para adquirir la denominación de



competente. Pero, al ser esta una definición excesivamente genérica se vio la necesidad de clarificar aspectos, como, qué tipo de competencias era las que conllevaban ese desempeño ajustado a las demandas, o, si dichas competencias eran generales para toda la ciudadanía o era necesario realizar ciertas distinciones.

Todas las dudas lanzadas, y muchas más, llevaron a la realización de múltiples informes e investigaciones como los informes como *Aprender a Ser* (Faure, 1973) e *Informe Delors* (Delors, 1996).

El denominado *Informe Delors* es un estudio de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI que se publicó en 1996 por encargo de la UNESCO, bajo el título: “La educación encierra un tesoro”; en él se menciona la competencia de cómo saber las cosas no mecánicamente, sino con conocimiento, habilidad y destreza a partir de los pilares para aprender a aprender:

- aprender a conocer
- aprender a hacer
- aprender a vivir juntos
- aprender a ser.
- aprender a conocer

El Informe nos ofrece una orientación muy interesante acerca de cuáles son las claves, en un momento incierto como el actual, sobre las que podemos construir, entre todos. Abogando por una educación global e integral, basada no solo en el saber, sino en una combinación entre ese saber, con el saber hacer y aspectos de índole más relacional y actitudinal, no solo con uno mismo sino con nuestro entorno, por tanto, habilidades sociales y socioemocionales.

A pesar, de los planteamientos recogidos en este informe que nos hacen reflexionar sobre el papel de las competencias no solo como facilitadores de un desempeño laboral sino en un desempeño integral dentro de las distintas facetas de la vida; la sociedad siempre ha valorado la cualificación de sus miembros en el trabajo, por ser el sustento de las personas. Competencias que se adquirirían fuera de la



enseñanza formal. Como es lógico esta situación fue evolucionando hasta considerar aptas a las personas para realizar trabajos cuando sus conocimientos y conductas singulares les permitían realizar una determinada función en organizaciones sociales, laborales y educativas o por cuenta propia.

Esta forma de entender la competencia se ha ido manteniendo en el tiempo tratando de identificar las competencias clave en el nuevo contexto mundial. En un intento por ello, la OCDE llevó a cabo el proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) convirtiéndose en una referencia obligada donde se define a las competencias como:

la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o una tarea” desde una combinación de “habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz (OCDE, 2003, p.8).

Más adelante se puede leer que la competencia “se manifiesta en acciones, conductas o elecciones que pueden ser observadas o medidas” (OCDE, 2003, p.48), lo que implica que se pretenden establecer indicadores para su evaluación y medida.

Otro referente importante, es el Proyecto Tuning, que indica que las competencias “representan una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, capacidades y valores” (González y Wagenaar, 2006, p.32).

Sin embargo, estas definiciones y visiones de las competencias se vienen cuestionando en las últimas décadas a medida que se va haciendo cada vez más visible que en la sociedad venidera los conocimientos serán necesarios, pero no suficientes para poder desempeñar las funciones en el entorno personal, social y laboral. También se requerirá alta adaptabilidad para adaptarse a un entorno con un alto dinamismo lo que avala en mayor medida que en otras épocas el conocimiento sistémico, el



trabajo colaborativo pluridisciplinar, la formación permanente y la innovación.

El problema que este proceso de cambio genera en los países desarrollados queda patente cuando las exigencias a los trabajadores se incrementan, los salarios no suben, los trabajos para toda la vida escasean, aparecen trabajos nuevos como efecto del desarrollo científico tecnológico o se deslocalizan los centros de producción, entre otras cuestiones. Como es lógico el desgaste profesional, el síndrome del quemado, el incremento de la desmotivación, la marginación, la explotación y la exclusión encuentran aquí su caldo de cultivo (Arregui,2019).

El crecimiento exponencial de la robotización y la digitalización es otro fiel reflejo de la emergencia de una inteligencia artificial que hace necesario impulsar en todos los niveles, nuevas formas de aprendizaje y enseñanza que combinen las competencias básicas, genéricas, digitales y personales para saber, saber hacer y saber ser un ciudadano cosmopolita.

Las acciones pasan por rediseñar los modelos vigentes a partir de diagnósticos situacionales atentos a los cambios sociales, laborales, culturales, de ocio y personales. A partir de ahí se podrán desarrollar iniciativas que mejoren las competencias y cualificaciones de las personas físicas y jurídicas, pero también, para fortalecer e incrementar las sinergias entre los ámbitos académicos, sindicales, empresariales y sociales cuando trabajan en proyectos compartidos.

Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como, en los procedimientos para evaluar su adquisición.

La puesta en práctica de este planteamiento no se ha generalizado porque las competencias son “estructuras complejas de procesos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades de la vida cotidiana y del contexto laboral-



profesional, orientadas a la construcción y transformación de la realidad” (Ruiz Corbella, 2006, p 100).

Además, en este sistema de formación se avalaba no sólo a una dimensión meramente formativa (conceptos y procedimientos) sino que adoptaba una dimensión más educativa al incorporar cuestiones axiológicas y actitudinales junto a los contenidos.

Así, ya Perrenoud (2008) afirmaba que la competencia es una actuación integral que permite identificar, interpretar, argumentar, y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer, el saber conocer. Esta conceptualización coincide plenamente con Cano (2008) al señalar que la competencia “articula conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal” (p.6). También De Miguel (2006), identifica la competencia como “el resultado de la intersección de los componentes: conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (p.28), cuestión en la que profundizan Leví y Ramos (2013), al proponer un modelo de componentes de las competencias.

Bunk (1994), en un esfuerzo integrador, propuso que quien posee competencia profesional es el que dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, siendo capaz de resolver problemas de forma autónoma y flexible y colaborando en su entorno profesional. De igual forma, Villa y Poblete (2004) indican que competencia significa “un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (p.8). En esa misma línea, se entiende que las competencias son “la síntesis de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten actuar de manera eficaz ante una situación. Por consiguiente, las competencias tienen una clara vertiente aplicativa, aunque no se agotan con la perspectiva práctica” (Sarramona, 2007, p.32).

La perspectiva adoptada por Medina (2009), sugiere que la formulación de la competencia debe integrar “aquello que hemos de



aprender, cómo hemos de aplicar y poner en práctica lo que hemos aprendido y las actitudes, emociones y valores que subyacen al proceso de enseñar y aprender” (p.13). En total sintonía, la propuesta de Sevillano (2009) apunta que la competencia

supone valores, actitudes y motivaciones, además de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, todo formando parte del ser integral que es la persona, una persona inserta en un determinado contexto, en el que participa e interactúa, considerando también que aprende de manera constante y progresiva a lo largo de toda su vida (p.7).

Más sintético es Zabalza (2003), para quien la competencia es “el conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad” (p.70). Muy cercana a su propuesta que asemeja las competencias a un “saber movilizar, que va más allá de tener conocimientos o capacidades. La actualización de lo que se sabe en un contexto singular marcado por las relaciones de trabajo, una cultura institucional, el azar, obligaciones temporales, recursos...) permite realizar la competencia en la propia acción” (Le Boterf, 1994, p.16), es decir, actualizar lo que se sabe y se aprendió en cada contexto. Así, la competencia parece que incorpora elementos operacionales que insisten en la utilización práctica-laboral, de ahí el atributo de transferencia, que parece situar a la habilidad o la técnica por encima de los conocimientos y actitudes, que a la vez es uno de los elementos más críticos del concepto de competencia (Zabalza, 2014).

Parece evidente que hay dos aspectos unificadores en todas las definiciones de competencia presentadas, ya recogidos por Lévy Leboyer (2003):

- 1- Es “poder” decidir sobre algo, entendiéndose la competencia como un conjunto de acciones o decisiones que una persona “puede” adoptar.
- 2- Es “poseer un saber”, refiriéndose a la forma en que una persona utiliza sus posibilidades de decisión, es decir, el modo



en que las decisiones adoptadas o las acciones realizadas son “buenas”.

Conjugando ambos aspectos podría señalarse que el término “competencia” se refiere a todo aquello que hace posible que una persona haga un buen uso de su poder de decisión y/o acción.

En el contexto educativo, el desarrollo y trabajo en competencias ha de entenderse dentro de una concepción constructivista y social del aprendizaje que postula que el conocimiento no es el resultado de una recepción pasiva, sino fruto de la actividad del sujeto que tiene lugar en contextos sociales, lo que lleva a considerar en el aprendizaje una triple dimensión:

- Dimensión constructivista, situando a las personas en condiciones para que construya sus conocimientos a partir de lo que sabe, estableciendo una relación dialéctica.
- Dimensión social, relacionados con la organización de las interacciones sociales con los demás y de las actividades de enseñanza que se realizan bajo el control del docente.
- Dimensión interactiva, relacionados con la organización del saber escolar. Dicho de otra manera, lo que determina el aprendizaje no son los contenidos disciplinares, sino las situaciones en las que el alumnado utiliza los saberes para resolver la tarea.

Con todo, las anteriores conceptualizaciones se sintetizan en la Tabla 4.1. como resultado de un análisis de contenido, integrando y diferenciando los distintos elementos que componen el constructo de competencia. Para dicho análisis se han identificado los núcleos conceptuales de la competencia desde las cuestiones: qué es, para qué, dónde y cómo.



COMPETENCIAS	QUÉ ES	Actuación integral Saber movilizar Integrar aquello que hemos aprendido Conjunto de Combinación de	Habilidades cognitivas Saber conocer
	PARA QUÉ	Resolver problemas Actuar Desarrollar alguna actividad Ejercer una profesión Poner en práctica lo aprendido Responder a las exigencias El logro de los objetivos marcados	Habilidades prácticas Destrezas Capacidades Saber hacer
	DÓNDE	En un contexto determinado En un contexto complejo En un contexto singular A lo largo de la vida	Habilidades actitudinales Valores Emociones Motivaciones
	CÓMO	Con idoneidad y ética De forma autónoma De forma flexible Con buen nivel de desempeño De manera eficaz	Saber estar y saber ser

Tabla.4.1. Características de las competencias.

Fuente: Elaboración propia

Del análisis llevado a cabo proponemos una aproximación integradora al concepto de competencia. Así, la competencia vendría a ser una actuación integral capaz de articular, activar, integrar, sintetizar, movilizar y combinar los saberes (conocer, hacer y ser) con sus diferentes atributos.

Además, el para qué de la competencia tiene que ver con actuar, ejercer una profesión, realizar una actividad o una tarea. También hace posible identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas, actualizando lo que se sabe y poniendo en práctica lo aprendido para lograr los objetivos planteados, respondiendo a las exigencias individuales o sociales formando parte del ser integral que es la persona. Se destaca la dimensión contextual (dónde) teniendo en cuenta su evolución en contextos complejos, auténticos, singulares, diversos, socioculturales... en los que se desarrollan acciones, conductas o



elecciones y en el que se participa, interactúa y aprende a lo largo de la vida.

Finalmente, el atributo del “cómo” tiene que ver con que la competencia se lleve a cabo con idoneidad de forma autónoma y flexible, con buenos niveles de desempeño y de manera eficaz.

En nuestro caso nos parece más oportuno definir las competencias en términos de conocimiento que aglutina todo un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que se complementan entre sí. De esta manera la persona para actuar con eficacia frente a las situaciones profesionales debe “saber”, “saber hacer”, “saber estar y ser”, “saber aprender” y “hacer saber” incorporando una visión de conjunto de los “tipos” de competencia (Álvarez-Arregui, 2017).

Una aproximación funcional a las competencias que compartimos es aquella que las identifica con la capacidad de movilizar diferentes recursos cognitivos para hacer frente a una tarea en un contexto determinado (Goñi-Zabala, 2005) porque asocia la capacidad con “algo” que se posee en potencia y se manifiesta en una acción cuando se necesita, lo que permite diseñar y orientar los procesos formativos hacia la consecución de dicha competencia.

La necesidad de los individuos de pensar y actuar reflexivamente es fundamental en este marco de competencias. Reflexividad implica no sólo la capacidad de aplicar sistemáticamente una fórmula o método para hacer frente a una situación, sino también la capacidad para hacer frente al cambio, aprender de la experiencia y pensar y actuar críticamente.

Según el modelo de competencias de Echeverría (2002), la competencia participativa y la personal se consideran transversales, en tanto son “...cúmulo de aptitudes y actitudes requeridas en diferentes trabajos y en contextos diversos, ampliamente generalizables y transferibles. Se adquieren a partir de la experiencia y se muestran en el desarrollo funcional, eficiente y eficaz de la actividad de las personas” (p.19).



Por su parte, para Tobón (2007), se trata de:

procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico–empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (p. 17).

Durante nuestra vida las emociones siempre van a determinar nuestro comportamiento, por lo tanto, darles la importancia a los problemas humanos tiene la misma relevancia que dar importancia a los de la empresa (Murga & Ortego, 2003). Bajo este contexto, Goleman (2001) agrupa a las competencias en tres grandes ámbitos: de conocimiento y dominio personal, de gestión de relaciones y cognitivas o de razonamiento.

Desde una perspectiva que incorpora a la circunstancia Lévy–Leboyer (1997) sostiene que las competencias representan la unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas.

Son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que les hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la cotidianidad del trabajo y ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos. También Hipkins (2006) señala el carácter holístico e integrado de las competencias: las competencias de interpretación e intervención de cada sujeto no residen sólo en cada individuo, sino en la particularidad cultural y profesional que hay en cada contexto. El autor también señala la importancia de las disposiciones o actitudes. Estrechamente relacionada con las intenciones, las emociones y los valores, toda proyección en la acción implica un



importante componente ético, carácter reflexivo de toda competencia, y la transferibilidad creativa, no mecánica, de las mismas a diferentes contextos, situaciones y problemas. Asimismo, Blanco Blanco (2007) integra conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores.

Por último, Hipkins (2006) señala el carácter evolutivo de las competencias fundamentales: se perfeccionan y amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida.

El Informe Hacia un Enfoque de la Educación en Competencias (Álvarez Morán et. al, 2008), reconoce que el concepto de competencia es amplio y abarca conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño.

A lo largo de la literatura podemos encontrar diversidad de clasificaciones de las competencias según los autores, aportando en esta investigación un esquema sencillo para comprenderlas, compartiendo además opinión con la mayoría de los expertos. Serían:

- Competencias Básicas o Instrumentales, Son aquellas asociadas a conocimientos fundamentales que habitualmente se adquieren en la formación general y posibilitan el acceso al trabajo. Ejemplo: Nociones mínimas de lecto-escritura, comunicación oral, cálculo, lo que hoy podríamos denominar Competencias Clave. Pero también las podemos relacionar con las competencias necesarias de un individuo para hacer frente a la vida y le ayudan a incorporarse a un contexto social. Son competencias como la empatía, la adaptación, la tolerancia o el respeto a los demás. Suelen estar vinculadas a valores universales
- Competencias Genéricas o Transversales o Intermedias o Generativas o Generales o Interpersonales. Relacionadas con los comportamientos y actitudes en el desempeño de las tareas de los distintos ámbitos de la producción o el servicio.



Ejemplo: Capacidad para trabajar en equipo; saber planificar, habilidad para negociar, saber transmitir ideas, comunicar, liderar, delegar. Son también básicas, pero están referidas a las competencias que son útiles en cualquier profesión o trabajo, por ejemplo, la proactividad o el trabajo en equipo

- Competencias Específicas o Técnicas o Especializadas o Sistémicas. Tienen que ver con aspectos técnicos directamente ligados a la ocupación y que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales. Ejemplo: Operación de maquinarias especializadas, formulación de proyectos de infraestructuras concretas. Son las que se necesitan en un ámbito profesional o área específica. En el caso de las competencias docentes, una de ellas sería saber gestionar el progreso de un alumno.

En este sentido es importante mencionar la definición de Perrenoud (2008), que se refiere a la competencia como la capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido. Para hacer frente, lo mejor posible, a una situación, debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos, las nociones, las informaciones, los procedimientos, las técnicas y otras competencias más específicas.

Ese interés por clarificar el importante papel de las competencias viene ya recogido en las orientaciones de la Unión Europea que insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias, haciendo mención a las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento. Así se establece, desde el Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000 hasta las Conclusiones del Consejo de 2009 sobre el Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»).



Será importante, por tanto, desarrollar políticas de dignificación social de estos sectores emergentes dada su trascendencia para el desarrollo económico, el crecimiento social y el bienestar de las personas por lo que parece lógico ir eliminando la elevada tasa de prevalencia de empleo informal a través de la incorporación de estándares de cualificación profesional que nos llevan una vez más a poner en valor las competencias (Informe CES, 2018). Es importante, por tanto, dedicar una mayor atención a revisar cómo se están gestionando en nuestros sistemas educativos las competencias cuando se sigue enfatizando la interiorización de unos conocimientos que caducan y dejar de ser útiles o desaparecen a corto plazo.

En cambio, la capacitación en la resolución de problemas o el hacer frente a situaciones similares en distintos escenarios o el realizar análisis con múltiples fuentes documentales o el asumir diferentes puntos de vista en entornos de trabajo colaborativo no se extinguen porque se adhieren a las personas al integrarse en su personalidad. Ser capaz de, es haber crecido, ser capaz de, es enfrentar la realidad de manera diferente, ser capaz de, es generar ideas creativas para solucionar problemas, ser capaz de... este planteamiento hace necesario interpretar la formación como un proceso de crecimiento compartido y no como un proceso de acumulación individual. Abordar las competencias desde esta perspectiva conlleva tener en cuenta las bases de la personalidad, junto a las posibilidades de desarrollo y orientarlas hacia las competencias más humanas vinculadas a la innovación lo que supone una revolución en los procesos de aprendizaje-enseñanza, revitaliza los ecosistemas de formación pluridisciplinares como una alternativa viable y sostenible y avala el cambio cultural en las personas físicas y jurídicas concurrentes.

Europa se enfrenta a un momento de transformación que no tiene precedentes, las crisis socioeconómicas cíclicas ponen de relieve las debilidades políticas, estructurales y culturales en la UE para afrontar cambios culturales de hondo calado. El marco normativo hace tiempo que contempla los valores e ideales necesarios para desarrollar procesos de cambio bajo nuevos enfoques (Europa 2020, Agenda 2030), sin embargo,



estas intenciones no se trasladan a la práctica como sus promotores esperan y, en muchos casos, se vuelven excluyentes por competitivos, de ahí la necesidad de reflexionar a lo largo de esta investigación sobre el papel de las competencias en el futuro de la ciudadanía.

4.2. Categorizaciones desde la perspectiva de los proyectos

El concepto de competencia no es nuevo, siendo McClellan por el año 1973 el primero en acuñar el término. Este autor afirmó que, para el éxito en la contratación de una persona, no era suficiente con el título que aportaba, sino que el desempeño dependía más de las características propias de la persona y de sus competencias, que de sus conocimientos, currículum, experiencia y habilidades (Zarazúa, 2007). Con la aparición del libro “Human Competence” de Gilbert en el año 1978, este concepto fue rápidamente adoptado por los departamentos de recursos humanos como una forma de añadir valor a las empresas.

Desde que se inició el concepto de competencia, se puede observar un proceso de evolución. En sus inicios se estableció en contraposición con el concepto de actuación. Es el inicio de la palabra en los ambientes de psicología. Más adelante se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones. Es la inclusión del concepto en los entornos laborales.

En 1995 surge el concepto de “Aprendizaje Basado en Competencia” que es la combinación de atributos, conocimiento, actitudes, valores y habilidades, y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones. El concepto evoluciona hacia las unidades educativas, planteándose la inclusión dentro de los planes de formación. Y por último, llega el enfoque que perdura actualmente donde la competencia se define por la capacidad productiva de un individuo, se mide en términos de desempeño en un determinado contexto, la competencia tiene una evidencia para la certificación, en esta etapa se inicia la base de compartir y evaluar para la calificación de los trabajadores (Sandoval-Sucre, F.J. et al., 2010). Así pues, el concepto de



competencia laboral se ha visto influido por los cambios ocurridos en los últimos años en el entorno, lo que se ha traducido en un incremento de la competencia y en un aumento de las exigencias personales, laborales y económicas hacia los trabajadores. La importancia del concepto de la competencia se puede evidenciar a partir de proyectos de investigación y clasificación, que de forma breve vamos a recorrer a continuación.

Como hemos podido ver es a partir de estudios internacionales, ligados al ámbito de la economía como empieza a estar presente el término “competencia” en el mundo educativo. Se indican a continuación los hitos más importantes.

Comisión SCANS

La Comisión SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills) fue formada en 1990 por la Secretaría de Trabajo de los Estados Unidos de Norteamérica con el propósito de analizar los cambios en el mundo del trabajo y las implicaciones que estos tienen para el aprendizaje. Para ello se realizaron entrevistas durante un año a empresarios, empleadores públicos, directores de personal, sindicalistas, trabajadores, empleados de oficina, educadores y especialistas de diferentes partes del país. El informe de la Comisión SCANS identifica cinco competencias que con la base tripartita de destrezas y cualidades personales forman el núcleo de la capacidad requerida para el trabajo.

Las cinco competencias prácticas son:

Gestión de Recursos: Identifica, organiza, proyecta y asigna recursos.

- **Tiempo:** Escoge actividades pertinentes a la meta, organiza actividades por orden de importancia, asigna el tiempo, y prepara y sigue programas de implementación de tareas.
- **Dinero:** Usa o prepara presupuestos, hace pronósticos, mantiene los archivos, hace ajustes para realizar los objetivos.



- Materiales e instalaciones: adquiere, almacena, asigna y usa los materiales o el espacio eficientemente.
- Recursos humanos: evalúa las destrezas y asigna el trabajo en la forma debida, evalúa la realización y proporciona retroalimentación.

Relaciones Interpersonales: Trabaja con otros.

- Participa como miembro de equipo contribuyendo al esfuerzo del grupo.
- Enseña destrezas nuevas a otros.
- Sirve a los clientes trabajando para satisfacer las expectativas de los clientes.
- Ejerce liderazgo, comunicando las ideas para justificar su posición, persuade y convence a otros.
- Negocia, tratando de llegar a acuerdos que involucren el intercambio y armoniza los intereses divergentes.
- Trabaja con diversidad de personas

Gestión de la Información: Adquiere y utiliza datos

- Adquiere y evalúa información.
- Organiza y mantiene información.
- Interpreta y comunica información.
- Usa las computadoras para procesar información.

Comprensión de Sistemas: Entiende las interrelaciones complejas

- Entiende los sistemas: sabe cómo funcionan los sistemas sociales, organizacionales y tecnológicos, y sabe operar eficazmente con ellos.
- Controla y corrige la realización de tareas



- Mejora o diseña los sistemas: sugiere modificaciones en los sistemas existentes y desarrolla sistemas nuevos o alternos para mejorar la realización de tareas.

Manejo de Tecnologías: Trabaja con una variedad de tecnologías

- Selecciona la tecnología: selecciona los procedimientos, instrumentos o equipo
- Aplica la tecnología a la tarea
- Mantiene y repara equipo: previene, identifica o resuelve problemas

Las tres áreas básicas según la Comisión SCANS son:

Destrezas (o habilidades) básicas:

- Lectura
- Redacción
- *Aritmética / Matemática*
- Escucha
- Expresión

Destrezas racionales (aptitudes analíticas):

- Pensar innovador
- Toma de decisiones
- Solución de problemas
- Visualización
- Saber aprender
- Razonamiento

Cualidades personales:

- Responsabilidad
- Autoestima
- Sociabilidad
- Autocontrol
- Integridad / Honradez



Proyecto CHEERS

El Proyecto CHEERS (Career after Higher Education: an European Research Study) se pone en marcha en el año 1997. Es un estudio de investigación sobre el desarrollo profesional después de finalizar los estudios superiores, que da lugar cuatro años después a una base de datos que recoge las respuestas de más de 40.000 encuestas, con una amplia presencia de información sobre España, y donde se especifican y señalan las competencias que se demandan en el mundo laboral, cuya síntesis se recoge en la Tabla 4.2:

Competencias para el mundo laboral	Habilidad para aprender
	Habilidad para resolver problemas
	Habilidad en comunicación oral
	Dominio de lenguas extranjeras
	Amplio conocimiento general
	Dominio de lengua extranjera
	Conocimiento de tipo específico
	Planificación, coordinación y organización
	Administración del tiempo
	Asumir responsabilidad y toma de decisiones
	Habilidades sociales
	Razonar en términos de eficacia
	Iniciativa y espíritu emprendedor

Tabla. 4.2 Competencias para el mundo laboral.

Fuente: Elaboración propia

Este mismo estudio permite valorar, en qué grado la formación superior proporciona aquellas competencias que permitan una incorporación al mundo laboral, y extrae conclusiones señalando claramente las áreas de mejora. Siendo evidente que la formación superior no cubre o no trabaja esas competencias.

PISA

La preocupación por categorizar el nivel competencial de la ciudadanía y de forma espacial en las primeras etapas de la vida, también ha estado presente en varios estudios siendo en 1997, cuando la OCDE pone en marcha el Programa para la Evaluación Internacional para



Estudiantes (PISA) con el objetivo de descubrir cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y destrezas necesarias para su completa participación en la sociedad. Los elementos principales que motivaron la elaboración de PISA han sido como métodos de diseño y presentación de informes determinados por la necesidad de los gobiernos de relacionar las lecciones con las políticas. Por otra parte, destaca un concepto innovador de competencia, preocupado por la capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas.

Asimismo, hay que resaltar la relevancia para un aprendizaje para la vida, que no limita que PISA evalúe las competencias curriculares transversales; también pide reportar su motivación para aprender, sus creencias acerca de sí mismos y las estrategias de aprendizaje. Las evaluaciones PISA comenzaron con la comparación del conocimiento y las destrezas de los estudiantes en las áreas de Lectura, Matemáticas y resolución de Problemas, extendiéndose más adelante la evaluación del desempeño de los estudiantes a otras materias, pues el éxito de un estudiante en la vida depende de un rango mucho más amplio de competencias. La última prueba PISA se realizó en 2018 y sus resultados se publicaron en 2019. Se centró en la evaluación de la competencia lectora en un entorno digital. Además, incorporó una nueva área, la competencia global, vista como la capacidad de analizar asuntos interculturales, en la que España sacó la mejor nota de toda la OCDE. Los próximos resultados PISA se publicarán en 2023 y evaluarán el pensamiento creativo

Podemos diferenciar dos tipos de competencias:

- a) Las competencias específicas, referidas al conocimiento “técnico” concreto en un área específica, tal como ingeniería, medicina o educación,
- b) Las competencias clave, también llamadas genéricas, transversales o transdisciplinarias, que son compartidas por



todos los profesionales, tales como la competencia para comunicarse de modo oral y escrito o el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Para ayudarnos a comprender las competencias genéricas, recogemos las aportaciones realizadas en el Proyecto Tuning y en el Proyecto DeSeCo.

Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)

Pero en este afán por determinar el nivel competencial de los estudiantes, se completaría con la identificación de aquellas competencias que serían claves, no solo en un ámbito laboral concreto sino como fuente de capacitación en la adquisición de otras competencias más concretas.

Con esta idea nace a finales de 1997, el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), de la OCDE, para definir y seleccionar las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad. Identificando las competencias necesarias para llevar una vida personal y socialmente valiosa en una sociedad moderna (Definición y Selección de Competencias, DeSeCo, 1999, 2003).

Según el Proyecto las competencias son más que conocimiento y destrezas, comprenden también la habilidad para abordar demandas complejas, movilizando recursos psico-sociales (incluyendo destrezas y actitudes) en contextos específicos. El Proyecto busca definir no todas las múltiples competencias que son necesarias para actuar en la sociedad sino aquellas que pueden considerarse básicas o esenciales, que llama *key competences* o competencias claves. Éstas deben reunir tres características fundamentales:

- Contribuir a producir resultados valorados por el individuo y la sociedad
- Ayudar a las personas a abordar demandas importantes en una variedad de contextos específicos



- Ser relevantes no sólo para los especialistas sino para todas las personas.

Por otro lado, en el Proyecto DeSeCo -Definición y Selección de Competencias-, (Rychen, Salgnik y McLaughlin, 2003), de la OCDE, las competencias claves quedan clasificadas en los siguientes tres grandes grupos de categorías:

Categoría 1: Uso de herramientas de forma interactiva. Las personas se relacionan con el mundo a través de herramientas cognitivas, socioculturales y físicas. Estas herramientas interactivas abren nuevas posibilidades en el modo en que las personas perciben y se relacionan con los demás en el mundo, por lo que es importante estar al día en el uso de las tecnologías y adaptarlas a nuestros propios intereses con la finalidad de llevar a cabo un diálogo activo con nuestro entorno. Tres subcategorías de competencias integran este primer grupo:

- Uso del lenguaje, simbólico y textual, de forma interactiva.
- Uso del conocimiento y la información de forma interactiva.
- Uso de la tecnología de forma interactiva.

Categoría 2: Interacción en grupos heterogéneos. Este grupo de competencias es útil para relacionarse bien con los demás; permite a las personas iniciar, mantener y gestionar relaciones interpersonales. Los individuos son capaces de respetar y apreciar los valores, creencias, culturas e historias de los demás. Las subcategorías que forman este segundo grupo son:

- Relacionarse bien con el demás
- Cooperar, trabajar en equipo.
- Gestionar y resolver conflictos.

Categoría 3: Actuar de forma autónoma. Los individuos deben ser capaces de actuar de manera autónoma para participar efectivamente en el desarrollo de la sociedad y para funcionar bien en las diferentes esferas de la vida.

Este tercer grupo lo integran las siguientes tres subcategorías:



- Actuar dentro del marco normativo general, como sujeto de derechos y obligaciones.
- Elaborar y llevar a cabo planes de vida y proyectos personales.
- Defender y hacer valer los derechos, intereses, límites y necesidades.

Por otra parte, la OCDE, a través del Proyecto DeSeCo 2 (Definición y Selección de Competencias (1996-2006)) realiza un estudio en doce países, para determinar las competencias clave (key competencies) para una vida próspera y para una sociedad con buen funcionamiento, con el fin de establecer un marco para su evaluación. Porque el Proyecto DeSeCo considera la evolución de las competencias a lo largo de la vida, con el tiempo pueden enriquecerse o perderse; pueden volverse menos relevantes porque el entorno se transforma o pueden transformarse a medida que la persona se adapta a nuevos entornos y situaciones.

Proyecto Tunning

El proyecto *Tuning* se propone determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina de primer y segundo ciclo en una serie de ámbitos temáticos: estudios empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química. Las competencias describen los resultados del aprendizaje: lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje. Esto se aplica a las competencias específicas y a las genéricas, como pueden ser las capacidades de comunicación y de liderazgo. El personal universitario, los estudiantes y los empleadores han sido consultados sobre las competencias que esperan encontrar en los titulados. Las competencias se describen como puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio, y no pretender ser moldes rígidos. Permiten flexibilidad y autonomía en la elaboración de los planes de estudios, pero, al mismo tiempo, introducen un lenguaje común para describir los objetivos de los planes.



En el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2000), las competencias genéricas están integradas por las siguientes categorías:

Competencias instrumentales, basadas en las habilidades cognitivas, las capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y las destrezas lingüísticas.

Competencias interpersonales, desarrolladas a partir de las capacidades individuales, tales como la capacidad de expresar los propios sentimientos y las habilidades para expresar críticas y autocríticas, así como las habilidades sociales necesarias para el trabajo en equipo y la expresión del compromiso social o ético.

Competencias sistémicas, relacionadas con las destrezas y habilidades relativas a la valoración de las partes como pertenecientes a sistemas globales. (p. 81)

Unas 100 instituciones, representativas de los países de la UE y del EEE, han participado en la primera fase del proyecto (2000-2002), que ha sido coordinado por las universidades de Deusto (España) y Groningen (Países Bajos). Desde el principio del proyecto Tuning se ha perseguido ante todo proteger la diversidad de la educación europea. El Proyecto Tuning (2003), enmarcado en el proceso de convergencia y adaptación de títulos y planes de estudio para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), teniendo en cuenta las competencias clave, establece unas competencias específicas asociadas a las diferentes titulaciones y disciplinas de conocimiento, que se organizan tal y como se presenta en la tabla 4.3:

Competencias genéricas

Competencias instrumentales	Competencias interpersonales	Competencias sistémicas
Capacidad de análisis y síntesis Capacidad de organizar y planificar Conocimientos generales básicos de la profesión Comunicación oral y escrita en la lengua propia Conocimiento de una segunda lengua Habilidades básicas de manejo del ordenador Habilidades de gestión de la información Resolución de problemas	Capacidad crítica y autocrítica Trabajo en equipo Habilidades interpersonales Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar Capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas Apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad Habilidad de trabajar en un contexto internacional Compromiso ético	Capacidad de aplicar los conocimientos en las prácticas Habilidades de investigación Capacidad a aprender Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones Capacidad de generar nuevas ideas Liderazgo Conocimiento de culturas y costumbres de otros países Habilidad para trabajar de forma autónoma Diseño y gestión de proyectos



Toma de decisiones		Iniciativa y espíritu emprendedor Preocupación por la calidad Motivación de logro
--------------------	--	---

Tabla. 4.3. Competencias genéricas.

Fuente: Elaboración propia.

PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)

El Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la población Adulta (PIAAC, Programme for the International Assessment of Adult Competencies en inglés) de la OCDE evalúa las competencias de los adultos de 16 a 65 años.

La evaluación mide las competencias de los adultos en las destrezas clave del procesamiento de la información: comprensión lectora, matemáticas y resolución de problemas en entornos informatizados. Además, recoge información sobre el uso que los adultos hacen de sus competencias en su vida diaria y en el trabajo. Esta evaluación internacional se ha realizado hasta ahora en 35 países y economías y mide las competencias cognitivas y sociales relacionadas con el mundo del trabajo, y la actividad social en general, que permiten a las personas adultas participar en la vida social y económica del siglo XXI, así como las habilidades laborales básicas que les exige su puesto de trabajo.

Las competencias que se evalúan en PIAAC se conciben principalmente como aquellas que permiten a la población adulta participar y funcionar eficazmente en la vida social y económica y desempeñar una variedad de tareas necesarias en sus diferentes papeles sociales. La fase piloto del estudio PIAAC Ciclo 2 se desarrolló entre (mayo-julio 2021) y entre el otoño de 2022 y la primavera de 2023 tendrá lugar el Estudio Principal. En el momento de acceder al mercado laboral se espera que la población haya adquirido una serie de saberes mínimos, a través de la formación recibida, que les permitan ser competentes tanto en su trabajo como en su día a día. Sabiendo la relación que se da entre las competencias de la población adulta en la



prueba PIAAC y su estatus laboral, se puede saber el grado de destreza con el que se manejan en sus puestos de trabajo; este índice también da información sobre las oportunidades de acceso a la educación que cada país ofrece a sus ciudadanos, así como las facilidades para su posterior integración en el mercado laboral.

La población del estudio (16-65 años) se dividió en tres grupos: empleados, desempleados e inactivos, en casi todos los países la población empleada obtuvo puntuaciones medias superiores a las de los demás adultos, tanto en comprensión lectora como en matemáticas.

En el promedio OCDE, las destrezas más utilizadas son escritura y resolución de problemas. En el promedio OCDE, las que menos se utilizan son la frecuencia de uso de esas destrezas entre los españoles, que en todos los casos, está claramente por debajo de la media de países OCDE matemáticas y TIC. Los trabajadores con contrato temporal utilizan sus destrezas con menor frecuencia que los de contrato indefinido. Las diferencias más grandes se observan en España. La diferencia de puntuaciones medias entre empleados y desempleados en España es de unos 22 puntos, algo mayor que el promedio OCDE (18 puntos). Los trabajadores desempleados están en riesgo de perder destrezas (específicas o genéricas) necesarias para conseguir un empleo (Instituto Nacional de Evaluación educativa, 2017)

Proyecto DIGICOMP

Dada la importancia de la competencia digital en la sociedad actual, hemos querido incluir el Proyecto Digicomp dentro de nuestro recorrido por los distintos proyectos que se han realizado para categorizar las competencias.

En primer lugar, comenzaremos clarificando que la competencia digital (CD) es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. La persona ha de ser capaz de hacer un uso habitual de los recursos



tecnológicos disponibles con el fin de resolver los problemas reales de un modo eficiente, así como evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas, a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos. La adquisición de esta competencia requiere además actitudes y valores que permitan al usuario adaptarse a las nuevas necesidades establecidas. Por otra parte, la competencia digital implica la participación y el trabajo colaborativo, así como la motivación y la curiosidad por el aprendizaje y la mejora en el uso de las tecnologías.

El DigComp se desarrolló por el Centro Común de Investigaciones (JRC) como resultado del proyecto científico encargado por las Direcciones Generales de Educación y Cultura junto con la de Empleo. La primera publicación de DigComp fue en 2013 y desde entonces se ha convertido en una referencia para el desarrollo y planificación estratégica de iniciativas en materia de competencia digital, tanto a nivel europeo como de los estados miembro. En junio de 2016, el JRC publicó DigComp 2.0, actualizando la terminología y el modelo conceptual. La versión actual se ha denominado DigComp 2.1 y busca el desarrollo de los tres niveles iniciales de competencia, para dar paso a una descripción más detallada en 8 niveles de aptitud.

Los ocho niveles de aptitud para cada competencia han sido definidos a través de resultados del aprendizaje, utilizando verbos didácticos de la taxonomía de Bloom (de acuerdo con el dominio cognitivo) e inspirados por la estructura y el vocabulario del Marco Europeo de Cualificación (European Qualification Framework -EQF-). Además, la descripción de cada nivel contiene conocimientos, habilidades y actitudes definidas por descriptores en cada nivel y en cada competencia.

Para el adecuado desarrollo de la competencia digital resulta necesario abordar:

- La información.
- La comunicación.



- La creación de contenidos.
- La seguridad.
- La resolución de problemas.

Por ello surge el Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía, también conocido como DigComp, se presenta como una herramienta diseñada para mejorar las competencias (Tabla 4.4).

	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3
	5 áreas	21 competencias	Niveles de competencia
	ÁREA	COMPETENCIA	
Nucleares	1. INFORMACIÓN	1.1 Navegar, buscar y filtrar la información	
		1.2 Evaluar la información	
		1.3 Almacenar y recuperar la información	
Nucleares	2. COMUNICACIÓN	2.1 Interactuar a través de las tecnologías	
		2.2 Intercambiar información y contenidos	
		2.3 Participar en la ciudadanía digital	
		2.4 Colaborar a través de canales digitales	
		2.5 Netiqueta	
		2.6 Gestionar la identidad digital	
Transversales	3. CREACIÓN DE CONTENIDOS	3.1 Desarrollar contenidos	
		3.2 Integrar y reelaborar contenidos	
		3.3 Copyright y licencias	
		3.4 Programar	
		Transversales	4. SEGURIDAD
4.2 Proteger datos personales			
4.3 Proteger la salud			
4.4 Proteger el medio ambiente			
Transversales	5. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	5.1 Resolver problemas técnicos	
		5.2 Identificar necesidades tecnológicas	
		5.3 Usar la tecnología de forma creativa	
		5.4 Identificar lagunas en la competencia digital	

Tabla.4.4 Marco Europeo Digicomp.Ikanos. EU

Fuente: ikanos.eus



4.3 Problemática en el entorno educativo y formativo español

En la misma dirección que la OCDE con los distintos proyectos o programas que hemos descrito, el programa de trabajo del Consejo Europeo en el año 2001 se marcó algunos objetivos generales, tales como el desarrollo de las capacidades para la sociedad con la denominada «Educación y Formación 2010» potenciando la dimensión europea en la educación en general.

Por otra parte, más allá del ámbito europeo, la UNESCO (1996) estableció los principios precursores de la aplicación de la enseñanza basada en competencias al identificar los pilares básicos de una educación permanente para el Siglo XXI, consistentes en «aprender a conocer», «aprender a hacer», «aprender a ser» y «aprender a convivir».

La Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, insta a los Estados miembros a «desarrollar la oferta de competencias clave».

Se delimita la definición de competencia, entendida como una combinación de conocimientos, capacidades, o destrezas, y actitudes adecuadas al contexto.

Se considera que las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

Se identifican claramente ocho competencias clave esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación, y se describen los conocimientos, las capacidades y las actitudes esenciales vinculadas a cada una de ellas. Asimismo, se destaca la necesidad de que se pongan los medios para desarrollar las competencias clave durante la educación y la formación inicial, y desarrolladas a lo largo de la vida.

Así pues, el conocimiento competencial integra un conocimiento de base conceptual: conceptos, principios, teorías, datos y hechos



(conocimiento declarativo-saber decir); un conocimiento relativo a las destrezas, referidas tanto a la acción física observable como a la acción mental (conocimiento procedimental-saber hacer); y un tercer componente que tiene una gran influencia social y cultural, y que implica un conjunto de actitudes y valores (saber ser).

Por otra parte, el aprendizaje por competencias favorece los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el conocimiento de base conceptual («conocimiento») no se aprende al margen de su uso, del «saber hacer»; tampoco se adquiere un conocimiento procedimental («destrezas») en ausencia de un conocimiento de base conceptual que permite dar sentido a la acción que se lleva a cabo. Por último, la propuesta de aprendizaje por competencias favorecerá la vinculación entre la formación y el desarrollo profesional.

La Comisión, en la Estrategia Europea 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, señala que los Estados miembros necesitarán mejorar los resultados educativos, abordando cada etapa educativa mediante un planteamiento integrado que recoja las competencias clave y tenga como fin reducir el abandono escolar y garantizar las competencias requeridas para proseguir la formación y el acceso al mercado laboral. Siguiendo estas recomendaciones, en España se incorporaron al sistema educativo no universitario las competencias clave con el nombre de competencias básicas.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), hace ya referencia en su exposición de motivos, entre otros asuntos, a la necesidad de cohesión social, al aprendizaje permanente a lo largo de la vida y a la sociedad del conocimiento, e introduce el término competencias básicas por primera vez en la normativa educativa. La nueva disposición adicional trigésima quinta a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, sobre «Integración de las competencias en el currículo», establece que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte promoverá, en cooperación con las Comunidades Autónomas, la adecuada



descripción de las relaciones entre las competencias y los contenidos y criterios de evaluación de las diferentes enseñanzas a partir de la entrada en vigor de la Ley Orgánica. A estos efectos, se prestará atención prioritaria al currículo de la enseñanza básica.

Las competencias que se recogen en esta orden se han establecido de conformidad con los resultados de la investigación educativa y con las tendencias europeas recogidas en la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Esta vinculación favorece que la consecución de dichos objetivos a lo largo de la vida académica lleve implícito el desarrollo de las competencias clave, para que todas las personas puedan alcanzar su desarrollo personal y lograr una correcta incorporación en la sociedad.

España era ya uno de los países que abordaba las competencias de forma implícita y en estos momentos con el desarrollo de la LOE (2006) las competencias aparecen de forma explícita como un elemento más del currículo. La LOE, fiel al compromiso con los objetivos de la Unión Europea para el 2010, plantea la educación como un proceso a lo largo de toda la vida e incluye las competencias entre los componentes del currículo. Es así como siguiendo la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006), España, al igual que otros países de la Unión Europea, toma como referencia las ocho competencias clave que se consideran necesarias para el aprendizaje permanente y las adaptan a su contexto. A modo de ejemplo se presenta la selección realizada en España y en Francia que podemos ver en la tabla 4.5.



Unión Europea	España/LOE	Francia
Comunicación en lengua materna	Competencia en comunicación lingüística	Dominio de la lengua
Comunicación en lenguas extranjeras		Práctica de una lengua extranjera
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Competencia matemática Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico	Conocimiento de los principales elementos de la matemática y dominio de la cultura científica
Competencia digital	Tratamiento de la información y competencia digital	Dominio de las técnicas habituales de la información y comunicación
Aprender a aprender	Competencia para aprender a aprender	
Competencias sociales y cívicas	Competencia social y ciudadana	Adquisición de las competencias sociales y cívicas
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	Autonomía e iniciativa personal	Adquisición de la autonomía y del espíritu emprendedor
Conciencia y expresión cultural	Competencia cultural y artística	Dominio de la cultura humanística

Tabla. 4.5 Comparativa de competencias clave.

Fuente: Elaboración propia.

Las competencias a las que se refiere la LOE y posteriormente desarrollan los Decretos de Enseñanzas Mínimas aglutinan aquellas habilidades, destrezas o conocimientos que todo el alumnado ha de alcanzar al término de la escolaridad obligatoria para comprender y desenvolverse en la sociedad, de ahí la denominación de “básicas”.

Al implicar el desarrollo de capacidades y no sólo la adquisición de contenidos puntuales y descontextualizados, las competencias básicas se presentan relacionadas con facultades generales de las personas y como un potencial de transformación de la realidad que permite producir un gran número de acciones no programadas previamente.

En consecuencia, el énfasis de una enseñanza basada en competencias, no se orienta al dominio de contenidos curriculares específicos, sino a la habilidad para reflexionar y utilizar el conocimiento y a la comprensión y manejo de las destrezas necesarias para lograr objetivos personales y participar efectivamente en la sociedad.



De esta forma algunas características genéricas de estas competencias son que resultan valiosos para la totalidad de la población, independientemente de su condición social, cultural o familiar ya que contribuyen a obtener resultados de alto valor personal o social, pueden aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y permiten a las personas que las adquieran superar con éxito exigencias complejas (DeSeCo 2003). Preparan y sientan las bases para el aprendizaje a lo largo de toda la vida ya que son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo y en consecuencia, al término de la educación y formación iniciales los jóvenes deben haber desarrollado las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta y seguir desarrollándolas, manteniéndolas y poniéndolas al día en el contexto de aprendizaje permanente (Marco de Referencia Europeo, 2006).

En la tabla 4.6 se recogen, de forma esquemática, los elementos que constituyen una competencia básica:

Hablar de competencias claves es hablar de:	Aprendizajes imprescindibles
	Conocimientos útiles
	Aplicación a diferentes contextos
	Integración de los conocimientos en relación con los contenidos

Tabla. 4.6- Características Competencias básicas

Fuente: Elaboración propia.

De todo ello se concluye que en el currículo de la educación obligatoria “adquirir las competencias básicas no significa tener un nivel básico, sino estar preparado para resolver problemas específicos de la vida cotidiana” (Sarramona, 2004), porque según el Marco de Referencia Europeo (2006) se define la competencia clave o básica como:

Una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y la disposición de aprender, además del saber cómo. Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Estas deberían haber sido desarrolladas para el final de la



enseñanza o formación obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida.

El planteamiento de los currículos en términos de competencias trae consecuencias inmediatas para la práctica educativa, pues la inclusión de las competencias básicas, genéricas o transversales como referentes comunes a todas las áreas curriculares supone un análisis y reflexión acerca de cuestiones fundamentales para la enseñanza:

Las competencias básicas suponen una ruptura con la organización compartimentalizada del currículo por áreas, que hace que la función del docente no se limite a enseñar su materia, sino que el conjunto de profesores y profesoras que imparte clase a un mismo grupo es responsable de que cada estudiante alcance las competencias básicas que son transversales y comunes a todas las áreas. Extiende la corresponsabilidad a otras instancias entre las que destacamos, por su relevancia, a las familias quienes tienen una incidencia potencial educativa fundamental para la adquisición de competencias básicas tales como la social y ciudadana o la autonomía e iniciativa personal.

Se trata, posiblemente, de la innovación de mayor calado entre las que se derivan del planteamiento del currículo por competencias, e igualmente de las más complejas de poner en práctica, al exigir en muchas ocasiones un replanteamiento de la función docente o de su formación, tanto inicial como permanente, nuevas formas de organización y coordinación entre los profesores y profesoras de las distintas etapas de la educación básica, la necesidad de colaboración entre el profesorado y las familias para trabajar en sintonía en los procesos de enseñanza y en la evaluación del alumnado con responsabilidad compartida, etc.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE), va más allá al poner el énfasis en un modelo de currículo basado en competencias: introduce un nuevo artículo 6 bis en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que en su apartado 1.e) establece que corresponde al Gobierno «el diseño



del currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica». Dado que el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales. Su dinamismo se refleja en que las competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los individuos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas (Tabla 4.7).

COMPETENCIAS BÁSICAS	
LOE	LOE vs LOMCE
LOE	LOMCE
Competencia en comunicación lingüística	Competencia en comunicación lingüística.
Competencia matemática	Competencia plurilingüe.
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.
Tratamiento de la información y competencia digital	Competencia digital.
Competencia social y ciudadana	Competencia personal, social y de aprender a aprender.
Competencia cultural y artística	Competencia ciudadana.
Competencia para aprender a aprender	Competencia emprendedora.
Autonomía personal	

Tabla.4.7. Competencias básicas LOE vs LOMCE.

Fuente: Elaboración propia

El concepto de Competencias Básicas como elemento esencial del currículo tendrá importantes repercusiones en la elaboración de las Programaciones Didácticas y de Aula de nuestros centros educativo. Además, este aprendizaje implica una formación integral de las personas que, al finalizar la etapa académica, serán capaces de transferir aquellos conocimientos adquiridos a las nuevas instancias que aparezcan en la opción de vida que elijan. Así, podrán adquirir nuevos conocimientos, mejorar sus actuaciones y descubrir nuevas formas de acción y nuevas



habilidades que les permitan ejecutar eficientemente las tareas, favoreciendo un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Educación Superior

El mapa universitario del S. XXI demanda a la Educación Superior una formación transferible y competente en un contexto social y mercado laboral convulso, sometido a continuos cambios y cada vez más exigente y competitivo (Do Ceu Taveira y Rodríguez Moreno, 2010).

Un escenario que reclama por igual el dominio de competencias técnicas como el de competencias transferibles, generalizables y demandadas en los diversos contextos socio laborales donde transitamos y que, además, requieren de habilidades analíticas y la capacidad de resolución de problemas, la capacidad de innovación y adaptabilidad ante el cambio.

La universidad, ya no sólo debe de responder a las exigencias del mercado laboral actual, sino que tiene que ser proactiva, anticipándose a las nuevas demandas de los empleos existentes y a los yacimientos de empleo emergentes (Pagés Serra y Ripani, 2017), y más aún en el futuro presente de la Revolución 4.0.

En esta época de cambios, nos debemos cuestionar que la empleabilidad de los estudiantes universitarios va más allá del empleo, pues debe contemplar, como ya señalaba la Organización Internacional del Trabajo (2004), las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o cambiar de empleo, y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo.

Las instituciones de educación superior deben ser un claro reflejo del enfoque competencial asumido por el común Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que, apuesta por la promoción de la empleabilidad, facilitando el uso de “un lenguaje común para definir los



perfiles académicos y profesionales permitiendo la comparación y comunicación entre los diferentes países” (Navaridas-Nalda et. al, 2016, p. 338), buscando, a la vez, la mayor sinergia posible entre la formación inicial buscando como indicador de calidad, la inserción laboral de sus egresados.

El EEES ya resaltó en sus principios la importancia de la formación por competencias tal y como se formalizó en diferentes normas en los diferentes estados.

Dentro de las distintas iniciativas, hemos visto que este proceso de convergencia europea ha dado lugar a proyectos piloto como el Proyecto Tuning y los Libros Blancos de los títulos, que, son un reflejo de la importancia de las competencias en el diseño de estos nuevos títulos.

El proyecto Tuning enfatiza el carácter dinámico de las competencias y, en concreto, con respecto a las competencias genéricas, entiende que aporta numerosas ventajas, como la definición de los perfiles profesionales, mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje permite mayores niveles de empleabilidad, etc. Diferencia entre competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y específicas (destreza y conocimiento de cada área específica).

El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje (destrezas, habilidades o competencias clave) se emplea, desde otros ámbitos, para describir las competencias genéricas que los individuos necesitan para convertirse en miembros activos de un mundo profesional flexible, con capacidad de adaptación y competitivo y para el aprendizaje a lo largo de la vida.

En el horizonte de las organizaciones, son varios los trabajos realizados sobre competencias, entre otros, el Informe de Competencias Profesionales y Empleabilidad, del Consejo Económico y Social (CES, 2015), el Estudio de Posiciones y Competencias más Demandas en la Empresa 2017, que aporta la perspectiva de los responsables de recursos



humanos (EPYCE, 2018), sobre la identificación y anticipación de los requisitos competenciales.

Ante un panorama educativo y sociolaboral como el referido, cobra vital importancia la formación en competencias. Detenerse en reflexionar esta realidad actual, permite descubrir en qué momento nos encontramos y hacia dónde debemos de avanzar, buscando un mayor engranaje entre las instituciones de educación superior y el mercado laboral y las necesidades que éste demanda. La incorporación de las universidades españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior es un proceso complejo que debería girar su orientación para llevar a cabo una reforma desde dentro, desde el estudio y análisis de su situación actual y aprovechar de esta forma la oportunidad que ofrece la armonización europea mejorarlas, renovarlas o consolidarlas desde modelos competitivos y de calidad, con sus señas de identidad propias, como aportación significativa a la construcción del EEES .A este respecto, aunque compartimos la idea de que las competencias se deban incorporar ,creemos que los bienes intelectuales que la tradición universitaria siempre ha cultivado hacia la medición y la cuantificación. Esta perspectiva está olvidando que el proceso de aprendizaje-enseñanza de las competencias requiere un cambio cultural profesional y personal que necesita recursos y esfuerzos sostenidos en el tiempo.

El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje y en los objetivos de competencias habría que incluir tres tipos de resultados:

- Conocimientos o habilidades a adquirir en una materia específica.
- Competencias relacionadas con el dominio de ciertas herramientas de aprendizaje y/o de formación (competencias genéricas que no son propias de nuestra materia, aunque podrían trabajarse en ella).
- Competencias vinculadas a valores o actitudes importantes en función de la materia o de su sentido en el Plan de Estudios.



Distintos autores destacan que no basta con nombrar la competencia; hay que definirla y operativizarla. El diseño curricular de un plan de estudios y de sus correspondientes asignaturas debería construirse desde una perspectiva integrada y global. Esto quiere decir que debería hacer explícito con claridad lo que el alumno debe saber, lo que debe saber hacer y las actitudes académicas y profesionales que debe conseguir como resultados de aprendizaje. Aunque las alternativas teóricas y su formalización en las programaciones concretas pueden ser variadas. Con respecto a su formalización, caben también diversas alternativas:

- Modelo de diseño basado en el documento *The Tuning Educational Structures in Europa Project* (2002) en el que se contemplan las competencias instrumentales –habilidades cognitivas y procedimentales–, competencias interpersonales y competencias sistémicas o integradas. Como ya vimos, este modelo ha tenido una posterior especificación plasmada en los “libros blancos”.
- Modelo de diseño curricular basado en el Real Decreto 55/2005, que define la estructura de las enseñanzas universitarias de grado. Aquí se clasifican los contenidos en conocimientos, destrezas y actitudes. El significado dado al término “destreza” es muy semejante al de competencia. Sería de gran interés hacer un seguimiento de esta clasificación en la legislación posterior para comprobar su grado de asunción.
- Diseño curricular basado en otras clasificaciones más sintéticas y claras. Esta manera de planificar parece más sencilla, recoge las anteriores y es más familiar a los profesores. El diseño del currículo debería partir del establecimiento de las competencias de cada titulación en el marco de la universidad concreta; esto es, el perfil del graduado. Si las competencias son capacidades para desarrollar una determinada actividad, su adquisición y desarrollo debe hacerse mediante el ejercicio de metodologías y recursos lo más semejantes a la realidad.



Así lo entiende el MEC en las orientaciones para la elaboración de los títulos:

El plan de estudios conducente a la obtención de un título debe tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes..., Esta referencia tanto a competencias como a conocimientos es necesaria para facilitar la movilidad de los titulados universitarios dentro de la Unión Europea, de acuerdo con el artículo 7.4 de la directiva 2005/36/CE relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales. (MEC, 2006, Apdo.15].

En España tuvo su reflejo en el RD 1393/2007 donde se indicó que los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán (...) tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. En los Libros Blancos, se habla de competencias genéricas y específicas como resultados del aprendizaje, esto es, el conjunto de conocimiento y habilidades que se espera que un estudiante domine.

Por tanto, esta nueva situación de la educación superior abre una reflexión más sobre las competencias. Ya no son sólo unos conceptos que hay que definir conductualmente y que a menudo son la base de los sistemas de gestión de recursos humanos, sino que, a partir de ahora, con el EEES van a ser la base de la formación de la educación superior.

El aprendizaje de las competencias requiere la diversidad de métodos combinados y la atención tutorial orientadora, personalizada y aplicada a contextos específicos. De igual modo hay que facilitar los materiales y recursos que faciliten el aprendizaje autónomo. El trabajo en equipo, los estudios de caso, ABP, la investigación en el campo de acción, las prácticas, las tutorías en Red, las redes universitarias para el intercambio de conocimientos y experiencias son algunas metodologías que parecen adecuadas desde el enfoque de las competencias. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición. La puesta en



práctica de este planteamiento no se ha generalizado porque las competencias son “estructuras complejas de procesos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional, orientadas a la construcción y transformación de la realidad” (Ruiz Corbella, 2006, p. 100).

En este punto cabe puntualizar que ni los gestores, ni los docentes ni los estudiantes han tenido los apoyos deseables para dotarse de las herramientas necesarias para ofrecer, facilitar y desarrollar las competencias que aparecen reflejadas en los programas curriculares que se han desarrollado para adaptarse al EEES. Así, el modelo centrado en el aprendizaje no se ha implementado en la práctica como era deseable de ahí que tendremos que seguir trabajando en esta dirección avalando todas aquellas iniciativas que entiendan que la función docente tiene un alto grado de vinculación con el proceso de orientación y de apoyo de los aprendices en su recorrido académico y profesional a la entrada, durante y a la salida del sistema en el que se haya incorporado (Álvarez-Arregui, 2017).

El concepto de crédito, aunque incorporó modificaciones estructurales no siempre han sido funcionales porque al medir el proceso de aprendizaje en horas de docencia y de esfuerzo del aprendiz lo que se hizo fue incrementar artificialmente la complejidad de la planificación, la metodología y la evaluación universitaria pero este hecho no fue acompañado de la suficiente inversión en espacios, tiempos, reconocimiento o formación por lo que cabe afirmar que su impacto ha sido limitado.

La evaluación de las competencias necesarias para el ejercicio de una profesión tiene gran importancia y actualidad, debido a la incidencia sobre la formación inicial y continua. Las competencias académico-profesionales se construyen en ambos contextos: universitario y laboral. Lo ideal es que estuviesen coordinados, cosa que no suele ser frecuente. En general, las investigaciones realizadas con profesionales dicen que la



mayoría del conocimiento (saber) se construye en el ámbito de la formación universitaria, mientras que el conocimiento procedimental (saber hacer) se logra en el desarrollo del trabajo.

La coherencia de la evaluación es esencial; coherencia con los objetivos de aprendizaje y con las competencias de la asignatura: medir aquello que se pretende enseñar y aprender. La mejora de los niveles educativos completados de los españoles se ha apoyado principalmente en el creciente acceso de los jóvenes a niveles de enseñanza progresivamente más elevados que en las generaciones previas. Esa mejora debería haber supuesto una mejor inserción laboral, haciendo posibles niveles superiores de productividad y mayores salarios y, en definitiva, propiciando niveles de vida más elevados en el presente y el futuro.

Sin embargo, la existencia e intensidad de esos efectos positivos depende de múltiples factores. En primer lugar, la educación puede suponer más productividad, pero eso depende de que la enseñanza tenga la calidad necesaria y contribuya de modo efectivo a aumentar los conocimientos, capacidades y competencias relevantes de los individuos, haciéndolos realmente más empleables y productivos.

Los resultados de España en las pruebas internacionales de evaluación son motivo de preocupación ya que tienden a mostrar sistemáticamente que nuestro país se sitúa por debajo de la media de la OCDE y ocupa una de las últimas posiciones entre los países desarrollados participantes de estas encuestas. Esta evidencia plantea dudas acerca de la calidad del sistema educativo español y respecto al capital humano con que llegan al mercado de trabajo las cada vez más numerosas cohortes de graduados españoles que se han ido incorporando al mercado de trabajo en las últimas décadas.

Parece evidente que una definición competencial sin una conexión real con el mercado laboral quedaría en un conjunto de buenas intenciones, pero no en una realidad social. Es por ello por lo que el análisis de competencias desde la perspectiva laboral se hace necesaria,



aunque sea de un modo aproximativo. En este contexto, la oferta y la demanda de la fuerza de trabajo obligan a llegar a un punto de encuentro donde conciliar posiciones.

En este sentido, y según el informe ejecutivo realizado por la Unidad de Estudios de la ANECA, denominado *El profesional flexible en la sociedad del conocimiento* (2007), menciona cinco grandes familias de competencias requeridas por el puesto de trabajo y, por extensión, en el mercado laboral. Son competencias relacionadas con el conocimiento, el análisis y la innovación, la gestión del tiempo, la organización y la comunicación. Estas cinco familias son las que, en su máximo desarrollo, dan lugar a diecinueve competencias que son prácticamente coincidentes, tanto desde la exigencia del mercado laboral como desde la perspectiva del empleador.

Lifecomp. Competencias clave para el aprendizaje permanente

De forma paralela la Unión Europea en marzo del año 2000, desde el Consejo Europeo de Lisboa, marca un objetivo estratégico para el año 2010 que es llegar a ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica capaz de tener un crecimiento económico sostenible con una mayor cohesión social.

Para alcanzar este reto se considera que no solo los sistemas de educación deben adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento sino también los sistemas formativos que proporcionen unas destrezas básicas a través de un aprendizaje a lo largo de la vida. En este contexto uno de los reajustes que se menciona de manera expresa es el necesario establecimiento de un marco europeo para la definición de las nuevas destrezas básicas a adquirir para un aprendizaje a lo largo de la vida, por lo que se constituye un grupo de expertos que comienza a trabajar en el 2001 en la identificación y definición de las competencias clave, así como en buscar la mejor manera de integrarlas en el currículum, mantenerlas y aprenderlas a lo largo de la vida



A todo ello se une la introducción dentro del marco conceptual europeo de la Competencia clave denominada ‘Personal, social y de Aprender a aprender’. La elaboración del marco fue llevada a cabo por la Comisión Europea con la ayuda de numerosos expertos y responde a la Recomendación de 2018 del Consejo de la Unión Europea sobre Competencias clave para el aprendizaje permanente, cuyo objetivo es que los ciudadanos tengan el conjunto de competencias necesarias para su desarrollo personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el trabajo y propone además reforzar la adquisición de competencias ciudadanas para concienciar sobre valores comunes, ya que éstos forman la base del desarrollo personal y social. Sigue así en la línea de otros actos legislativos como el Pilar europeo de derechos sociales, que establece que para que los ciudadanos tengan una educación, una formación y un aprendizaje permanente inclusivos y de calidad, deben adquirir las capacidades que les permitan participar plenamente en la sociedad, gestionar sus transiciones laborales, y mejorar su empleabilidad. La promoción de las competencias clave constituye igualmente uno de los objetivos del Espacio Europeo de Educación. Entre las competencias de LifeComp se encuentran la Autorregulación, la Flexibilidad y el Bienestar. Los ciudadanos con estas competencias han podido ser más resilientes durante la crisis sanitaria de la Covid-19, lo que sugiere la conveniencia de seguir desarrollándolas a través de la educación

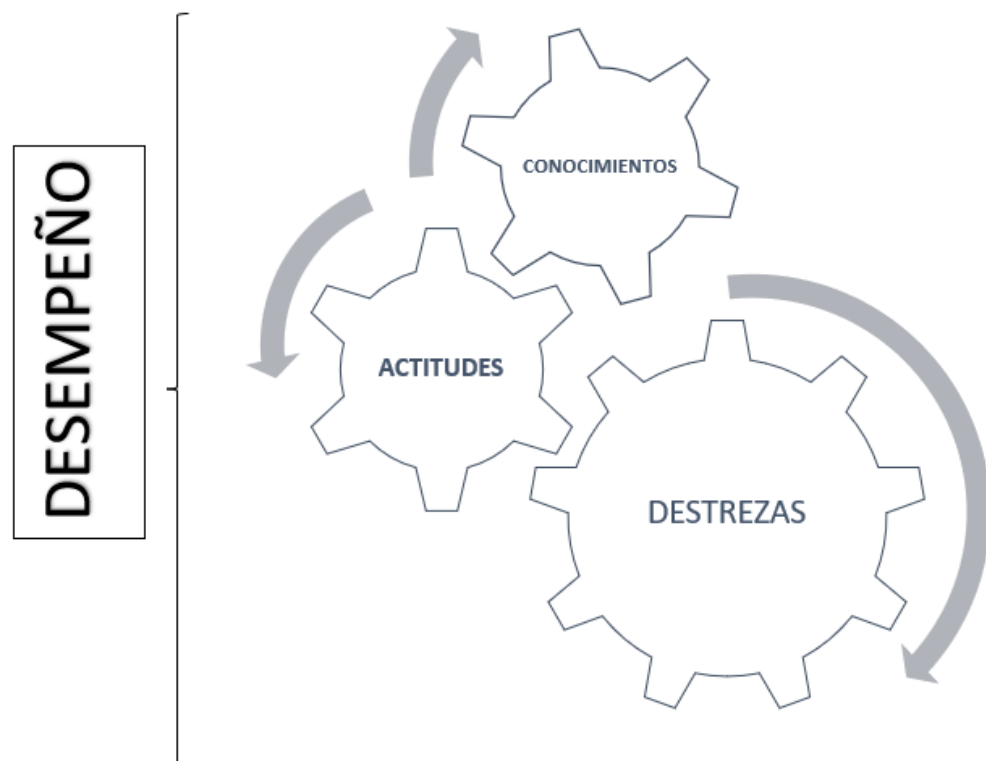
4.4. Oportunidades para el desarrollo profesional

En su trabajo sobre la educación basada en competencias, Climent (2010) distingue las competencias profesionales de las competencias laborales. Así, mientras las primeras se refieren al ejercicio de una profesión específica, para la que se requiere de una formación especializada, a través del estudio, la instrucción o la experiencia, las competencias laborales están implicadas en el desempeño satisfactorio de las tareas y actividades de un puesto de trabajo o función productiva.



Las competencias profesionales se identifican en función de un puesto de trabajo o de un perfil profesional. En el primer caso, las competencias se refieren a las que posee un sujeto que está desempeñando un puesto de trabajo o haciendo prácticas en una empresa o centro de trabajo. En el segundo, son las competencias de un sujeto en formación en un centro educativo con el fin de obtener la cualificación y acreditación que le permita trabajar.

Para nosotros el término “Competencia” va más allá (Gráfico 4.1). La competencia supone un hacer y un ser que se enfrenta de forma eficaz a la resolución de problemas. No es sólo un saber. Es un saber aplicado y un saber integrado que me permite resolver problemas de forma eficaz. Los conocimientos, las destrezas y las actitudes de cada competencia, son las tres dimensiones de la competencia: dimensión cognitiva (conocimientos), dimensión instrumental (destrezas) y dimensión actitudinal (actitudes y valores).



Gráfica.4.1. Definición de Competencia en términos de desempeño.

Fuente: Elaboración propia



Los conceptos de cualificación y de competencia, como formas para designar las capacidades humanas en el trabajo o los requerimientos de la profesión, se deberían de utilizar siempre de forma complementaria. El hecho de que en la actualidad se ponga más el acento en las competencias no tendría que negar la importancia de la cualificación. La cualificación expresa mejor las potencialidades profesionales de un individuo, mientras que las competencias, en cambio, expresan mejor la acción para conseguir unos resultados profesionales determinados. Ambos conceptos tendrían que ser complementarios, aunque hay que evitar ciertas confusiones.

Es necesario que una persona competente esté cualificada, es decir, que cuente con la preparación necesaria. La competencia no se puede improvisar, no es una intuición, sino que requiere una preparación sistemática. Desde este punto de vista se podría decir que la competencia incluye la cualificación. La competencia podría ser definida también como la movilización de la cualificación, añadiendo a la cualificación su capacidad para obtener unos resultados determinados (Homs, 2002).

La competencia es lo que da significación a la cualificación, a la que debería aproximarse, y la cualificación es necesaria para conseguir la competencia. La cualificación pone el énfasis en la preparación de una persona para realizar una tarea, sin comprometerse con el resultado. En cambio, la competencia pone el énfasis en el resultado sin comprometerse en cómo se ha conseguido adquirir las habilidades necesarias. Es por ello que, desde un punto de vista formal, la cualificación puede entenderse como el conjunto de competencias profesionales (conocimientos y capacidades) que permiten dar respuesta a ocupaciones y a puestos de trabajo con valor en el mercado laboral, y que pueden adquirirse a través de formación no de experiencia.

En 2002, nuestro país establece el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, con lo cual el Catálogo



Nacional de Cualificaciones Profesionales se convierte en el eje fundamental del sistema.

Por su parte, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2010) refiere que, en el ámbito laboral, el término “competencia” alude a la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. Hasta aquí, se puede observar cómo al término de competencia se le ha dado un gran peso para explicar el comportamiento, sobre todo el esperado, el direccionado o el específico para un puesto determinado, como si en el trasfondo ese término se hubiera generado como un medio para la manipulación de sus equipos de colaboradores por parte de los ejecutivos o gerentes. Así, dentro del campo de las organizaciones y el sector empresarial, mucho de la evaluación de las competencias laborales está dirigido a conocer precisamente cuáles son sus características ocultas, motivaciones, cualidades y autoconcepto, ya que en gran medida son estas –las competencias laborales– la causa de la productividad y el éxito organizacional (OIT, 2010).

Hoy en día es totalmente inconcebible que la competencia profesional se pueda construir básicamente a partir de la experiencia sin una formación sistemática previa, tal como se producía en el modelo anterior de gestión descualificada de la mano de obra, que dominaba en España hasta los años ochenta. Otra cosa muy diferente es revalorizar los aprendizajes a través de la experiencia como elementos constitutivos de la competencia, y revalorizar el trabajo como fuente de aprendizaje.

De acuerdo con estas aportaciones, puede decirse que la formación profesional desde un enfoque basado en competencias centra sus esfuerzos en el desarrollo de propuestas orientadas a la preparación para la acción. Ello requiere de la aplicación de principios didácticos que promuevan un aprendizaje global, autónomo, integrador de conocimientos y capacidades, basado en la resolución de problemas, promotor de la propia responsabilidad del aprendiz, orientado al trabajo colaborativo, etc. En este sentido, Van der Klink et. al, (2007) plantean



que una propuesta curricular centrada en el desarrollo de competencias que atiende tanto a la optimización de la relación con el mercado laboral como a la renovación didáctica. Un currículo orientado a las competencias no sólo se adapta a las competencias del perfil laboral y de formación, sino que también suele mostrar algunos principios didácticos. Entre ellos:

- concentración sobre problemas de la práctica laboral,
- integración de las adquisiciones y adaptaciones de los conocimientos y capacidades,
- responsabilidad propia del estudiante,
- aprender colaborando,
- nuevas formas de evaluación,
- uso de TIC.

Presentamos una descripción detallada del alcance de tales principios:

- El currículo se centra en problemas de la práctica laboral.
- Las situaciones de enseñanza presentan diversas formas: estudio de casos y descripciones de situaciones problemáticas que se introducen en el contexto formativo; situaciones laborales reales en la práctica; etc.
- Creación de contextos lo más auténticos posibles.
- Integra la adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes.
- Los estudiantes cada vez más responsables ante su aprendizaje y desarrollo competencial.
- Estudiante guía su propio desarrollo.
- Los itinerarios formativos se personalizan y se adaptan.
- Requiere procedimientos de aprendizaje colaborativo.
- El aprendizaje en grupos, mediante proyectos y solución de problemas
- La evaluación se integra en el proceso de enseñanza.
- Se evalúan las competencias y no sólo los conocimientos.
- Se introducen nuevas formas de evaluación.



- Se deben añadir al repertorio de evaluación nuevas formas (simulaciones, laboratorios de habilidades, evaluaciones en la situación laboral).

A la luz de las consideraciones precedentes, cabe concluir que el planteamiento de la formación desde un modelo basado en el desarrollo de competencias representa un modo diferente, novedoso y actualizado en el abordaje de los procesos de cualificación profesional. Un nuevo paradigma que define las situaciones de enseñanza desde una perspectiva global, abierta, flexible y dinámica; que promueve el uso de metodologías activas, centradas en la resolución de problemas; que moviliza los recursos cognitivos, motrices, afectivos y psicosociales en la búsqueda y administración de soluciones ante los retos a afrontar; y que facilita la responsabilidad, la cooperación, la iniciativa, la creatividad y la autonomía en el propio proceso de aprendizaje.

La continua evolución del mercado laboral ha provocado que los puestos de trabajo y sus funciones hayan experimentado significativas transformaciones en los últimos años. En consecuencia, para desempeñar una ocupación ya no basta con adquirir, en un momento dado de nuestro ciclo vital, ciertos conocimientos técnicos y/o teóricos. Ahora, también es necesario poseer una serie de destrezas transversales, habilidades y aptitudes que puedan aplicarse a otros empleos y empresas, y que permitan resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible. Es lo que Martínez-Clares et.al., (2019) denominan competencias para la empleabilidad. En esta línea, la empleabilidad se ve condicionada por las competencias y cualificaciones que facilitan y promueven la transferencia, así como por la capacidad de los sujetos para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presentan.

Es así como se reconoce la importancia que tiene la formación para el desarrollo de las competencias transversales o soft skills. De esta suerte, y considerando el actual paradigma socioeconómico, disponer de competencias transversales a menudo denominadas “competencias



transferibles”, “competencias clave”, o “competencias de empleabilidad” que contribuye en buena medida a la consecución de una carrera profesional estable y, en definitiva, a la promoción de la empleabilidad individual. Y es que, la elevada valoración de las competencias transversales sugiere una modificación en los procedimientos de selección, que han dejado de focalizarse en la evaluación de cualificaciones y competencias técnicas, vinculadas a una determinada ocupación, para centrarse en la valoración pormenorizada de las disposiciones y capacidades individuales.

Por ello, la formación o aprendizaje a lo largo de la vida, entendida como toda actividad formativa realizada en cualquier momento del ciclo vital con el fin de mejorar las competencias y/o cualificaciones (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020), constituye la estrategia idónea para favorecer la adaptación a los nuevos cambios en el mundo del trabajo. Lo cierto es que nos encontramos en un escenario altamente competitivo y en constante evolución, donde las empresas demandan un capital humano en permanente actualización y reciclaje.

La estrategia para asumir parece clara, ya que las apuestas se inclinan hacia la formación como la alternativa más adecuada para dar respuesta a estas necesidades y demandas. Sin embargo, ha de tenerse en cuenta que no se trata simplemente de formar a todo aquel que carece de cualificación profesional. Antes de llevar a cabo planes y programas de formación dirigidos a la adquisición o mejora de cualificación profesional de las personas trabajadoras (ocupadas y/o desempleadas) resulta indispensable investigar y analizar cuáles son las necesidades y demandadas del mercado de trabajo: qué, cómo, dónde y cuándo lo necesitan (Fernández-García et. al, 2017).

Para que la formación de oferta concuerde con las demandas del tejido empresarial, debe existir comunicación entre el ámbito educativo/formativo y el laboral, pues de lo que se trata es de que ambos, que comparten intereses comunes, puedan avanzar en la misma dirección. Por este motivo, la formación profesional, en sus diferentes



modalidades (inicial y para el empleo), se ha visto potenciada en los últimos años. La situación de crisis económica que todavía afecta a nuestra sociedad, junto a la necesidad de asumir un modelo productivo más flexible, ha motivado una apuesta por la formación como estrategia. La Formación Profesional para el Empleo (FPE) tiene como objetivo principal la formación y capacitación de las personas para su acceso al empleo y permanencia, actualizando sus conocimientos y competencias. Las iniciativas de formación que se llevan a cabo desde este subsistema y que se desarrollan en el marco del Sistema Nacional de Empleo (SNE), están dirigidas a la adquisición, mejora y actualización continua de las competencias y cualificaciones profesionales, favoreciendo la formación permanente de la población activa y conjugando las necesidades de las personas, de las empresas, de los territorios y de los sectores productivos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021). Siendo considerada por muchos la formación profesional para el empleo la iniciativa idónea para hacer frente al desempleo.

En el informe Formación Profesional para el Empleo del año 2016, publicado por el SNE, se analizan diferentes dimensiones, de las que llama especialmente la atención la centrada en la detección de necesidades formativas por parte de los agentes del SNE que contemplan de forma integral las prioridades de empresas y trabajadores/as en cada sector económico y territorio. En este análisis se concluye que los procesos para determinar las prioridades formativas que son incorporadas en las diferentes modalidades de formación de oferta presentan debilidades que limitan su eficacia como sistema integral y participativo de detección de necesidades de formación en empresas y trabajadores/as (SNE, 2016). Además, se deja constancia en el mismo informe de que la escasa coherencia entre el Subsistema de FPE y el resto de los recursos y procesos de inserción laboral (orientación, intermediación, asesoramiento en fórmulas de autoempleo, entre otras) que son desplegados por los servicios públicos de empleo en colaboración con otras entidades especializadas en la intervención sociolaboral y en la prestación de servicios de recursos humanos a



empresas y organizaciones. Por otro lado, cuando hablamos de FPE, inevitablemente hacemos referencia al mercado laboral, ya que esta, como su nombre indica, va dirigida al empleo, al trabajo y a mejorar las competencias profesionales que permiten dar respuesta a las nuevas necesidades que van surgiendo. Sobre el ajuste de la formación a las demandas del mercado laboral, Rodríguez Sánchez (2002) subraya que el vínculo entre la formación profesional y la realidad laboral y productiva es un factor tremendamente determinante a la hora de decidir las necesidades formativas (Fernández-García, 2019). Las relaciones laborales han evolucionado de manera significativa, sobre todo en la última década. Aquella aspiración de todo trabajador por conseguir un puesto de trabajo “para toda la vida”, es decir, un puesto seguro en una organización sólida y estable ha dejado paso a un ideal totalmente obsoleto. La realidad actual impone una concepción completamente contraria. Las organizaciones actuales buscan equipos de trabajo flexibles, altamente cualificados y con capacidad de adaptación a los cambios y de asumir reconversiones de forma continuada. Por ello, la formación de calidad no solo debe ofrecer conocimientos técnicos/teóricos, sino también responder a las necesidades productivas de cada puesto de trabajo, produciéndose una armónica simbiosis entre los ámbitos educativo/formativo y laboral.

Demandas competenciales en el Mercado laboral

En enero de 2019, el Instituto de Estudios Superiores de empresa, IESE, en su informe “*El futuro del empleo y las competencias profesionales del futuro: la perspectiva de las empresas*”, donde la columna vertebral es el gran reto para paliar la tasa de desempleo en España, analiza las competencias requeridas por 53 empresas destacadas del país para cubrir sus necesidades, empresas que en diciembre de 2017 empleaban a casi medio millón de personas en España y a casi tres millones a nivel mundial. El informe señala que casi tres de cada cuatro empresas expresan dificultades para cubrir los puestos de trabajo



ofertados, carencias tanto a nivel de conocimientos en algunas materias como a nivel de capacidades y actitudes profesionales. Concretamente, las empresas entrevistadas muestran una gran preocupación por el cambio de competencias profesionales que la automatización y la revolución digital están generando (un 72% de estas empresas considera que la revolución digital tiene un impacto alto o muy alto en el cambio de perfiles requeridos y un 56% de dichas empresas piensa que el impacto de la automatización es alto o muy alto) a la vez que admiten escasez de competencias de liderazgo, habilidades más relacionadas con la actitud, el esfuerzo, el compromiso, la gestión del cambio, las habilidades sociales y de trabajo en equipo, la gestión del estrés, la orientación hacia objetivos, las denominadas softskills en los entornos empresariales.

El informe recoge que la tendencia de las empresas es la evolución hacia estructuras más planas y transversales, con modos de trabajar distintos, que incorporan metodologías innovadoras. Y esta tendencia requiere conocimientos y capacidades distintos, con mayor énfasis en el trabajo en equipo, la comunicación, el liderazgo, la negociación o el sentido emprendedor, así como unas actitudes profesionales y personales diferentes.

En cuanto a las competencias tecnológicas, un 68% de las empresas encuestadas detectan una importante brecha de conocimientos en tecnología y digitalización por parte de los graduados universitarios y un 48% la aprecian en los graduados de formación profesional. Las compañías consideran que existen mayor déficit en áreas como big data, marketing digital, inteligencia artificial o blockchain y alertan de que será aún mayor dentro de cinco años, lo que supone un reto de mejora para el sistema educativo en el que consideran deben implicarse también el sector político y empresarial entre otros. En cuanto a las habilidades o competencias requeridas para los nuevos entornos laborales, el 56% de las empresas encuestadas admite falta de capacidad para el trabajo en equipo en titulados universitarios y un 48% las echan de menos en los de formación profesional. El 52% cree que ni la población activa



universitaria ni aquella proveniente de la FP goza de habilidades comunicativas requeridas para el entorno laboral.

El informe forma parte de la Education for Jobs Initiative, un proyecto multidisciplinar del IESE comprometido con el conocimiento de la evolución de las competencias profesionales que las empresas requerirán en los próximos años.

Los datos reflejados en este informe están directamente relacionados con los cambios del mercado laboral. Nos movemos en un entorno conocido como VUCA (volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad) que hoy puede aplicarse a la perfección al incierto y cambiante entorno empresarial. Cuando finalice la crisis sanitaria y, tras un periodo de deshumanización sin precedentes, las empresas no solo reforzarán su tecnología como aspecto crítico para su sostenibilidad, sino que valorarán más que nunca parámetros humanos imposibles de reproducir por máquinas. La “etapa coronavirus” ha marcado un antes y un después en nuestro mercado: la exclusión laboral futura ya no se vinculará tanto a perfiles -personas con discapacidad o mayores de 55 años-, sino que se relacionará con la ausencia de soft skills como la capacidad de aprendizaje, la adaptación, la resiliencia o el espíritu colaborativo.

La empatía será otro de los valores para los profesionales. En línea con la Agenda 2030 y su máxima “no dejar a nadie atrás”, han de estar presentes en el empleo desde el mismo momento en que se reactive el mercado laboral, y qué mejor forma que prepararse a través el desarrollo de competencias. En la actualidad los mercados de trabajo se rigen por nuevas reglas de juego. Estas nuevas reglas guardan poca relación con lo que antes era importante en la escuela, donde se daba mayor peso a la formación académica. Ahora los mercados dan por sentado que se cuenta con suficiente preparación técnica e intelectual, para concentrarse en la demanda de cualidades personales como la empatía, adaptabilidad, comunicación (Alles, 2007). El trabajo que realizan los empleados de hoy se compone de muchas menos tareas repetitivas e individuales. Este



nuevo contexto, espera colaboradores que sean más autónomos y capaces de trabajar con y a través de otros. Lo que ha ocasionado un aplanamiento de la jerarquía de la organización tradicional donde las habilidades blandas se vuelven esenciales para todos los empleados, no solo para aquellos que ocupan un rol de supervisión (Brungardt, 2011). La mejor forma de preparar la fuerza laboral del mañana se basa no solamente en el desarrollo de habilidades técnicas sino en el fortalecimiento de habilidades intrapersonales y de interacción con otros.

Ahora más que nunca, ser técnicamente competente no es suficiente. Para tener éxito en un entorno de trabajo globalizado y diverso, los estudiantes deben desarrollar las relaciones humanas, la autogestión, y habilidades de eficacia en el lugar de trabajo. Siendo así, los alumnos deben entender el beneficio de las habilidades blandas en sus carreras y vidas personales. (Policies Commission for Business and Economic Education [PCBEE], 2000).

Sutton (2002) señala que las habilidades blandas son tan importantes que los empleadores las reconocen como el “diferenciador número uno” para quienes aspiran a un puesto de trabajo sin importar el tipo de industria o profesión. Glenn (2008) adicionalmente menciona que contratar individuos que cuenten con “habilidades blandas” es una estrategia de gran importancia para las empresas de alto rendimiento que deseen construir y mantener una ventaja competitiva. Wilhelm (2004) afirmó que los empleadores valoran altamente las habilidades blandas como factor de éxito para ingresar a una empresa desde los primeros niveles jerárquicos. Una fuerza de trabajo que cuente con ciertas competencias claves fortalecerá la capacidad de su empleador para competir. A su vez, estas competencias brindan al trabajador mayores oportunidades de desarrollo y una mejor calidad de vida. A los trabajadores con buenas habilidades claves les resulta más fácil adquirir destrezas más sofisticadas, para así conseguir mejores empleos y salarios más altos (Carnevale et. al, 1990).



Para las competencias generales que todos los graduados deben poseer independientemente de su carrera para desempeñarse con éxito en el campo laboral, son: trabajo en equipo, planificación, comunicación, bilingüismo, búsqueda y procesamiento de información, análisis y síntesis (Blanco, 2009). Schulz (2008) determina que entre los requisitos más importantes que deben poseer los graduados están las habilidades de comunicación, el pensamiento crítico o estructurado y la creatividad. Las competencias más demandadas por el mundo empresarial actual y que son transversales al tipo de empresa o entorno, de acuerdo a diferentes revisiones teóricas e investigaciones son cinco: orientación al conocimiento; liderazgo; habilidad de comunicación; valores éticos y habilidad para trabajar en equipo (Puga & Martínez, 2008).

Employers Value Communication and Interpersonal Skills - EVCIS (2004) sugiere que una persona que se comunica efectivamente se lleva bien con los demás, sabe trabajar en equipo y posee una sólida ética de trabajo, puede ser considerado como alguien con un completo set de habilidades blandas. Se realizó un estudio en el que se encuestó a diferentes centros educativos de Alabama con el propósito de dar a conocer cuáles son las competencias blandas más importantes para tener éxito en el mercado laboral del siglo XXI. Los resultados de la encuesta revelaron la importancia de las siguientes habilidades blandas en orden descendente: la comunicación en general, ética, gestión del tiempo / organización, comunicación escrita, trabajo en equipo, etiqueta de negocios, diversidad, servicio al cliente, resolución de problemas / pensamiento crítico, comunicación oral, y liderazgo. Por su parte, un estudio realizado por la Universidad de Kentucky USA en el 2011 en el cual se solicitó a distintas escuelas de negocios que enumerasen las 10 habilidades blandas necesarias para triunfar en el mercado laboral actual, reveló que la integridad, comunicación, cortesía, responsabilidad, habilidades interpersonales, profesionalismo, actitud positiva, trabajo en equipo, flexibilidad, y ética de trabajo, en ese orden, son las más importantes para tener éxito en el mercado laboral (Robles, 2012).



El 96% de 330 ejecutivos encuestados por la Universidad de Phoenix en 2005 señalaron que la comunicación y las habilidades interpersonales son las cualidades más valoradas que deben poseer los empleados, mientras que el 95% calificó la capacidad de aprendizaje y el deseo de crecer; seguido por la colaboración y el trabajo en equipo que fueron marcados por el 93%, y la solución creativa de problemas por el 92% (Cline, 2005).

Según una encuesta realizada por South Carolina Chamber of Commerce (SCCC) a diferentes empresas en el 2000 y 2006, sobre las competencias que deben tener los empleados para tener éxito en el trabajo dio como resultado 37 habilidades de las cuales 23 fueron soft skills, a continuación las enumeramos: Administrar el dinero, administrar los recursos humanos, interpretar y transmitir información, atender a los clientes y consumidores, participar como miembro de un equipo, trabajar con la diversidad, ejercer liderazgo, negociar una decisión, enseñar a los demás, escuchar, expresarse oralmente, resolver problemas, razonar, capacidad de aprendizaje, tomar de decisiones, creatividad, análisis, integridad, responsabilidad, autocontrol, habilidades sociales y autoestima.

De acuerdo con los resultados de una encuesta publicada por American Management Association (AMA), los ejecutivos aseguran que el conocimiento y las habilidades típicas en las áreas de lectura, escritura y aritmética (las tres R en inglés: reading, writing, and arithmetic) ya no son suficientes para los directivos. Para asegurar el éxito en la fuerza de trabajo del futuro, las tres R necesitan ser fusionadas con otras cuatro habilidades (las cuatro C):

- el pensamiento crítico y habilidades para resolver problemas
- habilidades de comunicación
- habilidades de colaboración
- creatividad e innovación.

Profundizando un poco más en estas competencias, las habilidades de comunicación si bien tienen un amplio espectro, podrían resumirse de



la siguiente forma: dominio del lenguaje oral y escrito, el lenguaje corporal, y habilidades de presentación para poder comercializar las propias ideas y a uno mismo. Las habilidades de comunicación son una supra habilidad necesaria para generar resultados en cualquier nivel de la organización y promover la carrera profesional de una persona. Además, éstas se encuentran ligadas a las habilidades de interacción social y manejo de conflictos que son indispensables en el medio laboral para desempeñarse exitosamente (Schulz, 2008; Puga & Martínez, 2008).

La capacidad de aprendizaje y el pensamiento crítico son indispensables en este entorno globalizado, cambiante y de fácil acceso a la información. Ahora es imprescindible contar con colaboradores que tengan la capacidad de recopilar, diseminar y generar conocimiento para su propio desarrollo y para el de la empresa.

El trabajo en equipo que incluye las habilidades de interacción y cooperación ha demostrado ser clave en las organizaciones, puesto que genera una filosofía de esfuerzo y logros compartidos, y un compromiso pactado con la colectividad antes que, en lo individual, lo que genera mejores resultados en el largo plazo (Puga & Martínez, 2008).

Por otro lado, la creatividad se traduce como aquella capacidad que permite pensar más allá de lo establecido e innovar. Ésta no debe asociarse como algo propio de las carreras artísticas sino como un aspecto elemental para cualquier profesión. De esta manera, el comportamiento ético, constituye la piedra angular para crear cimientos sólidos en los cuales se afianzarán procesos y decisiones transparentes que permitirán a las empresas trascender en el tiempo.

Por tanto, si el sector educativo y el gobierno focalizan sus esfuerzos en desarrollar tempranamente estas 5 habilidades blandas desde las aulas, se estaría garantizando elevar el nivel de empleabilidad de las personas, mejorar la productividad de las empresas y por ende elevar los estándares de vida de la sociedad en general.

Sin embargo, en el momento de optar por el desarrollo de habilidades blandas surgen algunos obstáculos. El primero de ellos se



refiere a la percepción sobre la dificultad de definir, enseñar, y evaluar estas competencias. El segundo, a la atención que en la actualidad se está brindando a la tecnología que tiende a desvalorizar su importancia. En algunos casos enseñarlas es considerado como responsabilidad de alguien más, permitiendo que el estudiante reaccione con apatía respecto a la necesidad de contar con estas habilidades. Por otro lado, se evidencia una falta de conexión entre el ámbito de la enseñanza y el ámbito laboral en lo que se refiere a habilidades blandas. La comunidad laboral busca empleados que cuenten con estas habilidades, mientras que los educadores no les atribuyen suficiente importancia (PCBEE, 2000).

Sin embargo, las competencias blandas pueden entrenarse desde muy temprana edad. Inclusive se señala que intervenciones puntuales como asistir a talleres sobre soft skills mejoran significativamente estas habilidades, por lo que sugieren que se generen estrategias sistemáticas de mediano y largo plazo para conseguir mayores beneficios (Singer et.al., 2009). Además, es muy importante brindar continuamente espacios de práctica, puesto que solo la repetición de lo aprendido consigue una automatización de la conducta (Driskell et. al., 1992).

Mientras que las habilidades técnicas son parte de muchos y excelentes planes de estudio, las habilidades blandas necesitan mayor énfasis en los programas universitarios para que los estudiantes aprendan la importancia de las habilidades blandas al principio de sus programas académicos antes de embarcarse en el mercado laboral (Wellington, 2005).

M. Robles (2012) define literalmente las soft skills como la suma de habilidades interpersonales (con relación a las personas) y atributos personales (con relación a la profesión). Las cualidades interpersonales pueden incluir la personalidad, la simpatía, la capacidad de gestión del tiempo y la capacidad de organización, mientras lo que ella profesionales pueden incluir la comunicación, el trabajo en equipo, el liderazgo y el servicio al cliente. Para mostrar la relación entre ambos conceptos asegura que, por ejemplo, el don de gentes es la base de un buen servicio



al cliente, y las habilidades de atención al cliente son fundamentales para el éxito profesional en casi cualquier trabajo.

En resumen, según M. Robles (2012) las soft skills son habilidades intangibles específicas a los rasgos del carácter de un individuo al igual que su comportamiento y actitud que acaban determinando los puntos fuertes de un líder, facilitador, mediador y negociador. Además, añade que la mejor característica de las habilidades blandas es que la aplicación de estas habilidades no se limita a la propia profesión. Las habilidades blandas están en continuo desarrollo a través de la aplicación práctica en el transcurso de la vida cotidiana, así como en el lugar de trabajo.

Como contrapartida, y dado que el término será nombrado numerosas veces, cabe hacer mención del concepto de habilidades duras o hard skills. Las habilidades duras son capacidades técnicas aprendidas que se adquieren y mejoran a través de la práctica, la repetición y la educación. Las habilidades duras son importantes porque aumentan la productividad y la eficiencia de los empleados, llegando a contribuir así a su satisfacción.

En cambio, las soft skills, también conocidas como habilidades de empleabilidad, son aquellas habilidades no técnicas, intangibles, como la ética de trabajo, la comunicación, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y otras tantas habilidades no cognitivas que son difíciles de medir, pero que marcan la diferencia en el lugar de trabajo y en la comunidad en general. La importancia de dichas aptitudes sociales está siendo impulsada, sobre todo recientemente, en parte por los distintos resultados convincentes de numerosos estudios. Según el informe *The Future of Jobs Report* (2018) publicado por el Foro Económico Mundial, los contornos emergentes en el día a día del mundo del trabajo en la ya considerada Cuarta Revolución Industrial se están convirtiendo en una realidad para millones de trabajadores y empresas. Dada la ola de nuevas tecnologías y tendencias que alteran los modelos de negocios y la cambiante distribución del trabajo entre empleados y las máquinas que



transforman los perfiles laborales actuales, la gran mayoría de los empresarios encuestados para el informe esperan que, para 2022, las competencias necesarias para desempeñar la mayoría de los puestos de trabajo habrán cambiado significativamente.

En esta nueva edición del informe sobre el Futuro del Empleo (el previo fue publicado en 2016), se recurrió a los conocimientos de aquellos que están mejor situados para observar la dinámica de trabajo de diferentes ejecutivos, especialmente directores de Recursos Humanos de algunas de las mayores empresas del mundo de distintos sectores y zonas geográficas. Se les pidió que reflexionaran sobre las últimas tendencias y preferencias de competencias, inversión en capital humano y futuro de los empleos.

Los resultados concluyen las 10 habilidades más demandadas para los próximos años en donde aparecen estas soft skills:

- Pensamiento crítico y análisis
- Inteligencia emocional y flexibilidad cognitiva
- Creatividad
- Adaptabilidad y resiliencia

Las habilidades duras que se demandan también reflejan la necesidad de capacidades tecnológicas de un mundo cada vez más digital, con conocimientos de computación en la nube e inteligencia artificial a la cabeza. Se añade también que es probable que las habilidades "humanas", como la originalidad, la iniciativa y el pensamiento crítico, aumenten su valor en las empresas contemporáneas a medida que avanzan la tecnología y la automatización (Foro Económico Mundial, 2018). DK Consultores, una consultora integral en RR.HH. cuya misión consiste en desarrollar procesos de selección y reclutamiento ofreciendo un servicio personalizado según el tipo de perfil que requiera sus clientes, publicaron en su página de LinkedIn en 2018 un artículo relevante para este trabajo. Queda recalcada también la idea de que las habilidades blandas son más requeridas por los reclutadores dentro del mercado laboral tras el avance de las tecnologías.



Haciendo referencia a un estudio elaborado por LinkedIn en 2017 enfatizan que es fácil encontrar a candidatos con las aptitudes técnicas específicas al perfil solicitado, pero más complejo encontrar a personas con las habilidades blandas requeridas.

Como se ha podido comprobar a lo largo de este apartado, actualmente, los empleadores comentan que muchos solicitantes de empleo o empleados carecen de fuertes habilidades sociales, lo que dificulta la contratación o afecta negativamente a los resultados de la empresa.

En resumen, hay una consensuada convicción de que el aprendizaje de las variadas profesiones implica no sólo la adquisición de los conocimientos y técnicas específicas sino también requiere de aquellas habilidades tan buscadas por los reclutadores, las soft skills, quedando así de manifiesto la importancia de las habilidades blandas en el ámbito de las organizaciones y tan fundamentales para el éxito empresarial.

Diversas instituciones a nivel internacional se han hecho eco de este desafío y han publicado estudios con previsiones sobre las capacidades del futuro. Así, el World Economic Forum (2016), en su informe “The Future of Jobs Report 2016”, señala la importancia de entender que los desajustes de las capacidades deben ser medidos no solo entre la oferta y demanda actual de capacidades, sino entre la base de capacidades actual y las necesidades de capacidades futuras: “Los esfuerzos destinados a cerrar la brecha de capacidades deberán estar basados en un sólido entendimiento de la base de capacidades actual y las necesidades cambiantes de capacidades para el futuro debido al cambio disruptivo” (p. 26).

En este sentido, el informe “The Future of Jobs Report 2018” presenta una aproximación de la demanda de capacidades para los próximos años. Entre las capacidades que tendrán menos demanda están las de carácter manual, las relacionadas con la memoria o las de gestión de recursos financieros o materiales, todas ellas tareas más fácilmente automatizables.



Sin embargo, crecerá la necesidad de capacidades tecnológicas como el diseño o la programación, y otras difícilmente realizables por máquinas, como las de liderazgo, iniciativa, creatividad o inteligencia emocional.

También el McKinsey Global Institute (2018) aporta evidencia en la misma línea y estima que, hasta 2030, tanto en Estados Unidos como en Europa Occidental se producirá un retroceso de la demanda de trabajo relacionada con capacidades manuales (como operación y reparación de equipos, tareas técnicas o de inspección y control) y cognitivas básicas (como procesamiento de datos e información, comunicación o cómputo básico). Sin embargo, se espera un aumento de la demanda en capacidades cognitivas avanzadas (como estadística, pensamiento crítico o creatividad), socioemocionales (como capacidades interpersonales, liderazgo, iniciativa, emprendimiento y adaptabilidad) y tecnológicas (como programación, análisis de datos, diseño tecnológico, ingeniería o investigación científica)

En este esfuerzo de comprensión y desarrollo de las capacidades que se requerirán en el futuro, las empresas, según el informe “The Future of Jobs Report 2018” (World Economic Forum, 2018), señalan la importancia de colaborar con el sistema educativo, tanto a nivel local como internacional, y por parte de expertos.

La rápida evolución de las competencias requeridas demanda un sistema educativo ágil y capaz de responder al mercado. La evolución de las competencias demandadas en el mercado no se ha desarrollado a la misma velocidad que la adaptación del sistema educativo a los nuevos tiempos, y esto ha generado un desajuste de las capacidades requeridas para el puesto de trabajo en la mayoría de los países de la OCDE. Este problema es especialmente grave en España, donde este desajuste llega a afectar a más del 33% de los trabajadores mayor que en el resto de los países debido a una sobre capacitación para ciertos trabajos, y no a una infra capacitación. El desajuste en España refleja problemas en el sistema educativo que se producen a diferentes niveles. El Círculo de



Empresarios (2018), en “El Barómetro de los Círculos”, muestra la valoración que índices internacionales dan a nuestro país y la media de la OCDE en calidad del sistema educativo, a distintos niveles. Como puede observarse, España está por debajo de la media de la OCDE en educación primaria, secundaria, formación profesional y conocimientos en ciencias y matemáticas.

4.5. Reflexiones

A lo largo de este capítulo hemos podido profundizar en el concepto de competencias y en los diversos enfoques del mismo. Se hace evidente la preocupación por los niveles competenciales de la ciudadanía y como esas carencias repercuten en su desenvolvimiento en un mundo global y en continuo cambio.

Las situaciones de crisis siempre son momentos de reconstrucción y evaluación para a partir de allí generar nuevos objetivos y caminos para alcanzar la adaptación. La crisis que hemos vivido con la pandemia del Covid-19, nos han hecho replantearnos en dónde debemos poner todos nuestros esfuerzos para la lucha contra la exclusión y la búsqueda dentro de la sociedad del conocimiento de la formación a lo largo de la vida, pero no en aspectos únicamente individuales, ni únicamente conceptuales ni únicamente prácticos, donde las personas vamos a repetir de una forma óptima unas tareas. Sino que el Covid-19 y la actual Guerra de Ucrania nos sitúa frente a un espejo de incertidumbre, donde todos los escenarios dibujados hace una década para el año 2021 y 2022, se han desmoronado y nuestra realidad en nada se parece a futuro planeado. Ante esta situación si vale debemos poner el foco en el desarrollo competencial a lo largo de la vida, competencia entendida como aquellas habilidades que nos preparan para enfrentarnos a nosotros mismos, también nos capacita para relacionarnos con nuestros entornos y nuestros compañeros de una manera eficaz y optima con unos niveles de autonomía sin olvidar reflexionar sobre cómo todo ello repercute de una manera más generalizada en el futuro de nuestra sociedad y el



medioambiente. Porque somos parte de un todo y la corresponsabilidad debe estar presente en nuestra forma de actuar.

La automatización está cambiando el mercado laboral. Estamos asistiendo a cambios rápidos en las formas de empleo, que suelen estar dominadas por la temporalidad (EPSC. Comisión Europea, 2019). Por otro lado, los empleadores buscan cada vez más a trabajadores flexibles y con disposición a formarse continuamente. Los cambios demográficos, debidos al envejecimiento de la población en la UE, ponen de relieve la necesidad de renovar esfuerzos para fomentar el bienestar personal y garantizar vidas más largas, pero también más satisfactorias, al tiempo que se fomenta el envejecimiento activo. Para hacer frente a situaciones complejas de la vida, los ciudadanos europeos deben desarrollar competencias que les permitan afrontar con éxito los retos que plantean las múltiples transiciones en su vida laboral, en su ámbito personal y en la sociedad. Las personas necesitan lidiar con la incertidumbre, reforzar su resiliencia y construir relaciones interpersonales exitosas.

La educación formal, no formal e informal puede contribuir a la adquisición de estas competencias. La Comisión presenta la Agenda de Capacidades Europea para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia, en ella se establecen objetivos cuantitativos ambiciosos de capacitación (mejorar las capacidades existentes) y de reciclaje profesional (formación en nuevas capacidades) para los próximos cinco años. Sus doce acciones se centran en las capacidades para el empleo mediante la asociación con los Estados miembros, las empresas y los interlocutores sociales a fin de colaborar en pro del cambio, facilitando que los ciudadanos accedan al aprendizaje permanente. La nueva definición enfatiza que esta competencia «incluye la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad, aprender a aprender, apoyar el bienestar físico y emocional, mantener la salud física y mental y ser capaz de liderar un futuro consciente de la salud y con orientación a la vida, la empatía y la gestión de conflictos» (Comisión Europea 2018). Estas cuestiones parecen muy obvias y sencillas de comprender, pero tras el análisis realizada en esta investigación en los anteriores capítulos,



hemos podido comprobar cómo no hemos alcanzado los niveles de formación a lo largo de la vida, ni siquiera los niveles de titulación mínima de nuestra población.

Para abordar el desarrollo de las competencias clave con una perspectiva de aprendizaje permanente, debe garantizarse el apoyo a todos los niveles de los itinerarios de educación, formación y aprendizaje. Pero a pesar de los recursos existentes para formar a nuestra ciudadanía, dentro de la formación para el empleo, dentro de sus programas formativos, aunque aparece la palabra competencia, suele utilizarse como sinónimo de cualificación, enfoque más centra en el mercado laboral y las competencias de carácter más prácticos, olvidándose en muchas ocasiones de los aspectos más actitudinales. Que como hemos podido ver en este capítulo, son la clave a la hora de mejorar la empleabilidad de las personas y son las competencias más demandadas por las empresas. Por tanto, algo está ocurriendo, sabemos qué debemos hacer, sabemos hacia donde encaminarnos y todos los países de la unión compartimos metas y objetivo y existen fuentes de financiación, pero no alcanzamos los objetivos, y año tras año se recuerda que debemos alcanzar ciertas metas, pero sin éxito

Por este motivo, en el siguiente capítulo vamos a profundizar en la necesidad de introducir proyectos de desarrollo competencial y formativos innovadores, que rompan con lo realizado hasta ahora. Ya son muchos los proyectos piloto que se están realizando tanto en España como fuera y trataremos tras una clarificación conceptual de qué entendemos por creatividad e innovación, hacer un recorrido por experiencias que se están realizando o se han realizado, buscando nexos de unión y puntos en común, con el fin de establecer una estrategia o buenas prácticas dentro de nuestra investigación.

MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 5

MERCADO LABORAL, INNOVACIÓN Y MEJORA





Introducción

La realidad es que, España, es uno de los países con mayores índices de desempleo de la UE, sin embargo, existen vacantes de empleo que no se logran cubrir por falta de determinados perfiles profesionales.

Hace ya diez años el Consejo Europeo advirtió que eran precisamente la formación y la capacitación una de las debilidades más graves que como país deberíamos superar, señalando que el nivel general de cualificación en España dificulta su transición hacia actividades de mayor valor añadido y mina el crecimiento de la productividad. A pesar del gran número de personas con estudios superiores, la oferta de cualificaciones no está suficientemente adaptada a las necesidades del mercado laboral, de modo que los índices de empleabilidad de los titulados superiores recientes figuran entre los más bajos de Europa, y gran parte de esos titulados desempeñan ocupaciones que no requieren un título universitario.

Las exigencias marcadas para el año 2025, es que el 49% de los puestos de trabajo requerirán cualificaciones medias de formación profesional, el 37% altas de formación profesional superior y estudios universitarios, y solo el 14% serán para personas con baja cualificación. Para ello los países miembros, y en especial España ha tenido que generar estrategias en el ámbito laboral, orientación y formativos, en dichas estrategias la innovación ha sido el eje sobre el que giran los diferentes proyectos.

Por este motivo a lo largo de esta capítulo vamos a transitar en un primer momento por el concepto de creatividad para llegar más adelante a comprender qué es la innovación, y de forma, especifica la innovación social y el papel del tercer sector en los diferentes proyectos que tienen por objeto el beneficio de la ciudadanía y en relación con esta investigación proyectos de empleo, orientación y formación.

Durante el capítulo tendremos la ocasión de conocer proyectos catalogados como buenas prácticas, sea por la metodología empleada, sea



por lo resultados conseguidos. Haciendo hincapié en dos proyectos del territorio nacional: las lanzaderas de empleo y el proyecto *vives emplea*. Ambos proyectos innovadores que buscan mejorar la capacitación competencial de las personas desempleadas, generando red de contactos y sinergias para mejorar su empleabilidad.

Tras ello en el capítulo, señalaremos las claves innovadoras que pueden reforzar el éxito de un proyecto dedicado a mejorar las posibilidades de inserción de los participantes y que pretende no solo trabajar competencias técnicas sino competencias de tipo actitudinal tan necesarias como hemos podido ver en el capítulo anterior para la inserción y mantenimiento en el mercado laboral.

5.1 Contextualización

La creatividad es una habilidad humana, intangible y, como tal, a pesar de sus claras y múltiples manifestaciones, resulta difícil encontrar una definición única.

En una primera aproximación al término podríamos referirnos a la misma como “la capacidad y el poder de desarrollar nuevas ideas” (Koontz y Weihrich, 1991, p. 328), “el proceso de pensamiento que nos ayuda a generar ideas” (Majaro, 1994, p. 1), “el arte de percibir los problemas y de proponer soluciones” (Dorrego, 1986, p. 10) o “la *sorpresa eficiente*, que resulta de la actividad combinatoria: una clasificación de ideas desde una nueva perspectiva” (Burner, 1980, pp. 188-190).

Concretando algo más, Blake y Mounton (1986) hablan de “capacidad para identificar un problema que anteriormente era desconocido o para identificar una solución que no tiene relación con la experiencia previa de ninguno de los afectados por el problema” (p. 108).

Por último, haremos mención del trabajo de Parkhurst (1999) quien se refiere a la misma en términos de “capacidad o cualidad que se



manifiesta cuando se resuelve un problema hasta la fecha no resuelto, cuando se desarrollan soluciones novedosas a problemas que otros han resuelto de forma diferente, o cuando se desarrolla un producto original o nuevo (al menos para el creador)” (p.21).

Por último, creemos importante resaltar la aportación de Mathieu-Batsch (1983), que contempla la creatividad como un triángulo cuyos tres vértices recogen las siguientes ideas:

- El campo de la flexibilidad que a las diferentes formas de los individuos para abordar un mismo problema.
- La abundancia de ideas o la facilidad con la que emergen, factor que podríamos considerar como la característica básica de los individuos creativos.
- La originalidad de las ideas. En este vértice el autor busca diferenciar el producto creativo del que no lo es; aunque, como trataremos, no siempre es suficiente la originalidad para que el producto o la idea sea considerada creativa, puesto que a menudo se requerirá que sea útil.

Esta visión triangular de la creatividad, si bien puede resultar simplificada, nos sirve como punto de reflexión respecto a las cuestiones claves que se debaten alrededor del término y, al igual que las anteriores, nos permite desenmascarar la complejidad del tema de estudio y nos conducen a una búsqueda de nuevas aportaciones, que, al proporcionarnos perspectivas diferentes, se complementan unas con otras facilitando una mayor comprensión integral del mismo.

Como consecuencia de las ideas expuestas, podríamos llegar a una primera conclusión respecto a que la creatividad, es el resultado de integrar una serie de elementos, cada uno de los cuales hace referencia a una de las diferentes facetas o perspectivas desde la cual podemos analizar la misma.

La creatividad y la innovación, aunque relacionados, son procesos diferentes. Quizá una de las formas más sencillas y claras de expresar la relación que existe entre tales conceptos, es aquella que señala que la



creatividad tiene que ver con la cualidad de originalidad que conduce a nuevos modos de ver las cosas y a nuevas ideas (Henry, 1991). Se trataría así de un proceso de pensamiento asociado a la imaginación. Mientras que la innovación describe el proceso a través del cual las ideas creativas se desarrollan en algo tangible.

Para profundizar respecto al contenido y la problemática de la creatividad resulta imprescindible diferenciar dicho término del de innovación, que, por la estrecha vinculación, se utiliza en numerosas ocasiones de forma indistinta.

Con tal objeto partiremos de la definición del término innovación haciendo referencia a la materialización de esa idea. Pero esa materialización no se limita a la construcción física del bien o a la aplicación práctica de una idea, sino que, en ocasiones, hace referencia a la explotación comercial de la misma. Autores como Drucker (2008) llegan a especificar, incluso, que dicha explotación comercial debe de resultar exitosa, es decir, implica la aceptación de la idea por parte del mercado.

Una de las principales referencias que hay que tener en cuenta a la hora de analizar la innovación desde la perspectiva económica es la que afirmó que la innovación no es un fin en sí mismo sino un medio para que crezca la producción y la productividad, así como que contribuye a incrementar la competitividad de una empresa, a reducir los costes de producción y a estar presente en nuevos mercados como definió la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), que en su Manual de Oslo (1997). En esta misma línea, el Libro Verde de la Innovación de la Comisión Europea (1995) expone que la innovación se considera como sinónimo de producir, asimilar y explotar con éxito una novedad, en las esferas económica y social, de forma que aporte soluciones inéditas a los problemas y logre responder a las necesidades de las personas y de la sociedad.

Esta comprensión permite establecer la relación directa entre la innovación y las formas para satisfacer mejor las necesidades de la



sociedad, teniendo en cuenta que esta perspectiva tiene un enfoque económico y productivo.

Existe, como se deduce hasta el momento, una diferencia importante entre lo que es innovación y lo que es creatividad; si bien, lógicamente, ambos conceptos, aunque diferentes, como decíamos, tienen una fuerte vinculación.

La creatividad como fuente de generación de ideas, es el origen de todo proceso innovador y será, a nuestro entender, un punto clave en el que se fundamenta la estrategia de innovación. Pues innovar no es sencillo y está influenciado por una serie de cuestiones como:

- Presión para obtener resultados en el corto plazo
- Falta de reconocimiento a la perspectiva a largo plazo.

Dentro del concepto de innovación, nos encontramos con diversas categorías de innovaciones, tales como:

- Innovación Incremental: cuando se agrega (o quita, o combina, o resta, o suplanta) una parte a un producto o servicio.
- Innovación Disruptiva/Radical: cuando se incorpora un producto o servicio que en sí mismo es capaz de generar una categoría.
- Nuevos productos: productos que son nuevos, tanto para la empresa que los desarrolla como para el mercado que los usa.
- Productos *me-too*: nuevos para la empresa, pero no para el mercado.

Pero el por qué innovan las organizaciones, qué fuerzas fomentan la innovación y qué factores la dificultan son aspectos importantes de analizar. A su vez tener en cuenta la naturaleza del conocimiento, cómo se acumula y cómo fluye y, finalmente, cómo los procesos de innovación se expanden a través de sectores, regiones y países también resulta de interés.

Son muchos los autores que han estudiado sobre el tema, defendiendo que la innovación fomenta el desarrollo económico a través



de un proceso dinámico, definido como “destrucción creadora”, en el cual las nuevas tecnologías reemplazan a las antiguas. Según Schumpeter, las innovaciones “radicales” dan lugar a cambios bruscos e importantes, mientras que las innovaciones “incrementales” alimentan continuamente el proceso de cambio.

La decisión de innovar se toma en situaciones con un alto grado de incertidumbre. Los desarrollos futuros de conocimiento y tecnología, los mercados, la demanda de un producto y los usos potenciales de una tecnología son impredecibles, pudiendo variar, dicho nivel de incertidumbre, en función del sector, del ciclo de vida del producto y de muchos otros factores

Los sistemas nacionales de innovación se basan en la idea de que muchos de los factores que influyen en las actividades innovadoras son nacionales, como, por ejemplo, los factores institucionales, la cultura y los valores. Sin embargo, al mismo tiempo, está claro que, en muchos casos, los procesos de innovación son internacionales. Así, el conocimiento y la tecnología se desplazan sin tener en cuenta las fronteras nacionales y las empresas interactúan con otras empresas y universidades extranjeras. Muchos mercados son globales, en términos de empresas y competidores, e Internet ha aumentado enormemente la posibilidad de comunicarse y hacer negocios con empresas de otros países.

Pero para comprender aún más el valor de la innovación en esta sociedad, y la diversidad de formas de enfrentarnos a la innovación, vamos a tratar de clasificar la innovación en distintas categorías. Para ello haremos referencia al Manual de Oslo, pero en esta ocasión la edición publicada por la OCDE en 2005 que también describe los elementos a tener en cuenta para generar culturas sistemáticas de Innovación. En primer lugar, vamos a iniciar diferenciando los tipos de innovación que existen:

- las innovaciones de producto
- las innovaciones de proceso



- las innovaciones de mercadotecnia
- las innovaciones de organización.

Una innovación de producto se corresponde con la introducción de un bien o de un servicio nuevo, o significativamente mejorado, en cuanto a sus características o en cuanto al uso al que se destine. Esta definición incluye la mejora significativa de las características técnicas, de los componentes y de los materiales que forman parte de un producto, así como la facilidad de uso u otras características funcionales.

Una innovación de proceso es la introducción de un nuevo, o significativamente mejorado, proceso de producción o de distribución. Ello implica cambios significativos en las técnicas, los materiales o los programas informáticos para llevar a cabo el proceso de fabricación.

Una innovación de mercadotecnia consiste en la aplicación de un nuevo método de comercialización que implique cambios significativos del diseño o el envasado de un producto, su posicionamiento, su promoción o su tarificación.

Finalmente, una innovación de organización es la introducción de un nuevo método organizativo en las prácticas, la organización del lugar de trabajo o las relaciones exteriores de la empresa. Las innovaciones de organización pueden tener por objeto mejorar los resultados de una empresa reduciendo los costes administrativos o de transacción, mejorando el nivel de satisfacción en el trabajo.

De todas las tipologías de innovación vamos a centrarnos en la innovación de organización, y en ella, concretamente en las capacidades de gestión dentro de una organización para que dentro de ella se fomenten la innovación.

Dentro de las capacidades de gestión de la organización, se señala la necesidad de contar con Sensibilidad ante los desafíos externos, capacidad de Aprendizaje de las experiencias, Capacidad para integrar procesos, el valor del capital social y las relaciones con el entorno para obtener recursos e información y el impulso de la creatividad,



Además, para gestionar la Innovación es necesario contar también con habilidades y capacidades de gestión del personal, más teniendo en cuenta que las personas son la fuente más importante para la creatividad y la generación de ideas.

Otro factor relevante dentro de la innovación de organización es el flujo de conocimiento dentro de las organizaciones, pues el conocimiento es uno de los recursos más estratégicos para las empresas, como base para el inicio de innovaciones. El cómo se accede a él y se despliega es esencial para que las organizaciones aborden con éxito la innovación. En el Manual de Oslo se abordan diferentes conceptos asociados a su gestión:

- Las potenciales fuentes de conocimiento: otras organizaciones, universidades y centros de investigación, cliente y usuarios,
- La forma en que se produce obtiene y fluye el conocimiento en las organizaciones (circuitos, etc.),
- La identificación de los actores implicados, en dicho flujo de conocimiento,
- Conceptos como Open Innovation, como forma de facilitar la colaboración y el conocimiento compartido, tanto desde el exterior, como hacia el exterior,
- Las actividades de Cooperación, Colaboración y Coinnovación.

En todos los casos, llevar con éxito la innovación al mercado es el resultado de conjuntar el trabajo de múltiples funciones. Es clave distribuir la responsabilidad de la innovación de forma más amplia y que esta no sea exclusiva de un número reducido de individuos o unidades especializadas. Perseguir la innovación en la gestión va mucho más allá de gestionar la innovación en un área acotada, que se buscaba inicialmente. Pronto se ve la conveniencia de crear un entorno donde todo el mundo de la empresa pueda contribuir. Levantar una cultura innovadora pasa a ser uno de los puntos destacados.

Una de las carencias más graves de muchas empresas, es la habilidad para introducir cambios organizativos que favorezcan el logro



de propósitos concretos, pero a su vez nos abre nuevas posibilidades. Implantar sistemas de gestión específicos para el fomento de la innovación es una vía mucho más sólida y segura que pretender cambiar el chip mental de la gente. Es urgente que las empresas adquieran consciencia de que la forma más efectiva de implantar la cultura que persigan es introducir cambios en las formas de ejercer la dirección, tomando como referencia clave el objetivo que se persigue.

La vía más segura para levantar una cultura innovadora es poner en marcha prácticas de dirección involucrando de forma progresiva a todos los niveles y con diversos medios que favorezcan el comportamiento innovador, emprendedor y creativo que se persigue.

Tushman y O'Reilly (2002) después de analizar las palancas de dirección usadas en empresas innovadoras en relación con otras menos innovadoras, señalaron que todas las empresas innovadoras compartían una serie de principios de dirección comunes independientemente del ámbito geográfico y sector económico del que procediera la empresa. La conclusión es que, si bien la implantación de una forma de dirigir debe hacerse a la medida de la singularidad de cada empresa, los principios que rigen el avance hacia la innovación son de carácter universal.

Dentro las distintas organizaciones, donde la innovación tiene un papel esencial, es en la educación. Hablamos de La innovación educativa, que recibe la calificación de innovación si añade valor al aprendizaje.

La innovación en educación es un proceso **permanente, original e intencional** de búsqueda de mejora de la calidad educativa y de los aprendizajes del alumnado; su relación con el uso de la tecnología está supeditada a esa mejora e incluye aspectos estructurales que incumben a la **organización** de los centros, la dinámica de información y comunicación y, sobre todo, los procesos de **enseñanza-aprendizaje**.

En cualquiera de estos tres ámbitos, las iniciativas de innovación pedagógica y de investigación que desarrolla el profesorado en los centros docentes son fundamentales, así como la formación. Por ello, la



Consejería de Educación y Deporte pone a disposición de los centros educativos una serie de recursos destinados a apoyar la labor del profesorado, de forma que las ideas innovadoras y las actuaciones creativas en cualquiera de estos tres ámbitos contribuyan a afrontar los retos derivados de los cambios que nuestra sociedad requiere. El Servicio de Innovación Educativa se articula en torno a tres objetivos fundamentales:

- Mejorar el uso de la tecnología digital en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A través de la Mejora de Infraestructuras y conectividad impulsando la creación y uso de Recursos Educativos Abiertos (REA) y desarrollando el Ecosistema Digital Educativo.
- Reducir la Brecha Digital desarrollando competencias y habilidades digitales de relevancia para la comunidad educativa. Facilitando el desarrollo del centro educativo como organización digitalmente competente. [Marco #DigCompOrg] a través de la puesta en práctica de los Planes de Actuación Digital (PAD), desarrollando la competencia digital del profesorado. [Marco #DigCompEdu] y Contribuyendo al desarrollo de la competencia digital del alumnado. [Marco #DigComp].
- Impulsar la investigación e innovación educativa a través de la inteligencia artificial, análisis de datos y procesos de previsión para la mejora de las experiencias de aprendizaje y la reducción del abandono escolar.

La definición más habitual de la innovación se basa en realizar cambios en el aprendizaje/formación que produzcan mejoras en los resultados de aprendizaje. Sin embargo, para que se considere innovación educativa el proceso debe responder a unas necesidades, debe ser eficaz y eficiente, además de sostenible en el tiempo y con resultados transferibles más allá del contexto particular donde surgieron.



Se han realizado diferentes clasificaciones de las innovaciones según el contenido de las mismas cuando éstas se han asociado a los cambios educativos. Siguiendo a Elmore (1990) podemos distinguir entre cambios estructurales: afectan a todo el sistema educativo o a la configuración de los distintos niveles; cambios curriculares: relacionados con el diseño y desarrollo del currículum, con las estrategias de enseñanza, con los componentes del currículo (cambios en los materiales curriculares, utilización de nuevos enfoques de enseñanza); cambios profesionales referidos a la formación, selección y desarrollo profesional de los docentes: cambios políticos- sociales: afectan a la distribución del poder en educación y a la relación de los agentes sociales con la enseñanza escolar.

De este modo, cuando hablamos de innovación educativa aparecen fuertemente entremezcladas las nociones de cambio y reforma. Desde nuestra perspectiva el concepto de innovación educativa lo entendemos a partir de las siguientes características:

- Supone una idea percibida como novedosa por alguien, y a su vez incluye la aceptación de dicha novedad
- Implica un cambio que busca la mejora de una práctica educativa.
- Es un esfuerzo deliberado y planificado encaminado a la mejora cualitativa de los procesos educativos.
- Conlleva un aprendizaje para quienes se implican activamente en el proceso de innovación.
- Está relacionado con intereses económicos, sociales e ideológicos que influyen en todo proceso de innovación

Es difícil separar estos ámbitos, cambio y reforma, tanto en el discurso educativo como en la práctica pedagógica, ya que en el caso de las innovaciones educativas suelen estar íntimamente relacionados, es fácil contundirse cuando se habla de “una reforma para el cambio” o de “los cambios de las reformas”. Por cierto, que plantearnos una innovación, sobre todo con el propósito de realizar cambios educativos,



no supone ni garantiza que estas innovaciones se realicen y que el cambio se logre (Hargreavcs, 2005). Por ello, Olson (1992) tiene en cuenta las críticas realizadas y la limitaciones que deben superarse, especialmente las relaciones entre los agentes implicados y la dimensión cultural de todo proceso de innovación y propone un Modelo de Diálogo que se encuentra dentro de una perspectiva cultural, siendo su preocupación esencial no el cambio por el cambio sino saber por qué se cambia. La mejora en el aula y en las escuelas comienza cuando los profesores confrontan el significado de su práctica a través del diálogo. El cambio supone un diálogo entre lo viejo y lo nuevo, entre la teoría y la práctica (Perrcnoud, 2004).

Para Olson el cambio implica un diálogo entre los prácticos y los agentes externos basados en una tarea de colaboración. Si se realiza un verdadero diálogo que se asiente en una reflexión crítica se crean no solo las bases para un desarrollo profesional, sino para un cambio sostenible y profundo (Hargreaves. 2005). Pareciera que el aporte de House (1988) resulta más clarificador porque propone hablar de perspectivas a través de las cuales se pueden entender los fenómenos teóricos y prácticos de la innovación. Considera que lo que realmente ilumina el campo de la innovación es la construcción y proyección explícita de las diferentes perspectivas en las que se agrupan y sustentan los hechos, valores y presupuestos.

Cada perspectiva se conviene en un marco para entender una línea de acción y trabajo. Es un modo de ver un problema, no un conjunto de reglas y procedimientos. La enseñanza es una técnica, y por ello el cambio y solución de sus problemas y necesidades son susceptibles de tratamiento científico. En tal sentido existe una preocupación por encontrar nuevos métodos de enseñanza y en producir nuevos materiales que mejoren el aprendizaje de los alumnos. La innovación representa un conjunto de significados y valores culturales propios y compartidos. Por ello, es muy difícil prever los efectos de la innovación. Cabe esperar resultados complejos e incluso contradictorios. Esta perspectiva revaloriza la divergencia valorativa y el conflicto entre las culturas.



Asume una ética relativista. La perspectiva política asume que las innovaciones conllevan siempre el conflicto y en el mejor de los casos lograr el acuerdo o consenso negociado.

A día de hoy, el proyecto más consolidado e integrado en las universidades y en otros espacios educativos es el aprendizaje-servicio, una iniciativa que guarda ciertas similitudes con las lanzaderas de empleo, sobre la que profundizaremos, ya que el alumnado, a la vez que adquiere conocimientos, presta servicios a la comunidad mientras desarrolla trabajo cooperativo con un compromiso ético y gestiona sus propias competencias, generando resultados para la sociedad y simultáneamente, para ellos mismos desde una experiencia vivencial, lo que produce un valor añadido superior al proyecto en sí. Son numerosas las unidades existentes, hecho que motivó que en 2010 se constituyera la Red Española de Aprendizaje-Servicio que aglutina grupos impulsores.

5.2 Culturas organizativas y funcionales

Avanzando un poco más dentro del concepto de innovación, quisiéramos dedicar este epígrafe a comprender el concepto de innovación social.

Nuevas ideas que satisfacen necesidades sociales crean relaciones sociales y forman nuevas colaboraciones, estas innovaciones pueden ser productos, servicios o modelos que aborden las necesidades insatisfechas de manera más eficaz.

La innovación social es un fenómeno que, si bien como término es relativamente reciente, el concepto en sí mismo no lo es, ya que podría decirse que lo colaborativo ha existido desde que el ser humano es consciente de la relación con sus semejantes para satisfacer sus necesidades sociales.

Sin embargo, son numerosas las medidas emprendidas bajo el paraguas de la innovación social en los últimos años en España para dar respuesta a situaciones que no suelen ser atendidas por las



Administraciones generalmente, ya sea por desinterés o más bien, por su falta de capacidad para llegar a erradicar problemas estructurales de profundo calado, como es en el caso que nos ocupa, el desempleo, en mayor medida tras la crisis que ha afectado al Estado del Bienestar.

En este sentido, las acciones impulsadas hasta hace unas décadas han estado relacionadas con la economía colaborativa o el emprendimiento social, sin que se tenga constancia de que esta forma de trabajar “todos y para todos” haya alcanzado a la dimensión de la gestión y desarrollo de competencias genéricas que contribuyan a la mejora de la empleabilidad de las personas en situación de desempleo.

Empieza hablarse de innovación social en Francia en los años 80 del siglo XX -aunque ya Benjamín Franklin había aludido a pequeñas modificaciones en la organización social de las comunidades que podrían ayudar a resolver los problemas cotidianos (Mumford, 2002). Será entonces cuando surge una de las primeras definiciones del concepto de innovación social como el conjunto de prácticas que posibilitan que un individuo o un grupo responda a una necesidad o a un conjunto de necesidades sociales no satisfechas.

Esto es, al conceptualizar el término, existen determinadas cuestiones a tener en cuenta que servirán en el futuro para delimitar qué es innovación social y qué no lo es.

La existencia de una necesidad se entiende que es básica, que no cubre ninguno de los agentes económicos o sociales que pueden intervenir.

El segundo elemento parte de las personas, de la sociedad, siendo éstas las que deciden “pasar a la acción” a través del diseño de actividades, que proporcionen una solución que beneficie a un grupo, o en otras ocasiones, incluso, a la sociedad en su conjunto, entrando aquí en juego un factor extraordinariamente positivo y que quizá explica en parte el impulso alcanzado en los últimos años de estas iniciativas: el empoderamiento de las personas. Sería el paso de la individualidad a la colectividad.



Así, en la década de los 60 y 70, la innovación social centró su atención en ayudar a los gobiernos a solventar los retos sociales de la época.

Una referencia importante en esta perspectiva es que la propia OCDE aboga en este momento en que se concreten políticas públicas en las que se relacionen aspectos técnicos y sociales con el objetivo de aumentar las condiciones favorables para el desarrollo humano.

A raíz de este nuevo enfoque surge la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) como fórmula para potenciar la innovación social (Asongu, 2007). Este autor considera que las sociedades actuales demandan de las organizaciones empresariales algo más que simples productos con calidad y servicios confiables a un precio adecuado; se requiere un retorno de parte del beneficio social que obtienen de su entorno más próximo.

Asongu (2007) advierte que muchas organizaciones han desarrollado productos muy innovadores como resultado de sus políticas de RSC, lo que les ha permitido lograr importantes ganancias empresariales al mismo tiempo que han contribuido a mejorar la calidad de vida de la sociedad. Con todo, este autor advierte que la RSC no debe confundirse con las “donaciones caritativas” efectuadas por las corporaciones, de tal modo que las donaciones económicas no podrían considerarse mecanismos de desarrollo de la innovación social.

La OCDE, en su Manual de Oslo de 1996, identifica a los principales actores innovadores, aquellos llamados a desarrollar estrategias de innovación social y a crear mecanismos y programas nuevos que mejoren las condiciones de vida de la sociedad: el Estado y el llamado Tercer Sector.

En una postura más específica, el documento *Toward a Theory of Innovation and Interactive Learning*, publicado por la Lundvall (2010), destaca el papel protagonista del sector público en el proceso de innovación. Este documento considera que el sector público debería estar involucrado directamente en el apoyo a la ciencia y el desarrollo, ya que



las regulaciones y los estándares que se promueven desde este sector influyen sobremedida la tasa y dirección de la innovación, a la vez que suele ser el usuario más directo e importante de los resultados de la innovación.

En un sentido similar, Howaldt y Schwarz (2010) afirman que la innovación social está supeditada a la acción gubernamental y a las estructuras institucionales regulatorias. Evidentemente, las reformas de los gobiernos deben orientarse en un doble sentido: por un lado, generar el marco político y administrativo que regule las innovaciones sociales y, por otro, facilitar su materialización en mejoras sociales concretas.

Según Georges (2011), los gobiernos son los constructores de las realidades sociales que provocan la aparición de nuevas necesidades, por tanto, deberán participar en la creación de los mecanismos que hagan frente a estos nuevos retos sociales. En aquellos casos en los que la ineffectividad gubernamental no posibilite la satisfacción de las necesidades sociales, se estaría abonando el terreno para que broten las Organizaciones no gubernamentales. Lo más importante de estas numerosas ONG's, no es, si son pequeñas o grandes, formales o informales, etc lo verdaderamente importante es que combinen los recursos necesarios para apoyar a los gobiernos en la misión de mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos.

El informe de la National Systems of Innovation (2010) hace referencia a los seis tipos de Organizaciones no gubernamentales. Uno de estos tipos es el de las organizaciones “innovadoras técnicas-sociales”, cuya descripción abunda en las funciones de apoyo para satisfacer las necesidades de la sociedad, transformándose en implementadoras, catalizadoras de innovaciones que traigan provecho a la sociedad.

El objetivo de este tipo de Organización no gubernamental es fortalecer los sistemas sociales a través de los planes de capacitación, investigación innovación y crear redes de cooperación que traigan provecho a los individuos en lugares donde la acción del gobierno no es efectiva. Una de las principales aportaciones que han hecho este tipo de



organizaciones al fenómeno de la innovación social ha sido el proceso de toma de conciencia que han desarrollado acerca de cuáles son las fuentes de la innovación social y cultural pues, según Morales (2008b), estas fuentes son muy diversas y muy pocas provienen de los laboratorios científicos.

Siguiendo a Bonilla y Rojas (2012), se entiende la innovación social bajo dos lógicas que se traducen en dos tendencias diferentes:

- como aplicación de la invención técnica-científica
- o como forma de contribuir a un mejor desarrollo de la sociedad.

El segundo de los periodos abarcaría desde finales de la década de los ochenta hasta el momento actual, presentando asimismo como elemento articulador las grandes crisis económicas globales que se suceden desde la década de los 90. En esta fase, el ser humano comienza a tomar conciencia de su papel social y de su carácter integrador de un universo sistémico que puede construir y reconstruir, atribuyendo a las organizaciones, gobiernos y al llamado Tercer Sector, la responsabilidad social de satisfacer realmente las nuevas necesidades y retos de la sociedad.

En este segundo momento la investigación en innovación social tiende a buscar actividades innovadoras y servicios cuyo origen se encuentra en la intención de satisfacer necesidades sociales, actividades y servicios que son predominantemente llevados a cabo a través de organizaciones de clara orientación social, es decir, las organizaciones no gubernamentales, los propios gobiernos y las cooperativas por el desarrollo social. Precisamente, esta es la primera de las tendencias identificadas en este periodo de tiempo: la investigación en innovación social se produce fundamentalmente desde los actores protagonistas de la innovación social, los gobiernos y el llamado Tercer Sector.

No debemos ser ajenos al hecho que la crisis acaecida a partir de 2007, a escala mundial, ha promovido un cambio de la conciencia social, los niveles de precarización alcanzados en el mercado de trabajo, con



(Mulgan, 2006), tasas de desempleo históricas, unido a las políticas económicas y sociales regresivas, impulsadas sobre todo desde la Unión Europea, ha llevado a grupos de población situados en la zona media en cuanto a renta personal, a quedar incluidos como colectivos en riesgo de exclusión social.

Posteriormente, en 2013, desde la UE se vuelve a hacer mención de la innovación social, con la publicación del Reglamento que establece y desarrolla el Programa de la Unión Europea para el Empleo y la Innovación Social.

Aunque la normativa se ciñe a regular un instrumento financiero, me parece interesante resaltar la definición de innovaciones sociales que a efectos de financiación de proyectos efectúa el Reglamento : “las innovaciones que sean sociales, tanto por sus fines como por sus medios y en particular, las que se refieran al desarrollo y la puesta en práctica de nuevas ideas (relacionadas con productos, servicios y modelos) que, simultáneamente, satisfagan necesidades sociales y generen nuevas colaboraciones o relaciones sociales, beneficiando de esta forma a la sociedad y reforzando su capacidad de actuación”.

Dos aspectos que de nuevo se repiten, la necesidad de cubrir necesidades sociales -más allá de tecnológicas o ambientales- y la creación de sinergias entre personas, como medio de fortalecimiento y desarrollo de competencias. Pues un futuro mejor no se identifica solo con crecimiento, sino que se entiende en un sentido más amplio, es el tránsito del “yo” al “nosotros”, donde caben todos. Pues ante problemas cada vez más complejos, una solución binaria, de bueno o malo, no tiene cabida, sino que es necesario una alta conectividad, organizaciones con capacidad de aprendizaje en un red abierta capaz de adaptarse rápidamente, donde se prime la cultura del error como forma de vida y aprendizaje, y no, la planificación cerrada y rígida, sino que es posible la experimentación con proyectos prototipados e imperfectos donde se mezclen ideas y enfoques que canalicen la inteligencia colectiva.



También a partir del documento de la Comisión de 2010, el Parlamento Europeo emite el Informe sobre emprendimiento social e innovación social en la lucha contra el desempleo (2015), con una propuesta de resolución, en la que pone en valor las empresas de economía social y solidaria y hace un llamamiento a los Estados miembros y a la propia Comisión Europea para que impulsen iniciativas que repercutan directamente en el territorio.

Consideramos importante asimismo resaltar algunos puntos básicos recogidos en la introducción del informe:

- 10-Cree que la innovación social contribuye significativamente a poner las bases para un tipo de crecimiento al servicio de una sociedad más sostenible e incluyente que genere cohesión económica, social y territorial; observa que la innovación social debe tener por objetivo mejorar la calidad de los servicios de forma eficiente, y no limitándose a reducir costes.
- 11. Acoge con satisfacción que cuatro Estados miembros de la UE (España, Francia, Portugal y Bélgica) dispongan de legislación nacional sobre economía social y solidaria, que Polonia haya lanzado una estrategia para desarrollar la economía social y solidaria y que Rumanía esté debatiendo la aprobación de legislación reguladora de la economía social; [...]
- 4 Reglamento (UE) nº 1296/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de diciembre de 2013, relativo a un Programa de la Unión Europea para el Empleo y la Innovación Social ("EaSI") y por el que se modifica la Decisión nº 283/2010/UE, por la que se establece un instrumento europeo de microfinanciación para el empleo y la inclusión social (DOUE nº 347, de 20 de diciembre de 2013).

Resulta interesante la aportación realizada por el director del Instituto de Innovación Social de ESADE, que apoya la teoría de la necesidad de fomentar la innovación social en este tipo de empresas,



principalmente ONGs y entidades sin ánimo de lucro, para posteriormente crear alianzas y sinergias, uniendo dicho factor con la conformación de equipos heterogéneos, hecho éste que critica al manifestar la preferencia de los directivos de dichas organizaciones por reclutar personal homogéneo y similar a su forma de trabajar, abogando por la situación contraria: equipos heterogéneos para alcanzar un nivel de creatividad más elevado, en el que la necesidad de colaboración sea esencial.

En España, aun cuando es demostrable la importancia de su economía social desde hace décadas, el auge de la innovación social crece a partir de la crisis económica de la última década ligada a la crisis del Estado del Bienestar, al igual que ha ocurrido en países como Italia, Bélgica, Polonia o Grecia; situación que ha tratado de paliar la sociedad apostando por la promoción de proyectos mediante la unión participativa y el fortalecimiento de redes de cooperación que han logrado solucionar problemas que en ese momento, nadie tenía la capacidad de erradicar o al menos, minimizar su impacto, en contraposición a otros estados, como Francia, Gran Bretaña o los países escandinavos, con una cultura más arraigada en la cual, el peso de la innovación social tanto en empleo como en generación de riqueza nacional es más representativo (FAECTA, 2014).

Es Euskadi la comunidad autónoma de vanguardia en materia de innovación social, con un respaldo explícito del Gobierno Vasco, consciente de la necesidad de priorizar los proyectos tendentes a mejorar la calidad de vida y los servicios de la ciudadanía desde la perspectiva de la ética, materializado en la Estrategia de Innovación Social para Euskadi en 2011, un documento a modo de plan estratégico, de acuerdo a Europa 2020, donde se establecen tres líneas de trabajo: una visión sistémica de la innovación social; que precisa colaboración público-privada; y en ámbitos estratégicos de transformación, de cara a convertirse en una comunidad referente en esta materia a nivel comunitario en 2030.



A tal fin fue creada como agencia vasca de innovación, Innobasque, una asociación privada sin ánimo de lucro que aglutina a todo tipo de entidades, instituciones y personas particulares de la región, creando una red de colaboración para trabajar en pro de tal objetivo. A partir de aquí se crean diversas entidades, como el Centro Vasco de Innovación Social DENOKINN o el Social Innovation Park -primer parque reconocido por la Comisión Europea como específico de innovación social-, que desarrollan proyectos de innovación social, incluidos sobre todo en el emprendimiento social. Muestra de la implicación de la universidad es asimismo SINNERGIAK, creado en el marco del Campus de Excelencia Internacional e impulsado por la Universidad del País Vasco.

Dicha entidad promueve, el desarrollo de competencias en las personas y las capacidades de innovación en las organizaciones y comunidades, condiciones básicas para la obtención de resultados con un impacto.

Se diferencian hasta cuatro corrientes distintas de innovación social. En primer lugar, destaca la corriente de la cohesión social, centrada en la mayor eficacia que aportan los proyectos de los emprendedores sociales que complementan al recortado Estado del Bienestar, donde el dogma es «más sociedad y menos Estado».

En segundo lugar, se diferencia la corriente empresarial o filantrópica, centrada en el valor innovador de las intervenciones de responsabilidad social corporativa, lideradas por empresas y fundaciones privadas con objetivos sociales. Sus ejemplos son casos como el Institute for One World Health creado para desarrollar medicamentos para los países pobres o la Fundación Bill y Melinda Gates con sus millonarias donaciones para múltiples causas sociales y humanitarias. Grandes escuelas de negocios como INSEAD, ESADE o Deusto pertenecen a esta corriente de la innovación social empresarial.

En tercer lugar, la corriente socio-ecológica considera que las innovaciones sociales tienen la capacidad de cambiar las instituciones



que crearon el problema que busca resolverse. La población afectada como vulnerable ha de ser empoderada y participante del proceso, ganando resiliencia que hace mantener la identidad disruptiva de los proyectos ante factores o influencias que suelen deformarlos o rebajarlos.

Por último, la tendencia de la inclusión social y nueva gobernanza es una corriente académica de investigación con abundantes estudios de casos acumulados y una teorización muy desarrollada. Vincula la innovación social con los cambios hacia una gobernanza más democrática y con mayor justicia social. Según este enfoque, la innovación social es la respuesta creativa y comunitaria que nace desde abajo aportando soluciones incluyentes ante los procesos de exclusión generados por las políticas neoliberales desde los años noventa. Este enfoque reconoce que la innovación social genera procesos muy ambivalentes donde en unos casos refuerzan la solidaridad y democratizan las relaciones de gobernanza y en otros casos acaban sin transformaciones reales y duradero.

A partir de 2009 se lanzan los primeros documentos e informes de la Unión Europea para incluir la innovación social como eje transversal de actuación de los programas comunitarios de empleo y cohesión social, reformulando el enfoque del Fondo Social Europeo para potenciarla. Desde la perspectiva de la Oficina de Asesores de Políticas Europeas (BEPA) se dependen tres tipos de enfoques o escalas de la innovación social, donde se enmarcan diferentes programas que la Unión Europea ha puesto en marcha para estimularla y apoyarla:

- La «innovación en demandas sociales» es una tipología de proyectos de financiación europea para responder a necesidades que no son cubiertas ni por el mercado ni por las Administraciones. Desarrollan nuevas respuestas y modelos que mejoran la inclusión social de los jóvenes, los ancianos, los inmigrantes o los colectivos excluidos. La Unión Europea ha puesto en marcha el programa Empleo e Innovación Social



entre 2014-2020 que financia proyectos de innovación social en esta escala.

- Los «desafíos sociales» focalizan innovaciones para la sociedad en su conjunto a través de la integración de lo social, lo económico y lo ambiental. El programa europeo URBACT con sería un buen ejemplo financiando proyectos de desarrollo urbano integral, regenerando barrios y espacios urbanos degradados de las ciudades de los países miembros.
- El “cambio sistémico” cuando se desarrollan los dos enfoques anteriores de forma sistemática e integrada. Este enfoque inspira el programa europeo LEADER para el desarrollo rural, potenciando la transición de economías agrarias deprimidas hacia modelos sostenibles y generadores de nueva actividad y de nuevos empleos.

Desde el 2011 la innovación social es asumida como campo de estudio en el programa-marco de investigación de la Unión Europea. Desde entonces se han realizado o aprobado un total de 22 proyectos académicos de investigación. Por tanto, la Unión Europea invierte, como nunca antes, en innovación social y pone en circulación un discurso recurrente que legitima su agenda política y de prioridades. Por su parte, la OCDE se interesa por la innovación social desde el año 2000 cuando crea el Forum on Social Innovations en Washington con la participación de once organizaciones de seis países. Desde entonces ha organizado encuentros y ha publicado informes sobre empresas sociales, responsabilidad social empresarial, economía social, "finanzas éticas, desarrollo local y creación de empleo desde las innovaciones sociales. También la Unesco se ha interesado por la innovación social desde el año 2010 con la publicación de su primer informe estratégico y de largo alcance (2014-2021).

Desde el inicio de la crisis en 2008 es uno de los temas más discutidos e investigados en el campo de las políticas públicas al convertirse en tema estrella en la estrategia de Gobiernos (caso del británico con su programa Big Society entre 2010-2016) y de la propia



Unión Europea (con su programa Innovation Union). A pesar de ser uno de los temas estrella de los grandes organismos supranacionales y del gran debate académico que suscita a nivel internacional, el enfoque de la innovación social apenas es conocido en España por las élites políticas. Sin embargo, el grado de penetración de la innovación social en España va en aumento a raíz de la crisis económica iniciada en el 2008 que ha reactivado el tejido de la economía social y solidaria con nuevas iniciativas lideradas por emprendedores jóvenes a los que se han sumado nuevas iniciativas de banca ética, nuevas energías, defensa de bienes comunes y nuevos espacios participativos. No obstante, empiezan a crearse centros e institutos de investigación sobre la innovación social en España y plataformas para su difusión y debate.

La innovación social engloba nuevas tendencias de intervención que son interdisciplinarias, transversales y transferibles, ya sea para responder a demandas sociales locales o para hacer frente a grandes desafíos estructurales. Tal y como señala Hubert, son innovaciones buenas para la sociedad que, además, capacitan a la misma sociedad para responder con protagonismo activo y reinventar las relaciones inter agentes y de poder.

La innovación social supone un engranaje donde, para fortalecer la inclusión social, la calidad de vida y el bienestar humano, los beneficiarios participan en procesos de codecisión en una gran variedad de intervenciones cruzadas, ya sean de nuevos modelos económicos colaborativos, de formas éticas de financiación, de nuevas tecnologías para fines sociales y de nuevas formas organizativas en red. Todas estas dimensiones forman parte del engranaje que hacen de la innovación social un nuevo ecosistema del cambio y la transformación social a pequeña, mediana o gran escala. Estos componentes no quedan encasillados o aislados, sino que interactúan en un ecosistema de relaciones vivas y dinámicas entre sí mismas y con las instituciones tradicionales. A continuación, vamos a describir, de forma breve, cada una de estas dimensiones y componentes. Son modelos emergentes como respuesta ante la crisis de legitimación del capitalismo financiero



desatada con la gran recesión en el 2008. Desde entonces, el capitalismo es cuestionado como modelo único de economía, floreciendo nuevas alternativas que son tanto una expresión como un nutriente de la innovación social ante el colapso del modelo económico vigente. La economía colaborativa o *sharing economy* aprovecha las nuevas tecnologías digitales para socializar productos y propiedades que pasan a ser compartidos o prestados. La economía colaborativa está creciendo y solapándose a la economía tradicional en sectores como la enseñanza, la cultura, la energía, la agricultura, el turismo, el ocio, el transporte y la banca. La economía circular es otra variante de economía alternativa y ha generado menos polémica y controversias que la economía colaborativa. Depende un modelo productivo ecológico donde «los recursos se convierten en productos, los productos en residuos y los residuos en recursos» en un ciclo circular y sostenible que supera el modelo tradicional de «tomar recursos, hacer productos y desechar residuos».

Por último, la economía del bien común es un paradigma que defiende una economía productiva basada en la cooperación, el valor social y la búsqueda del bien común. Supone una clara alternativa a la economía de mercado basada en el lucro, la explotación de recursos sin límites y la competitividad. En su modelo, las empresas producen e intercambian desde la confianza, la ética, la solidaridad, la responsabilidad medioambiental y la transparencia.

Cabe recordar que la economía social representa en España el 12,5% del PIB, genera 2,2 millones de empleos y las 24.600 cooperativas que funcionan facturaron 132.310 millones en el año 201331. Por tanto, España cuenta con una base óptima que sirve de alternativa económica al modelo de mercado tradicional.

La empresa social es un tipo de empresas que participan en el mercado, creadas por emprendedores éticos que buscan generar beneficios comunales para reinvertir en el ciclo productivo. No son ni una empresa privada mercantil ni una ONG de ayuda asistencial.



Funcionan como una empresa normal, puede o no ser cooperativa y responde a nichos de necesidad no cubiertos.

Contratan la plantilla con criterios éticos y de discriminación positiva. El impulsor de las empresas sociales es Muhammad Yunus, Premio Nobel de la Paz en 2006, pionero en la creación de empresas sociales y fundador del Grameen Bank y del microcrédito. Las empresas sociales se dedican a resolver problemas sociales y a ser auto sustentables con modelos inclusivos de negocio. Uno de los ejemplos destacados de la empresa social es la cooperativa La Fageda de Olot (Girona) creada como industria láctea para dar empleo a personas discapacitadas, cuyo éxito empresarial ha sido premiado internacionalmente.

La innovación social como facilitadora de la inclusión de personas discapacitadas es una de las actuaciones más atendidas y desarrolladas, destacando la labor de la Fundación ONCE o de la Fundación Telefónica en la creación de una red europea específica para el ámbito de la discapacidad. Las empresas sociales forman parte de la economía social y solidaria y una parte de ésta también desarrolla sus circuitos de mercado social haciendo de proveedoras entre ellas o asumiendo costes compartidos. Es el ejemplo de los Mercados Sociales de Madrid, Aragón, País Vasco, Navarra y Baleares que suman más de 50.000 personas socias, 10.000 empleados y más de 1.500 entidades adheridas. Su objetivo es construir un mercado interno donde los ciudadanos puedan ejercer su opción por un modelo de consumo con compromiso social³⁵.

Responsabilidad social corporativa (RSC). Son iniciativas que responden a compromisos de las grandes empresas y multinacionales con objetivos medioambientales y de inclusión social. No sólo en forma de apoyo o patrocinio a programas del tercer sector y ONG. También asumen dichos objetivos en sus procesos productivos (para ser más sostenibles y éticos), en sus relaciones comerciales (cláusulas sociales para sus proveedores) y en sus relaciones internas de trabajo (paridad



salarial entre hombres y mujeres, gestión de la diversidad, contratación entre colectivos socialmente desfavorecidos o conciliación horaria).

A través de la RSC algunas de las multinacionales más comprometidas están revisando su huella ecológica y su impacto social emprendiendo cambios reformistas de diferente alcance que les ayuda a prestigiar su marca. En 2011, los profesores Michael E. Porter y Mark R. Kramer de la Harvard Business School publicaron el artículo «Crear un valor compartido» que desencadenó un movimiento a escala mundial hacia la llamada innovación social corporativa. Consiste en que las grandes firmas rediseñan sus modelos de negocio para generar valor e ingresos en comunidades vulnerables, potenciando su desarrollo con fondos de inversión en proyectos locales y pequeñas empresas. En 2014, el Foro Económico Mundial de Davos lanzó el Global Agenda Council on Social Innovation donde se define la estrategia de la innovación social corporativa como un modelo de capitalismo responsable para el futuro. No obstante, la RSC y sus diversas tendencias imprimen a la innovación social de mayor legitimidad y aceptación entre las élites, siendo clave su papel para convertirla en un mainstream o corriente principal que los gobiernos ya no pueden esquivar la Inclusión y bienestar social.

La creación o fortalecimiento de inclusión y bienestar social son los objetivos constitutivos de la innovación social. Podemos decir que su máxima consiste en crear nuevas oportunidades educativas, laborales y de bienestar que transformen y solucionen una situación previa de vulnerabilidad a través de nuevas ideas, programas y actuaciones no pensadas por las instituciones. Supone una definición de la innovación social donde coinciden las cuatro tendencias que hemos visto antes (la cohesiva, la empresarial, la socio ecológica y la inclusiva-democrática). Por tanto, la misión clave es producir inclusión social y distribuir bienestar para fortalecer la misma sociedad superando situaciones críticas de anomia y desigualdad que las políticas públicas han ido reproduciendo o gestionando por pura inercia irresoluble. Los ámbitos de infancia, género, educación, inmigración, formación para el



empleo, atención sociosanitaria, envejecimiento y pobreza son ámbitos característicos del tercer sector de acción social (TSAS).

En 2010, existían en España un total de 29.700 entidades activas con 600.000 asalariados y un millón de voluntarios. El presupuesto de las entidades depende de las subvenciones públicas hasta en un 60% como media. Las atenciones directas debidas a la crisis crecieron un 29% hasta el 2010 situando al tercer sector como la primera línea de atención de los sectores más vulnerables de la población. Con la multiplicación de necesidades y el recorte de la financiación de las entidades, el tercer sector de acción social se orienta hacia nuevas estrategias de recalibración y reformulación de su rol y sus funciones. En la práctica, esto supone pasar a un mayor funcionamiento coordinado en red, la diversificación de las fuentes de financiación, el refuerzo del carácter reivindicativo ante los efectos de la crisis y una apuesta más clara por la innovación social. En este sentido, el tercer sector está viviendo una profunda innovación organizativa al aprovechar las ventajas de la economía colaborativa (coworking, crowdfunding, plataformas web para financiarse, desarrollo de mercados sociales, redes centrales de compra, etc.). A su vez, está incubando una mayor creatividad en el cambio de sus estrategias que, de ser prestatarias y asistenciales, intentan llegar a ser más anticipativas identificando las necesidades no atendidas.

La apuesta por la innovación social viene inducida por la prioridad que la Unión Europea y los programas de cohesión están dando a la política social y de empleo basada en la innovación social. El papel de los ayuntamientos y del tercer sector es fundamental para consolidar la innovación social contra la exclusión social y las desigualdades.

La primera característica distintiva de la innovación social es su orientación hacia un objetivo social y el bien común, satisfaciendo o solucionando problemas sociales graves (Pol y Ville, 2009). Desde este punto de vista, debe implicar “intencionalidad” y “acciones planificadas y coordinadas”, lo que la distingue del simple cambio social (Howald y Schwarz, 2010).



Esta orientación está respaldada por abundantes referencias en la literatura. Así, por ejemplo, la propia Comisión Europea, de modo institucional, afirma que “la innovación social supone el desarrollo e implementación de nuevas ideas (productos, servicios y modelos) que permiten satisfacer necesidades sociales y crear nuevas formas de relación o colaboración social...” (European Commission, 2013: 6). O de forma similar, Mulgan (2006) considera que la IS es una actividad innovadora “motivada por el objetivo de satisfacer una necesidad social y que se difunde principalmente a través de organizaciones cuyos propósitos principales son sociales” (p.146).

La segunda característica de la innovación social es su naturaleza colaborativa, en la medida en que las partes interesadas desempeñan un papel proactivo en el proceso de innovación. Se denominan innovación social orientada al proceso, aquella entendida como cambios en las relaciones sociales, que permitan una mayor participación de todos, especialmente de los grupos vulnerables de la sociedad. Así, las prácticas se materializan a través de nuevas formas de colaboración (Murray et al, 2010) e implican un mayor grado de participación de abajo hacia arriba y de base que otros tipos de innovación. La existencia de este proceso participativo puede lograrse de tres maneras:

- iniciativas destinadas a involucrar a las partes interesadas en una o más etapas del proceso de toma de decisiones organizativas; por ejemplo, la participación en los órganos de gobierno, el desarrollo de un modelo de negocio colaborativo para la apropiación de valores, la participación en procesos de co-creación y co-producción de prestaciones o el desarrollo de alianzas intersectoriales
- el fomento de iniciativas sociales de gestión territorial o comunitaria, surgidas como resultado de plataformas sociales de acción colectiva que reivindican la gestión de determinados servicios e instalaciones comunitarias; por ejemplo, los centros sociales autogestionados



- por medio de la tecnología; por ejemplo, a través de la promoción de comunidades virtuales abiertas.

La innovación social implica una mejora respecto a las soluciones previas pone el énfasis en factores como la “novedad”, “mejora”, “creatividad”, “eficiencia”, “eficacia” o “sostenibilidad”. Así, creemos necesario incluir, a la hora de definirla esta dimensión adicional basada en los resultados de esta desde el punto de vista de la mejora explícita en términos de eficiencia, eficacia y sostenibilidad. Por último, consideramos que la innovación es social en la medida en que es socialmente aceptada y difundida ampliamente en la sociedad, transformada en función de las circunstancias e institucionalizada como una nueva rutina o práctica social (Howaldt y Schwarz, 2010). Este razonamiento significa que se define principalmente por sus consecuencias e impacto. Por lo tanto, cualquier intento de describir el grado en que un “objeto de innovación” tiene la condición de social debe incluir una gama de indicadores que mida en qué medida este objeto ha cambiado ciertos comportamientos o prácticas sociales y se ha institucionalizado y los impactos (resultados a largo plazo que afectan a toda la sociedad).

La OCDE (2002) define los impactos como los efectos positivos y negativos, primarios y secundarios a largo plazo producidos por una intervención de desarrollo sea directa o indirectamente e intencional o no intencional.

Innovación tercer sector

Analizar el impacto del tercer sector como innovación social ha sido el principal objetivo del proyecto europeo Impact of the Third Sector as Social Innovation - ITSSOIN, liderado por el Centro para la Inversión Social (CSI) de la Universidad de Heidelberg en Alemania, y desarrollado por un consorcio internacional compuesto por once universidades y centros de investigación en nueve países europeos entre 2014 y 2017.



Debemos concluir que el repertorio de papeles desempeñados por las organizaciones del tercer sector en el desarrollo de innovaciones sociales en España es extraordinariamente amplio, y trasciende el tradicional encasillamiento en roles de prestación de servicios. Un denominador común de los impactos de la innovación social en las organizaciones del tercer sector aquí analizadas es su notable versatilidad para cambiar de rol o de adoptar varios roles simultáneamente. Además, el abanico de recursos aportados por las organizaciones del tercer sector es altísimo. Recursos a cambio de los cuales suelen contribuir la capacidad de representar a una base social o de movilizar capital humano voluntario. En este sentido, las entidades del tercer sector aquí analizadas contribuyen, además de con capital cultural y con capital humano, con recursos económicos, estructurales y relacionales que se manifiestan como clave para el desarrollo de la innovación social. Otro denominador común de los impactos de las organizaciones del tercer sector estudiadas es su notable capacidad para establecer interlocución e incluso colaboración con múltiples grupos de interés y con organizaciones de todos los sectores; esto es, para actuar como conectores.

Asimismo, hay que destacar el rol de estímulo que la crisis económica ha significado para la implicación de las empresas en estas corrientes de innovación, al generar cambios normativos (el caso de la educación financiera), oportunidades de negocio en la prestación privada de los servicios resultantes (en atención a dependientes), o incentivos para la aplicación de principios de gestión empresarial a la búsqueda de soluciones más eficientes a problemas sociales (p.ej. para la inserción laboral de vulnerables). En último lugar, y en relación al impacto de las organizaciones del tercer sector sobre los colectivos de ciudadanos que son el público objetivo de la innovación social, hay que subrayar los roles cuasi exclusivos que estas organizaciones juegan en la detección de nuevas necesidades sociales, en el establecimiento de perfiles de beneficiarios, en la prestación de servicios personalizados a través de acompañamiento a los colectivos vulnerables (p.ej. complementando personal técnico con voluntarios), así como en la sensibilización e



incidencia política acerca de los problemas sociales que se pretende abordar (p.ej. la dependencia o la vulnerabilidad ante el empleo).

5.3. Innovación sostenible en contextos dinámicos y los ODS

A comienzos de los años setenta se hablaba sobre la insostenibilidad del modelo de crecimiento. En la década siguiente irrumpe el Informe Brundtland, la primera gran sacudida a la conciencia mundial sobre el desarrollo sostenible. Desde entonces avanza el concepto, aunque sometido a diferentes usos, interpretaciones y enfoques.

La doctora Gro Harlem Brundtland dio nombre al informe que usó por primera vez el concepto 'desarrollo sostenible'. Sucedió a finales de los ochenta del pasado siglo, siendo primera ministra de Noruega y cabeza de una comisión internacional con el encargo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) de replantear las políticas de desarrollo **económico** y su cada vez más difícil convivencia con el medioambiente.

Así, el Informe Brundtland, firmado en Oslo el 20 de marzo de 1987 y titulado originalmente 'Nuestro futuro común', definía el desarrollo sostenible como aquello que satisface las necesidades del presente sin comprometer a las futuras generaciones para satisfacer las propias.

Para encaminarnos hacia el desarrollo sostenible, se requería la integración de las políticas ambientales y las estrategias de desarrollo, en sus componentes económico y social. Esta condición llevó al tratamiento, a lo largo del tiempo, de tres dimensiones o tres pilares del desarrollo sostenible, el económico, el social y el ambiental.

En 2015, todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas aprobaron 17 Objetivos como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en la cual se establece un plan para alcanzar los Objetivos en 15 años. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) constituyen un llamamiento universal a la acción para poner fin a la pobreza, proteger el



planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo.

El Secretario General de las Naciones Unidas hizo un llamamiento para que todos los sectores de la sociedad se movilicen en favor de una década de acción en tres niveles: acción a nivel mundial para garantizar un mayor liderazgo, más recursos y soluciones más inteligentes con respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible; acción a nivel local que incluya las transiciones necesarias en las políticas, los presupuestos, las instituciones y los marcos reguladores de los gobiernos, las ciudades y las autoridades locales; y acción por parte de las personas, incluidos la juventud, la sociedad civil, los medios de comunicación, el sector privado, los sindicatos, los círculos académicos y otras partes interesadas, para generar un movimiento imparable que impulse las transformaciones necesarias.

En la década 2020-2030 es fundamental la necesidad de actuar para hacer frente a las creciente pobreza, empoderar a las mujeres y las niñas y afrontar la emergencia climática.

Algunos objetivos con relación con esta investigación son por ejemplo el Objetivo 9: Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización sostenible y fomentar la innovación.

La industrialización inclusiva y sostenible, junto con la innovación y la infraestructura, pueden dar rienda suelta a las fuerzas económicas dinámicas y competitivas que generan el empleo y los ingresos. Estas desempeñan un papel clave a la hora de introducir y promover nuevas tecnologías, facilitar el comercio internacional y permitir el uso eficiente de los recursos.

La innovación y el progreso tecnológico son claves para descubrir soluciones duraderas para los desafíos económicos y medioambientales, como el aumento de la eficiencia energética y de recursos. Los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) son una llamada a la acción a todos los países para erradicar la pobreza y proteger el planeta, así como garantizar la paz y la prosperidad.



Y también el Objetivo 8: Promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos. Un crecimiento económico inclusivo y sostenido puede impulsar el progreso, crear empleos decentes para todos y mejorar los estándares de vida.

La COVID-19 ha alterado miles de millones de vidas y ha puesto en peligro la economía mundial. El Fondo Monetario Internacional (FMI) prevé una recesión mundial tan mala o peor que la de 2009. A medida que se intensifica la pérdida de empleo, la Organización Internacional del Trabajo estima que cerca de la mitad de todos los trabajadores a nivel mundial se encuentra en riesgo de perder sus medios de subsistencia.

Incluso antes del brote de la COVID-19, era probable que uno de cada cinco países viese sus ingresos per cápita estancarse o reducirse en 2020. A día de hoy, las perturbaciones económicas y financieras derivadas de la COVID-19 (como las alteraciones en la producción industrial, la caída de los precios de los productos básicos, la volatilidad del mercado financiero y el aumento de la inseguridad) están desbaratando el ya de por sí afectado crecimiento económico y empeorando los riesgos acentuados de otros factores.

Dentro del llamamiento al desarrollo sostenible de Naciones Unidas, así como el papel de la innovación social como respuesta a las dificultades para alcanzar la inclusión y paliar las desigualdades que afectan a la ciudadanía. Nos parece interesante hacer un recorrido por algunas iniciativas que se han realizado a Nivel internacional.

Iniciativas internacionales

Concretamente en Japón, una de las medidas adoptadas por el gobierno japonés para aumentar la empleabilidad de trabajadores sobre 60 años fue crear puestos alternativos de trabajo. Debido a las políticas económicas del país para integrar a los jóvenes, las empresas hoy cuentan con incentivos económicos para crear nuevas plazas de trabajo.



El Programa Subsidiario de Apoyo a Empleados Mayores es una iniciativa que consiste en una política de incentivo a las empresas para crear nuevos puestos de trabajo, donde se contraten a personas mayores de 60 años. De esta manera, todas las empresas que cumplen con este requerimiento reciben incentivos financieros o rebajas tributarias. Pero esa ayuda solo se hace efectiva si los puestos creados motivan a los trabajadores. Para ello el programa cuenta con procedimientos y las oficinas de gobierno publican el número de empresas que han ganado premios en la vinculación con este programa.

Otra de las medidas adoptadas por el gobierno japonés es el Subsidio para la Promoción de Negocios para personas mayores y el autoempleo. Este programa consiste en fomentar el emprendimiento a grupos de al menos tres trabajadores mayores de 45 que tengan una visión de negocio a largo plazo y donde puedan utilizar la experiencia laboral acumulada hasta ese momento, además de emplear a otras personas mayores.

El emprendimiento como una de las alternativas para mejorar el bienestar de los adultos mayores y su fomento por parte del Estado es una de las medidas por las que apostó el gobierno japonés.

No conforme con las medidas anteriores, el gobierno japonés creó el año 2004 el Centro de Recursos Humanos de Plata (SHRC) con el fin de apoyar a los trabajadores mayores en la integración con las políticas anteriores, además de concentrar toda la información relativa a las oportunidades de trabajo, capacitación, salud y empleo. Este centro trabaja a nivel nacional pero también con los gobiernos locales cuyo objetivo es dar a conocer las oportunidades de empleo a personas mayores de 60 años.

Durante el primer año de funcionamiento del centro, se organizó el Programa de Trabajo para Seniors, a través del cual los miembros registrados reciben capacitación gratuita para mejorar sus habilidades, jornadas de consejo para conseguir puestos, preparación para entrevistas



y programas de cooperación con varios dueños de negocios y asociaciones públicas de empleo.

Por otro lado, en Canadá, para mejorar el desarrollo de competencias transversales y específicas para el trabajo en la educación y para garantizar la participación de los agentes sociales en el diseño y el desarrollo de los currículos, solicita que los centros preuniversitarios públicos establezcan un «comité asesor del programa». En la educación proporciona apoyo y orientación profesional específica a las personas en riesgo, especialmente las que ni estudian ni trabajan. Pues la transición de la educación inicial al trabajo y a la vida adulta puede ser especialmente compleja para las personas con un nivel educativo bajo y un nivel de competencias bajo.

El aprendizaje de alta calidad en el trabajo brinda oportunidades excelentes para apoyar la integración en el mercado laboral. Sin embargo, pueden aparecer desafíos a la hora de garantizar que los empleadores están dispuestos a acoger a estos estudiantes en programas como las prácticas. Se debe centrar la atención en medidas no económicas que mejoren el equilibrio coste-beneficio de las prácticas para los empleadores, especialmente para las PYME. Esto incluye un ajuste especialmente de la duración del programa, una mejor preparación para las prácticas y la prestación de apoyo durante las prácticas.

Las instituciones de educación terciaria también pueden establecer vínculos con los empleadores para proporcionar a los estudiantes una experiencia laboral relevante antes de titularse.

La educación y la formación desempeñan un papel fundamental en la capacitación de estudiantes con las competencias, el conocimiento y las cualidades personales que aumentan las posibilidades de mejorar su «empleabilidad». Esto también se aplica a la formación profesional.

Combinar las competencias básicas y la formación profesional práctica, especialmente «en el puesto de trabajo», proporciona a los estudiantes las mejores oportunidades para una empleabilidad duradera,



para adquirir experiencias de aprendizaje positivas y para aumentar las posibilidades de aprendizaje futuro.

Capacitar a los estudiantes de educación terciaria con las competencias transversales necesarias para tener éxito a largo plazo.

Las competencias transversales cognitivas, sociales y emocionales, así como las competencias para «aprender a aprender», son cada vez más importantes para la empleabilidad a largo plazo y para el aprendizaje a lo largo de la vida de los titulados terciarios. Sin embargo, muchos estudiantes acceden a la educación terciaria y obtienen su título teniendo carencias en sus competencias transversales.

Los sistemas de educación terciaria deben procurar, cada vez más, evaluar mejor las competencias transversales de los estudiantes en el momento en que se matriculan y desarrollar esas competencias al mismo tiempo que el conocimiento específico del campo del estudiante.

En la primavera de 2018, Canadá puso en marcha Future Skills (Competencias Futuras) en el marco del plan aprobado por el gobierno para garantizar que las políticas y los programas de desarrollo de las competencias de Canadá estén preparados para responder a las necesidades cambiantes de los ciudadanos canadienses.

Competencias Futuras examinará las principales tendencias que repercutirán en las economías y los trabajadores a nivel nacional y regional, definirá las competencias emergentes para las que hay demanda en el presente y se prevé que la haya en el futuro, elaborará, probará y evaluará nuevos enfoques relacionados con el desarrollo de competencias, e intercambiará los resultados y las mejores prácticas con los sectores público, privado y sin fines de lucro para fomentar un uso más amplio de los enfoques innovadores en todo el país.

El Consejo de Competencias Futuras, integrado por expertos técnicos y expertos en la materia procedentes de los sectores público, privado y sin fines de lucro, realizará consultas y recabará opiniones sobre el modo en que las tecnologías y otras tendencias emergentes están creando nuevas oportunidades para los ciudadanos canadienses.



Seguidamente, asesorará al ministro de Empleo, Desarrollo de la Mano de Obra y Trabajo sobre las prioridades nacionales y regionales en materia de desarrollo de competencias y de formación. Se asociará a proyectos dirigidos por grupos como los gobiernos provinciales y territoriales, los gobiernos indígenas y las organizaciones con y sin fines de lucro, y los financiará, a fin de determinar las competencias para las que hay demanda hoy y la habrá en los próximos años, con miras a ayudar a los canadienses a tomar decisiones fundamentadas en materia de formación

En Estados Unidos, nos encontramos con el programa WorkAdvance que ayuda a los adultos con pocos ingresos a conseguir empleos más gratificantes en sectores muy demandados y con oportunidades de crecimiento profesional (por ejemplo, tecnologías de la información, transporte, fabricación, atención sanitaria y recuperación ambiental).

El programa ofrece educación formal que tiene en cuenta los requisitos y los resultados de los empleadores en cuanto a competencias en las certificaciones reconocidas por la industria. Pero además tiene en cuenta las Alianzas Sectoriales de Nueva Generación («Next Generation Engagement») de Estados Unidos. Intervienen asociados públicos, procedentes de los sectores del desarrollo de la mano de obra, el desarrollo económico, la educación y otros, que colaboran para organizar y apoyar la creación de Alianzas Sectoriales de Nueva Generación (Next Gen Sector Partnerships).

En EEUU Se han establecido más de 50 alianzas de nueva generación en Estados Unidos, que se concentran en Colorado, California, Oregón y Arizona; están surgiendo otras en Montana, Texas, Hawái y Louisiana; y el interés está aumentando en, al menos, otros seis estados del país. A continuación, se ofrecen algunos ejemplos de este tipo de alianzas:

- La Alianza del Sector Manufacturero del Valle de Gallatin (Gallatin Valley Manufacturing Partnership) en Bozeman



(Montana), está diseñando un módulo de nueve días para incluirlo en el currículo del sector manufacturero y ofrecerlo en centros de educación secundaria locales de toda la región.

- El currículo fue elaborado por un equipo de fabricantes que trabajaban con asociados en la educación, y lo impartirán formadores invitados procedentes de empresas manufactureras regional.
 - La Alianza de Competencias Avanzadas del Sector Manufacturero de East Bay (East Bay Advanced Manufacturing Partnership), en California, creó un plan de educación personalizado para sus ocupaciones más importantes, que enseguida se convirtió en el marco común para muchos centros de educación secundaria y preuniversitaria.
 - Se ha establecido una nueva Alianza del Sector Sanitario en Northeast Louisiana (Northeast Louisiana Healthcare Partnership) que ha logrado la participación de 40 organizaciones del sector sanitario (grandes hospitales y pequeños dispensarios rurales) en la creación de un verdadero sistema de trayectorias profesionales que mejora la transición de asistente de enfermería certificado (CNA) a un auxiliar de enfermería licenciado (LPN), y, de paso, incluye nuevos complementos de certificación.
- La Asociación de Fabricantes de Kingman y Mohave (Kingman and Mohave Manufacturers Association), en Arizona.

Los fabricantes miembros de la Asociación también ayudaron a crear un espacio de formación común en las instalaciones de una empresa afiliada, cofinanciaron una unidad de formación móvil para mejorar las competencias de los empleados que ya trabajaban en las fábricas rurales, y ampliaron considerablemente los cursos de aprendizaje relacionados con el sector manufacturero.
- La Alianza Tecnológica del Condado de Lane (Lane County Technology Collaborative), una alianza sectorial establecida



por la junta local de inversión en la fuerza laboral de Eugene (Oregón), reúne a más de 30 empresas tecnológicas para colaborar en esferas temáticas comunes.

La Alianza ha permitido pasar a afrontar los problemas más difíciles como mejorar la educación en materia de tecnología en el sistema K 12 (educación infantil hasta el 12.º grado), y crear un nuevo currículo de informática en los centros de estudios superiores del ámbito.

La participación de diferentes ministerios, gobiernos subnacionales y partes interesadas en el proceso de desarrollo de la perspectiva nacional para las competencias y el aprendizaje a lo largo de la vida también puede ayudar a sensibilizar sobre los beneficios de las competencias y del aprendizaje a lo largo de la vida.

Las personas que más necesitan la educación y formación normalmente son las que menos acceso a ella tienen. Los esfuerzos se deben concentrar en el diseño de incentivos económicos efectivos para los trabajadores en situaciones desfavorecidas, como los trabajadores por cuenta propia, los trabajadores con contratos laborales no estándares, los inmigrantes y refugiados, las personas con un nivel competencial bajo y las personas desempleadas. Los programas poco específicos suelen acabar favoreciendo a los grupos que tienen un mejor acceso a la educación y formación (por ejemplo, las personas con un alto nivel de competencias) y, por tanto, se financia una formación que se habría realizado de todos modos.

Intervenir de forma temprana para prevenir los obstáculos al empleo es necesario y para ello promover la igualdad de oportunidades en la adquisición de las competencias necesarias en el mercado laboral ofreciendo de forma permanente a los trabajadores la oportunidad de desarrollar, mantener y mejorar sus competencias por medio del aprendizaje y la formación en todas las edades, a fin de evitar que las desventajas individuales se acumulen a lo largo del tiempo.



Crear los incentivos correctos al trabajo proporcionando redes de protección adecuadas, complementadas con una estrategia de activación eficaz que combine las medidas orientadas a garantizar que las personas desempleadas tengan la motivación necesaria para buscar activamente y aceptar trabajos adecuados, poniendo en marcha medidas de intermediación laboral que vinculen a los solicitantes de empleo con oportunidades que les interesen, así como intervenciones orientadas a aumentar la empleabilidad de quienes tienen menos posibilidades de obtener empleo.

Las iniciativas orientadas a vincular a los solicitantes de empleo con oportunidades que les interesen deberían considerar la posibilidad de usar herramientas de adecuación laboral que se basen en las competencias. Los incentivos económicos para promover el aprendizaje a lo largo de la vida deben ir acompañados de ayudas complementarias no económicas en forma de orientación o asesoramiento, así como de intervenciones con el objetivo de informar y sensibilizar sobre los beneficios de la cultura del aprendizaje a lo largo de la vida

Además, proporcionar oportunidades de aprendizaje flexibles que sean compatibles con la vida diaria de las personas puede incrementar la participación en la educación y la formación para adultos. Para eliminar las barreras circunstanciales, horarias y geográficas, los programas de aprendizaje para adultos innovadores y eficaces (como el aprendizaje en línea y a distancia) y los planes de aprendizaje flexible (como las clases por módulos o los cursos nocturnos, durante el fin de semana o a tiempo parcial) pueden reducir los obstáculos no económicos para participar en el aprendizaje para adultos. Entre las estrategias más eficaces para hacer que las oportunidades de aprendizaje para adultos sean más accesibles y estén adaptadas a las necesidades de los adultos se encuentran el reconocimiento de las competencias existentes: para garantizar que el aprendizaje sea lo más eficaz posible, muchos países miembros de la OCDE han desarrollado formas de tener en cuenta el conocimiento y las competencias existentes en el aprendizaje a lo largo de la vida.



Es necesario aplicar medidas de medio y largo plazo, reconversiones profesionales, establecimiento de convenios de prácticas con aprendizajes efectivos en nichos de mercado hay que actuar de manera más estratégica y eficaz. Por ello es necesario trabajar aspectos como la vocación y el proyecto de vida, aspectos que refuercen la trayectoria profesional especializada.

Pero además de las demandas reales se han de tener presentes las demandas potenciales. Esto servirá para llevar a cabo una formación más específica y enfocada a estimular la empleabilidad en el medio largo plazo, para ello se tendrá que establecer alianzas con todo el sistema relacionado con la formación, universidades, formación profesional, formación continua y ocupacional... El objetivo ha de ser el de la creación de una suerte de inventario de capacidades y conocimientos que van a ser demandados desde el ámbito empresarial para el año 2020 en el que las estimaciones indican que la demanda de trabajadores cualificados va a ser muy elevada.

Iniciativas europeas

A continuación, vamos a comentar brevemente algunas estrategias desarrollados por distintos países:

En Dinamarca, cada uno de los aproximadamente 117 centros de formación profesional del país (que proporcionan educación y formación en el centro educativo) trabajan con al menos un comité local de formación.

Los comités locales de formación trabajan en estrecha colaboración con los centros para adaptar el contenido de los programas de FP a las necesidades locales, fortalecer los contactos entre el centro y los empleadores locales y apoyar a los centros en la ejecución de programas, por ejemplo, asegurando puestos de trabajo para los estudiantes.

En los Países Bajos, la Agenda Digital nacional tiene con objetivo promover el uso eficaz de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación y en los programas de desarrollo de



competencias, así como ofrecer las competencias adecuadas para el mundo digital.

A través de su Agenda de Capital Humano para las TIC, el gobierno fomenta el estudio y el uso de las TIC en los centros de educación secundaria y apoya la cooperación regional entre las instituciones de educación y formación y los agentes implicados del mercado laboral.

La iniciativa «Geef IT Door» (¡Pasa la información!) se creó para aumentar el interés de la juventud en estudiar y trabajar en el ámbito de las TIC, mediante conferencias de profesionales de las TIC en los centros de educación secundaria. En estas conferencias, los profesionales hablan sobre el trabajo en el sector de las TIC o sobre un tema específico, como el big data, la ciberseguridad o la programación.

Concretamente en Francia se ha introducido un sistema de cuentas de ahorro de tiempo denominado «Compte Personnel de Formation» (CPF) (Cuenta Personal de Formación), que permite a los empleados acumular créditos de tiempo durante varios años y, posteriormente, utilizarlos para jubilarse de forma anticipada/gradual, para pasar a trabajar a tiempo parcial o para coger un permiso de formación.

La cuenta de ahorro de tiempo ha cambiado significativamente en los últimos años. Por ejemplo, en 2018, el «derecho al tiempo» se traducía en una subvención de 500 euros al año por empleado, tanto a tiempo completo como a tiempo parcial, hasta un máximo de 5000 euros en diez años, y de ochocientos euros al año para adultos con un nivel de competencias bajo, hasta un máximo de ocho mil euros en diez años.

Esta CPF mejorada se combina con la introducción de un proceso de certificación de calidad para los proveedores de formación, así como con una plataforma informativa en Internet, que también está disponible en forma de aplicación, para ayudar a los alumnos a analizar toda la oferta o para pagar a los proveedores de aprendizaje directamente desde su CPF.



Por otro lado, en Alemania se ofrecen incentivos en forma de permisos de estudios, dirigidos a las PYME y a las personas con un nivel de competencias bajo.

El programa WeGebAU, puesto en marcha en 2006, apoya a las personas con pocas competencias, tanto desempleadas como empleadas en PYME (así como a trabajadores de más de 45 años) que deseen adquirir un título de formación profesional o participar en una formación continua certificada. El participante recibe un bono educativo con el cual el servicio público de empleo (SPE) certifica el pago de ciertos gastos. Además, se pueden recibir prestaciones de desempleo al mismo tiempo que la formación adicional subvencionada.

El SPE también paga subvenciones salariales y las cotizaciones a la seguridad social de los empleados poco cualificados durante su formación.

En Bélgica (Flandes), el programa KMO-portefeuille (Cartera PYME) ofrece incentivos específicos para fomentar que las PYME formen a sus empleados. Está dirigido exclusivamente a las PYME y está diseñado para ayudarlas a crecer y a ser más competitivas mediante la inversión en competencias. El programa KMO-portefeuille cubre entre el 30 % y el 40 % de los costes de formación, en función del tamaño de la empresa. Las PYME pueden solicitar las ayudas por Internet, los empleadores determinan sus propias necesidades de formación y no hay ningún elemento de focalización. Una reciente evaluación de impacto determinó que las empresas participantes lograron un crecimiento mayor que el grupo de control. En Bélgica (Flandes), el servicio público de empleo flamenco (VDAB) utiliza la base de datos «Competent» para vincular a los demandantes de empleo idóneos con las ofertas existentes en función de exigencias relacionadas con las competencias y no de las exigencias tradicionales de cualificación y experiencia laboral.

Con la actual herramienta digital de intermediación laboral, los empleadores pueden introducir información sobre las ofertas de empleo,



como la ubicación, las exigencias de cualificación y las competencias requeridas.

Al mismo tiempo, las personas solicitantes de empleo que estén suscritas al VDAB rellenan un perfil en Internet y seleccionan las competencias que poseen. Los solicitantes de empleo y los empleadores reciben una lista de ofertas y solicitantes que coinciden en, al menos, el 80 % de los requisitos indicados en el perfil y la oferta. La base de datos Competent se actualiza con frecuencia para garantizar que se ajuste a la evolución de las competencias que se necesitan en el mercado laboral.

Esta forma de actuar produce una lista de cualificaciones y experiencia laboral, que luego la herramienta traduce en competencias que se necesitan usando la base de datos Competent. De esta forma, la nueva herramienta simplificará el proceso de incorporar las competencias que se poseen o las que se necesitan para los solicitantes de empleo y los empleadores, respectivamente.

También Irlanda cuenta con las redes de formación Skillnet que son grupos de empresas privadas que operan en el mismo sector o región que se han unido para llevar a cabo actividades relacionadas con la formación que tal vez no serían posibles si cada firma actuara por su cuenta.

Actualmente hay 65 redes de formación Skillnet activas en Irlanda. Todas ellas reciben una combinación de fondos públicos y otros procedentes del Fondo Nacional de Formación (FNT), que se financia a través de un gravamen exigido a los empleadores consistente en el 0,9 % de los ingresos computables de los empleados.

Según Marsden y Dickinson, una de las mayores ventajas del modelo de redes de Skillnet es que reduce los costes administrativos de la formación, lo cual reviste especial interés para las PYME. El gobierno también encarga a las redes de Skillnet que orienten la formación «hacia las esferas sugeridas en cada caso por la política del gobierno y el análisis continuo de base empírica realizado por Forfas y el Grupo de



Expertos sobre las Necesidades Futuras en materia de Competencias» (Frontline, 2015)

En Suecia, el modelo de Formación Profesional Superior tiene por objetivo proporcionar una forma de educación que desarrolle a los profesionales con un alto nivel competencial para los que haya más demanda en el mercado laboral.

Normalmente, el programa de Formación Profesional Superior tiene una duración de entre seis meses y dos años. Tras la conclusión de un programa de un año, se entrega un Diploma de Formación Profesional Superior. La realización de un programa de una duración mínima de dos años da lugar a un Diploma Avanzado de Formación Profesional Superior. Los empleadores son las principales partes interesadas en este modelo, y su participación tiene cuatro vertientes.

En primer lugar, los empleadores colaboran con los proveedores para traducir las necesidades específicas en materia de competencias en una propuesta de programa.

En segundo lugar, respaldan la solicitud de financiación que las instituciones de formación presentan al gobierno (a la Agencia Nacional Sueca de Formación Profesional Superior): no se puede obtener financiación sin una prueba clara de la demanda del empleador.

En tercer lugar, una vez que se aprueba el programa, cada proveedor debe establecer un comité directivo para el programa, que integre a representantes de los empleadores y la industria. Este comité directivo se encarga de ejecutar el programa, incluidas las admisiones, el plan de estudios y el aseguramiento de la calidad.

Por último, casi todos los programas (excepto los de muy corta duración) contienen un componente de aprendizaje en el lugar de trabajo (Lärande i Arbete, LIA), que se considera uno de los principales factores que explican el éxito del modelo sueco de Formación Profesional Superior.



Los proveedores de Formación Profesional Superior son autónomos en el sentido de que deciden qué solicitudes de cursos deben presentar, aunque deben cumplir las normas establecidas por la agencia nacional.

En la práctica, hay una amplia gama de organizaciones que pueden proporcionar programas Formación Profesional Superior, entre ellas las instituciones de educación superior, los municipios, los consejos de los condados y los proveedores privados. No se exige que el personal docente posea una cualificación de enseñanza formal, lo que permite a los profesionales impartir los cursos. Sin embargo, el profesor debe poseer un nivel bueno o excelente de conocimientos y experiencia en su campo concreto.

Un ejemplo de esto lo tenemos en un el Programa de Recualificación de Noruega, donde se trabajaba durante un período de dos años con personas beneficiarias de ayudas sociales.

Además, el mercado laboral, debido al cambio de modelo económico, exige nuevas demandas tanto en habilidades como conocimientos a la población activa. Esto genera una serie de cuestiones en las que no se puede profundizar en el presente informe pero que habrá que tener presente si se quiere mejorar la empleabilidad y la capacidad competitiva del tejido empresarial en la CAPV.

Para llevar a cabo esto es necesario desarrollar mecanismos que conecten a los organismos encargados de potenciar la empleabilidad con las empresas privadas, estos mecanismos han de permitir conocer esta demanda de una forma sistematizada.

En Noruega, La Estrategia Noruega para la Política de Competencias 2017-2021 describe las competencias de la población como el recurso más importante de la sociedad y la base para el bienestar, el crecimiento, la creación de riqueza y la sostenibilidad

La estrategia noruega consiste en un acuerdo vinculante entre los socios de la estrategia, en concreto, entre el gobierno, asociaciones de empleadores, sindicatos, sector del voluntariado y el Parlamento. Esta estrategia define los papeles y responsabilidades de cada socio. Por



ejemplo, el gobierno (ministerios), en cooperación con los agentes sociales, es el responsable de desarrollar y aplicar la política de competencias y de garantizar la coordinación entre los sectores políticos y los niveles de gobierno. Los municipios, incluidas las autoridades locales y regionales, son los propietarios de los centros educativos y proporcionan múltiples servicios al usuario final. Los empleadores proporcionan formación en el trabajo, a menudo en colaboración con otros socios.

La estrategia noruega está supervisada por el Consejo sobre la Política de Competencias e incorpora un Comité sobre las Necesidades de Competencias en el Futuro.

El consejo está formado por representantes de todos los socios de la estrategia y está a cargo de su seguimiento. Se reúnen periódicamente durante el periodo de la estrategia y analizan las valoraciones del Comité sobre las Necesidades de Competencias en el Futuro, así como otras cuestiones relevantes. El consejo es el responsable de evaluar la estrategia durante el segundo año y de decidir si se debe renovar.

Como hemos visto en los Barómetros Ocupacionales desarrollados en Finlandia, esto puede realizarse a través de encuestas a los responsables de RRHH que permitan monitorizar estas demandas a lo largo del tiempo, conociendo así no sólo las habilidades y los conocimientos que se requieren, sino los períodos en los que la necesidad de incorporaciones es mayor, sectores donde la demanda está creciendo, principales problemas que los responsables de RRHH afrontan a la hora de contratar personas, nuevas tendencias del mercado laboral... A su vez recopilar esta información puede ser de gran interés para los servicios de orientación, ya que pueden ofrecer pautas más fidedignas de las tendencias del mercado laboral.

Finlandia tiene una alta proporción de jóvenes con títulos de educación terciaria, una pequeña proporción de adultos con un nivel competencial bajo y un alto porcentaje de adultos con competencias amplias. Finlandia elaboró el Programa de Competencias de la Juventud



para jóvenes de entre 20 y 29 años sin un título en educación secundaria superior. Este programa brinda a la juventud la oportunidad de obtener una titulación profesional de nivel secundario superior o postsecundario mediante la creación de 1700 plazas adicionales. En los dos primeros años del programa (2013- 2015), 9160 estudiantes comenzaron el programa en una institución educativa y 785 estudiantes realizaron prácticas. El programa hace hincapié en las competencias profesionales específicas para el trabajo y en otras competencias básicas que la juventud necesita para su inclusión en la sociedad, y proporciona a los estudiantes una amplia gama de servicios de apoyo dentro y fuera del aula

Y por último queremos hablar de Turquía que, en el año 2012, el IS , KUR's, servicio nacional de empleo, ha entrenado a sus empleados y contrató a 2.000 asesores vocacionales o «Is ,yemeslekdanıs ,manları».

En definitiva, se observa un proceso de especialización y profesionalización de la orientación laboral. Esta, si se realiza rigurosamente, en un tiempo incierto y de cambio de modelo económico tiene mucho que aportar a las trayectorias profesionales de la población activa. Para lograr esto es necesario contar con orientadores bien preparados que conozcan los recursos existentes y las demandas del mercado laboral y nuevas fórmulas de intermediación laboral (Tabla5.1).

Orientación	Profesionalizar y especialización	Turquía
Barómetro ocupaciones	Conocer el mercado y adaptar la oferta formativa, recualificaciones	Finlandia Bélgica
Programa de competencias	Desarrollar competencias	Finlandia Noruega Canadá
Relación empresas con los sistemas formativos profesionales	Aprendizajes más prácticos y útiles Estudiantes más preparados	Suecia Irlanda EEUU
Flexibilidad para formarse y trabajar	Financiación Becas horarias	Francia Alemania

Tabla.5.1 Resumen iniciativas

Fuente: Elaboración propia

Iniciativas en España



Siguiendo con nuestro recorrido con ejemplos de proyectos de innovación social dirigidos a mejorar las posibilidades de acceso al mercado laboral de las personas más desfavorecidas y que por tanto luchan por integrar y no abandonar a nadie y por tanto realizar un desarrollo no solo sostenible con el entorno medioambiental sino con toda la ciudadanía. Por ello ahora nuestro recorrido se centra en algunos ejemplos de proyectos realizados en España.

La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo cofinancia proyectos que aborden problemas sociales, económicos, medioambientales y de desarrollo de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, con un enfoque innovador en términos de producto, servicio, proceso o estrategia. Los proyectos deben impulsar soluciones innovadoras ya desarrolladas y testadas exitosamente a nivel piloto, con el fin de aplicarlas y demostrar la posibilidad de replicarlas a mayor escala. Asimismo, se puede cofinanciar la replicabilidad de aquellas soluciones innovadoras y aplicadas con éxito en los países socios de la Cooperación Española. Además, los proyectos deben mejorar la cohesión social y las condiciones de vida de las personas más desfavorecidas que forman parte de la base de la pirámide en los países de asociación de la Cooperación Española. Las entidades que participan en la convocatoria pueden pertenecer al sector privado empresarial, al sector social (i.e., organización no gubernamental para el desarrollo) o al ámbito académico y de la investigación.

El centro pionero de investigación académica sobre innovación social en España es el CRIT-Creatividad, Innovación y Transformación Urbana de la Universidad de Barcelona creado en el 2009, que participó en los primeros proyectos europeos de investigación sobre innovación social realizados en España: KATARSIS (2007-09) y SOCIAL POLIS (2009-2010). Desde una perspectiva más aplicada se han ido creando institutos de innovación social en las escuelas españolas de negocios ESADE y Deusto que han potenciado el conocimiento y la experimentación de la innovación social entre el tejido empresarial y los ejecutivos corporativos. Cataluña y País Vasco son los territorios



pioneros en España donde más se ha desarrollado la innovación social, aunque siguiendo trayectorias diferenciadas en cada caso. Mientras en el País Vasco ha sido asumida como prioridad pública en su estrategia regional de innovación, en Cataluña la innovación social ha ido ofreciendo a partir de las iniciativas ciudadanas y del tercer sector sin contar con el apoyo de las políticas públicas. En el 2008 el Gobierno vasco crea Innobasque, la primera agencia pública de innovación social que nace para «implicar al conjunto de la sociedad en el necesario cambio de modelo económico y social, y servir de catalizador de proyectos de transformación para convertir a Euskadi en el referente europeo en innovación en el 2030. La agencia Innobasque coordina y promueve la innovación social, económica y tecnológica de una manera integrada en alianza con 57 actores regionales que incluyen las universidades, las agencias públicas de promoción económica, las empresas y las entidades del tercer sector. Ha sido destacada como iniciativa excelente por parte de la OCDE, en especial por la capacidad de generar alianzas público-privadas que consensuan grandes líneas de futuro. Pero dentro de la innovación social queremos hacer mención del proyecto realizado por Fundación Santa María dirigida a mejorar la empleabilidad de las personas desempleadas.

Lanzaderas de empleo

José María Pérez “Peridis” observa la necesidad de provocar una llamada a la acción a la ciudadanía, para crear espacios colaborativos desde donde combatir el desempleo con una política de abajo hacia arriba.

Esto favorece que la Fundación Santa María la Real impulsará las Lanzaderas de Empleo y Emprendimiento Solidario con un doble propósito: la mejora de la empleabilidad de los participantes mediante la identificación y desarrollo de competencias transversales y profesionales, y la consecución de un empleo por cuenta ajena o la puesta en marcha de una iniciativa empresarial.



Según Pérez-González (2015) las lanzaderas de empleo podrían definirse como una empresa, entendiéndose empresa únicamente desde un punto de vista organizativo, formada por un equipo de desempleados voluntarios, activos y solidarios, que trabajan juntos para encontrar un trabajo todos para todos, mejorando su actitud.

Como señala su creador, el objetivo prioritario que subyace bajo el proyecto es, por encima de todos, restaurar la dignidad a la persona desempleada que, tras su expulsión del mercado laboral, ve reducida su autoestima y su motivación, llegando incluso a limitar sus capacidades para afrontar nuevos procesos de selección, de ahí que el empoderamiento obtenido tras su paso por el proyecto sea vital.

En la práctica, una lanzadera de empleo queda configurada por un equipo de veinte personas desempleadas, diferentes en edad, sexo, nivel formativo, experiencia laboral y permanencia en situación legal de desempleo, que trabajan contando con el acompañamiento de un coordinador para conseguir sus objetivos, a lo largo de la duración de la misma, que ronda los cinco meses, resaltando que en el momento que se produce la inserción laboral del participante, causa baja en el proyecto y es sustituido por una de las personas que figuran como reservas.

Las Lanzaderas conciben a la persona desempleada como la portadora de las competencias necesarias para hacer frente a la situación, y por ello aplica un programa de trabajo diseñado para potenciar la adquisición, desarrollo y/o descubrimiento de dichas competencias” (Santa María la Real, Fundación, 2014)

La financiación del proyecto requiere de la colaboración de entidades públicas y privadas (gobiernos regionales, ayuntamientos, fundaciones, diputaciones, universidades, etc.). No obstante, desde enero de 2016 y hasta finales de 2019 cuenta con la cofinanciación adicional del Fondo Social Europeo, que permitió impulsar la creación de 548 lanzaderas de empleo. La metodología se desarrolla con la asistencia voluntaria de los participantes entre tres y cuatro días a la semana, voluntariedad ligada a un compromiso con el equipo.



La sinergia, en consecuencia, se articula como elemento clave del éxito del proyecto. Además, se produce el aprendizaje entre pares, con un orientador/a que les apoya y acompaña.

En el grupo las personas se generan unas relaciones de compañerismo y de apoyo mutuo que empujan a seguir adelante.

Con carácter transversal, el coordinador trabaja con el grupo en los siguientes pilares, que constituyen el eje central de su trabajo (Santa María la Real, Fundación, 2014): desarrollo de la inteligencia emocional, trabajo en equipo, atención individual, fomento de la empleabilidad (marca personal), búsqueda activa e intermediación laboral, fomento del emprendimiento, formación y desarrollo y eventos.

Entre todos, el elemento que caracteriza y marca la diferencia respecto a otros proyectos de innovación social contra el desempleo es la introducción de una metodología basada en el trabajo en equipos, cuya utilidad se ha demostrado en cualquier proceso de cambio.

Cuentan con un seguimiento continuo por parte del equipo central de la Fundación Santa María la Real e innÓrbita al conjunto de coordinadores sistemáticamente mediante reuniones de trabajo y herramientas de soporte técnico donde el día a día de cada lanzadera queda registrado, y además, de cara a obtener feedback de los participantes, se concierta una evaluación intermedia y una final, de carácter cualitativo y cuantitativo, para medir el grado de consecución de objetivos establecido en cada lanzadera, objetivos que son marcados por el equipo.

Proyecto Vives

Otra iniciativa de innovación social es el proyecto Vives Emplea de la Fundación acción contra el Hambre, es un programa diferente para apoyar la búsqueda de trabajo de personas desempleadas o en situación de precariedad laboral.

Constituye una novedosa manera de ayudarles ya que favorece el desarrollo y mejora de competencias claves para el empleo como la motivación, el autoconocimiento, la comunicación o la negociación a



través de herramientas de coaching, acompañamiento individualizado, voluntariado corporativo e intermediación con empresas.

Las personas participantes mejoran sus habilidades sociales y sus competencias para el empleo. Una parte de su aprendizaje es saber preparar un buen currículum o hacer una buena entrevista, pero la mayor parte supone conocer sus potencialidades, saber qué objetivo profesional quieren alcanzar, motivarse y mejorar su autoestima.

Para el desarrollo de este programa se basa en la creación de equipos de 25 personas desempleadas que trabajan de forma coordinada y conjunta para encontrar un empleo. Cada miembro del equipo ayuda a los demás a encontrar trabajo. Con una duración de cuatro meses, las personas participan en sesiones grupales y personalizadas, contactos directos con empresas y la participación en eventos de empleo y talleres con responsables de recursos humanos de empresas colaboradoras.

A diferencia de otros enfoques más clásicos, se incide en la mejora de las competencias más demandadas por el mercado de trabajo actual, logrando aumentar las oportunidades de encontrar un empleo.

Ese proyecto, cuenta con una adaptación denominada Efecto emplea destinada a personas perceptoras de renta mínima de inserción:

- Equipos de 15 personas heterogéneo.
- Cada equipo tiene una duración de tres meses.
- Tiene un enfoque integral basado en la mejora de habilidades sociales.
- Es dinámico y participativo.

Iniciativas locales

Por último, queremos finalizar este recorrido poniendo el foco de atención en proyectos innovadores que se desarrollan en el territorio asturiano, de forma espacial por entidades sociales con origen en Asturias.

En julio de 2020 se publica la convocatoria pública que tiene por objeto la concesión de subvenciones en régimen de concurrencia



competitiva, a entidades promotoras de proyectos innovadores en los ámbitos del empleo y la inclusión sociolaboral, entendiendo el desarrollo e implementación de proyectos que, siendo promovidos por actores ajenos a las administraciones públicas, tengan por objeto la satisfacción de las necesidades sociales en relación con la mejora de la empleabilidad y la prevención y lucha contra la exclusión social, y se dirijan a uno de los colectivos en riesgo de exclusión social previstos en la cláusula tercera de esta convocatoria

Algunas de las entidades beneficiarias y sus proyectos son los desarrollados por la fundación Mar de Niebla denominada ubicada en el barrio de La Calzada con la intención principal de generar proyectos de interés social en la ciudad de Gijón. El cometido de “Mar de Niebla” es trabajar por la integración social de colectivos desfavorecidos. Donde ha sido beneficiaria de dicha subvención para la realización de un proyecto de carácter grupal, con acciones grupales sobre todo dirigido al desarrollo competencial y de herramientas para la búsqueda de empleo y de visitas de empresas, y un parte individual más centrado al autoconocimiento y desarrollo de un plan de acción en el proceso de búsqueda de empleo.

Otra entidad beneficiaria ha sido la Asociación Mujeres La Trébede que persigue impulsar el empoderamiento, la autonomía y las relaciones de sororidad entre mujeres como recurso válido y potente para la lucha contra la exclusión. Empoderamiento como concepto que abarca un conjunto de poderes positivos para vivir y que podemos desarrollar las personas, la autonomía como algo por construir y contrario a la dependencia y la sororidad como pacto entre mujeres basado en el apoyo, la interdependencia y la transformación social. Dentro de la asociación está la empresa de inserción La cuchara dedicada a formar a mujeres en situación de mayor vulnerabilidad y a su vez a formarles en el proceso de búsqueda de empleo dotándolas de una red de apoyo y de las herramientas necesarias para enfrentarse a la búsqueda de empleo.



Otra iniciativa interesante es la llamada Serenos de Gijón, desarrollada por Asata, cuya finalidad recuperando un oficio como es el de Sereno/a, es capacitar tanto en las habilidades técnicas como personales para el desarrollo del puesto de trabajo, como en las competencias necesarias para continuar con su búsqueda de empleo. El proyecto está dirigido a personas con especiales dificultades de inserción laboral y permite a las personas que participan un contrato de un año.

Podríamos encontrar más iniciativas, pero con los ejemplos expuestos, creemos que queda latente el papel prioritarias que tiene el tercer sector en las propuestas de iniciativas de carácter social que podríamos enmarcar dentro de innovación social, pues dirige su objetivo a responder a un problema social, concretamente la capacitación competencial para mejorar la empleabilidad de las personas en situación de desempleo. Pero detectamos que no parece existir un órgano que coordine las distintas iniciativas, para que no solapen planteamientos o que se planteen iniciativas para áreas o colectivos que pueden quedar relegados. Esa falta de coordinación, así como de un planteamiento estratégico ordenado, da lugar a una sensación de competencia entre las entidades, tanto por participantes como en ser las más novedosas para obtener la financiación, pero no parece repercutir en un impacto más a medio y largo plazo en beneficio de las personas.

5.4 Propuestas de mejora

Tras este recorrido por los distintos proyectos, todos de carácter innovador, y todos ellos enfocados a apoyar a la mejora de empleabilidad, podemos concluir que existen unas claves para mejorar la empleabilidad. Algunas de esas premisas, las planteamos en las siguientes buenas prácticas para los proyectos de innovación socio laborales que hemos denominado **DobleA EalCubo**.



Acompañamiento

A lo largo de esta investigación hemos podido ver el funcionamiento de varios proyectos de orientación, y todos tenían en común un punto, que tenían un inicio y un fin y que la participación en los proyectos era puntual prolongándose unos meses.

Sin embargo, la experiencia, nos dice que no siempre se alcanza los objetivos a trabajar con las personas, aunque en ocasiones consigan un empleo. Es necesario ofrecer un servicio de acompañamiento a largo plazo, donde se generen vínculos asentados en la confianza, para poder encontrar en el orientador-/a un asesor en el que depositamos confianza y que además de resolver nuestras dudas, nos asesore y oriente.

Para eso los indicadores de evaluación del éxito o buen funcionamiento de un proyecto debiera cambiar, no sirve únicamente que las personas asistan a un número determinado de tutorías o que consigan un empleo, si no que en cada caso los objetivos debieran ser pactados entre las dos partes dependiendo de su situación y el contexto.

Esta idea viene a reforzar también la necesidad de acompañar a lo largo de vida, y la importancia de ese asesoramiento en las etapas formativas de la persona.

Por último, dentro de las tendencias novedosas en la orientación, el papel del personal dedicado a la orientación laboral es esencial, siendo un profesional actualizado en cuanto a los conocimientos que esta profesión requiere.

Para empezar a ilustrar esta afirmación, quizá sea bueno comprobar cómo en algunos países de la UE la orientación se considera tan relevante que existe como diplomatura, este es el caso de Alemania con la Universidad de Estudios Laborales Aplicados de la Agencia Federal de Empleo.

Esta universidad fundada en 2006 con campus en Mannheim y en Schwerin, ofrece estudios de grado a las personas que quieren trabajar en profesiones relacionadas con la gestión del mercado laboral. Los



estudiantes combinan los estudios con el trabajo para la Agencia Federal de Empleo y se encargan de, tanto formar a los empleados de la Agencia Federal de Empleo, como de realizar investigaciones de determinados aspectos del mercado laboral.

Cuenta con dos programas principales: el programa de gestión del Mercado; que prepara a los estudiantes para el trabajo en las agencias de empleo en las áreas de colocación e integración, el mantenimiento de las prestaciones y la gestión de los recursos; y el programa de Orientación Profesional y de Gestión que prepara a los y las estudiantes para el trabajo de guía y orientación de su trayectoria profesional.

Las mejoras en el servicio de empleo también se han dado en Francia a través de la creación del Pole de emploi o Polo del empleo, una web moderna de gestión del empleo en la que aparte de dar la posibilidad de acceder a ofertas de trabajo o de insertar el CV, se muestran vídeos ilustrativos.

Por todo lo mencionado, no cabe duda de que, en la innovación social, necesaria dentro de los distintos proyectos de empleo, orientación y formación, el papel de una orientación de calidad, perdurable, de entradas y salidas, con una adaptación metodológica acorde los tiempos y las necesidades actuales es imprescindible.

Para ello, el introducir desde las etapas iniciales de la vida, esa orientación y asesoramiento, para crear esa familiaridad y conocimiento y de esta forma que sea valorado, respetado y deseado por la ciudadanía.

La situación y las características de personas desempleadas exigen la implementación de servicios intensivos para potenciar su inclusión en el mercado de trabajo normalizado.

Además, el tipo de barreras de acceso al empleo de estas personas exige una adaptación de los puestos de trabajo a los que acceden para que su inserción socio-laboral resulte estable y duradera, dado que –en ausencia de estos apoyos y facilidades– las posibilidades de despido o abandono del empleo son elevadas.



Esto implica, por un lado, la pérdida de los recursos invertidos en la activación de estas personas y, por otro lado, una creciente dificultad para su inserción laboral futura, debido al impacto que estas experiencias tienen en la motivación y la autoconfianza de las personas.

Las intervenciones basadas en el enfoque del empleo con apoyo, el coaching y la mentoría se caracterizan por ofrecer apoyo de alta intensidad a las personas con especiales dificultades de acceso al empleo durante su proceso de inclusión socio-laboral con el objetivo de posibilitar su incorporación al mercado de trabajo ordinario y, muy particularmente, de mantenerlo una vez se ha accedido al mismo.

Aunque la aplicación de modelos similares en los procesos de inserción sociolaboral de las personas desempleadas de larga duración y otros colectivos en situación de desventaja social ha sido y es utilizada por muchas de las entidades que trabajan con estos colectivos, lo cierto es que hay pocos estudios que hayan analizado a fondo la eficacia de este tipo de intervenciones.

Las estrategias centradas en el acceso al mercado de trabajo normalizado para las personas desempleadas con mayores barreras de acceso al empleo se justifican debido a que se ha demostrado que las fórmulas de empleo protegido no ofrecen, en la práctica, rutas de acceso al mercado de trabajo abierto para estas personas, lo que significa, en la mayoría de los casos, salarios inferiores y menores oportunidades de progresión y desarrollo laboral para estas personas.

Es por eso que, en los últimos años, muchos de los países han revertido las políticas que apostaban por insertar a estas personas en mercados de trabajo secundarios o protegidos, para apostar por estrategias como el empleo con apoyo, la inserción y el apoyo individualizado o los mercados de trabajo transicionales como formas preferentes de potenciar la inserción socio-laboral de estos grupos de población.



Pero en ese apoyo a las personas, se hace evidente la necesidad de la mentoría, que se basa en la asignación de una persona de referencia, con el objetivo de que cuenten con orientación y asesoría.

El mentoring es una relación a largo plazo en que se comparte e invierte la expertise de un mentor para potenciar el desarrollo de la otra persona y su empleabilidad, resolviendo aspectos que, en nuestro caso, dificultan muchas veces el acceso al mercado laboral de personas en riesgo de exclusión.

Para empezar, el mentoring busca un ambiente sólido, cómodo y seguro donde el mentee pueda compartir cualquier circunstancia que afecte a su desarrollo profesional y personal. En el mentoring social se trabajan diferentes aspectos como valores, actitudes, valores, gestión de conflictos, competencias, desempeño profesional, control de riesgo y la capacidad de trabajar en equipo.

El mentoring requiere tiempo en el cual ambos participantes deben aprender el uno del otro, construyendo un clima de confianza en el cual el mentor puede sentirse seguro. También dentro de esa orientación, cobra cada vez mayor relevancia El coaching que haría referencia al acompañamiento individualizado a las personas en el transcurso de sus procesos de inserción socio-laboral y, especialmente, a la preparación de las mismas para hacer frente y responder adecuadamente al entorno laboral en el que van a insertarse.

El coaching de empleabilidad resulta muy útil a la hora de buscar nuevos caminos profesionales. Este trata de maximizar oportunidades potenciando aquellas habilidades que pueden no ser exploradas con regularidad. Como, por ejemplo: la mejora del currículum, perfiles en redes sociales, entrevistas de trabajo, dinámicas de grupo, comunicación personal, entre otras.

A través del coaching se incita a un grupo de personas desempleadas a trabajar en equipo para que descubran todas las competencias y habilidades de las que disponen a la hora de encontrar trabajo y/o desarrollar proyectos empresariales.



Se trata de ubicar a las personas desempleadas en una posición de búsqueda de empleo real y activa, comprometida y solidaria con el apoyo de un grupo de pares.

Esta iniciativa da un paso más en la orientación laboral añadiendo elementos de activación vital reales que permitan superar el bloqueo psicológico que genera el desempleo, en este campo el coaching es una disciplina que tiene dinámicas que pueden aportar soluciones efectivas.

Las metodologías y dinámicas del coaching pueden: ofrecer soluciones a los problemas de desánimo o bloqueo psicológico que afectan a personas desempleadas, sobre todo a aquellas de larga duración, estimular la creación de redes de trabajo, la búsqueda de la vocación o de una trayectoria profesional afín a las motivaciones y necesidades de las personas, el desarrollo de potencialidades... El coaching se puede erigir como una herramienta efectiva de activación laboral

Adaptación

La necesidad de adaptabilidad se desarrolla en una doble vertiente o perspectiva, desde la adaptación de los proyectos a las particularidades de las personas y del propio mercado laboral, y desde la perspectiva de las personas que deben adaptarse al contexto socioeconómico. Sea uno u otro, esa necesidad de adaptabilidad se enfoca desde la adaptación a las necesidades del mercado, dando un papel prioritario a la adaptación tecnológica, por otro lado la adaptación también se enfoca desde la perspectiva de la metodología de trabajo de los proyectos que debe girar en torno a la personas y sus necesidad siendo capaz de adaptarse e innovar de forma flexible y por último adaptando esos proyectos y creando oportunidades de formación y capacitación ajustadas a las necesidades y adaptadas al mercado.

Respecto a las nuevas tecnologías nunca están suficiente abordadas. El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación



Profesional (Cedefop) estima que en un futuro cercano el 90% de las vacantes en Europa requerirá de algún tipo de conocimiento digital.

El último informe de la Comisión Europea, *International Digital Economy and Society Index (I-DESI 2018)*, señala que el 80,5% de los australianos, el 80,2% de los islandeses y el 79,3% de los neozelandeses cuentan con competencias digitales. Esto los convierte en los tres países más desarrollados del mundo en este ámbito, seguidos de Corea del Sur con un 75,6%. A la cola se sitúan China, con un 40,5%, y Brasil, con un 39,2%. En este ranking, Estados Unidos alcanza el 56% y la Unión Europea el 58% de ciudadanos con competencias digitales. Las competencias digitales no consisten solo en aprender y desarrollar habilidades tecnológicas. Implican también la adquisición de conocimiento, valores, actitudes, normativa y ética sobre las TIC para sacarles el máximo partido. Además, contemplan la reflexión y el uso responsable de los datos obtenidos mediante su uso.

En el ámbito laboral existe una estrecha relación entre la carencia de competencias digitales y la dificultad para encontrar trabajo: la digitalización potencia nuestras capacidades personales y profesionales, y eso nos da más opciones de obtener un empleo.

El *mindset* digital es la mentalidad digital, no se trata del conocimiento de las nuevas tecnologías, sino la predisposición y la actitud para saber desenvolverse en ellas. Un conjunto de competencias transversales que se inscriben en el ámbito de las *soft skills*.

Las ganas de aprender son el motor de la mentalidad digital, busca una mejora continua, detectando nuevas oportunidades, viendo nuevas herramientas y maneras de trabajar.

Dentro de la adaptación, encontramos la necesidad de utilizar metodologías diversas para llegar a nuestro objetivo, donde el centro de atención no sea el contenido a transmitir sino las personas y sus necesidades. Generando procesos de aprendizaje en equipo en el cual los miembros se apoyan unos a otros y se confían lo aprendido para alcanzar un objetivo propuesto. En una situación cooperativa, los integrantes del



grupo buscan obtener resultados que sean productivos para ellos mismos y para todos los demás.

Previamente han debido ser motivados tanto para lograr su propio aprendizaje como para fomentar los futuros logros de los demás.

Una estrategia serían las Comunidades de aprendizaje, como una forma de asegurar el aprendizaje dialógico al trabajar en grupos interactivos. En las Comunidades de Aprendizaje se parte de la idea de que en todas las personas se pueden dar procesos de cambio. A través del diálogo y en interacción con las demás es cuando de verdad se logra crear canales para superar situaciones de desigualdad y/o de exclusión.

Dentro de esa adaptación es importante ofrecer oportunidades de aprendizaje a tiempo parcial, que permiten a los adultos combinar trabajo y aprendizaje al mismo tiempo, facilita la participación de los adultos que pueden estar ocupados durante el día debido a las responsabilidades laborales o familiares.

Los enfoques modulares pueden permitir que se aborden las necesidades de aprendizaje específicas y puedan «ir juntando» o acumulando créditos para una certificación formal. Además, que la programación de la formación se realice en función de la demanda.

Un factor esencial también es la utilidad del aprendizaje, por tanto, es importante una proximidad entre el proceso de aprendizaje y el lugar en el que poder poner en práctica lo aprendido. Normalmente, esto se facilita mediante la formación en el lugar de trabajo o con planes formativos que implican una interacción cercana con el lugar de trabajo.

Para todo ello, aprovechar la digitalización y la tecnología de la información y la comunicación pueden facilitar una educación abierta y en línea y un aprendizaje personalizado y adaptable. Aun así, todavía no se han explotado todas las posibilidades que la educación abierta y los MOOC ofrecen a las empresas para formar a sus trabajadores, aunque se están desarrollando iniciativas en este ámbito.



En la Agenda Europea de la Cualificaciones se recoge como recomendación apostar por las micro credenciales cualificaciones que demuestra los resultados de aprendizaje adquiridos a través de un curso o módulo breve y evaluado de forma transparente. Las micro credenciales podrán completarse in situ, en línea o en formato mixto.

La flexibilidad de estas cualificaciones permite abrir oportunidades de aprendizaje a los ciudadanos, incluidos los que trabajan a tiempo completo. Las micro credenciales las ofrecen las instituciones de educación superior y de formación profesional (EFP), así como organizaciones privadas.

Una posible clasificación de las formaciones micro credenciales sería:

- **Badges.** Cursos breves de entre una y diez horas, basados en videos y recursos de autoestudio, enfocados a la adquisición de conocimiento.
- **Bootcamps:** Experiencias inmersivas de entre 3 y 6 meses (500-1.000 horas de estudio), enfocados en el desarrollo de habilidades específicas.
- **Certificaciones Profesionales:** Cursos intensivos (200-1.000 horas) que confieren una licencia o certificación oficial en cuanto está validada por una asociación representativa de las empresas.
- **Certificados no-universitarios:** Programas no oficiales, principalmente online, ofrecidos por empresas de renombre y reconocidas garantes del aprendizaje conseguido por el alumno.

Emoción

Dentro del proceso de búsqueda de empleo, la atención integral a las personas desempleadas es esencial, para ello la escucha y el respeto a las emociones son esenciales.

Bisquerra y Pérez (2012) definen a la Educación Emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el



desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.” (p.1) Tiene como objetivo desarrollar las competencias emocionales. Está basada en el principio de que el bienestar debe ser un objetivo básico de la vida personal y social de todo individuo.

Este bienestar consistirá en experimentar emociones positivas, que conducirán a la tan ansiada felicidad (Bisquerra, 2013).

Dicha Educación Emocional debe ser un proceso continuo y permanente, que esté presente desde el nacimiento, durante todas las etapas educativas, así como a lo largo de la vida adulta. Por tanto, adopta un enfoque de ciclo vital, que se prolonga toda la vida y se propone optimizar el desarrollo humano, es decir, el desarrollo integral de la persona en todas sus dimensiones: desarrollo físico, intelectual, moral, social, etc. (Bisquerra y Pérez, 2012).

Bisquerra (2012) presenta las cinco grandes competencias que entrarían a formar parte de las competencias emocionales:

- La conciencia emocional, que consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Esto se consigue a través de la autoobservación, y a observación de las personas que nos rodean.
- La regulación emocional, significa dar una respuesta apropiada a las emociones que experimentamos. Son componentes importantes de la habilidad de autorregulación, la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, así como las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo como por ejemplo el desempleo.
- La autonomía emocional, como la capacidad de no verse seriamente afectado por los estímulos del entorno. Se trata de tener sensibilidad con invulnerabilidad. Esto requiere de una sana autoestima, autoconfianza, percepción de autoeficacia, automotivación y responsabilidad.



- Las habilidades sociales, son aquellas que facilitan las relaciones interpersonales, sabiendo que están entrelazadas de emociones. La escucha y la capacidad de empatía abren la puerta a actitudes prosociales, predisponiendo a un clima social favorable al trabajo productivo y satisfactorio.

Las competencias para la vida y el bienestar son un conjunto de habilidades, actitudes y valores que promueven la construcción del bienestar personal y social.

En definitiva, la Educación Emocional ofrece al desempleado una mayor conciencia de sus posibilidades y de sus carencias entendiéndolas como potencialidad de desarrollo. Muestra hasta qué punto es capaz alguien de trasladar su potencial al mundo laboral, en comportamientos tales como una valoración adecuada de uno mismo, autocontrol, integridad, adaptabilidad, motivación al logro, compromiso, comprensión de los demás, etc.

La Educación Emocional es necesaria para enriquecer el mundo del trabajo, siendo una competencia relevante para las mujeres, como señalan Estebaranz y Mingorance (2006). Así la orientación profesional se convierte en un proceso de fortalecimiento personal del individuo.

Ecosistema

El establecimiento de itinerarios personalizados involucra en mayor medida a los participantes en su inserción laboral. Este tipo de servicios estimulan la libertad de opción y la vocación a la hora de tomar rutas hacia el empleo.

Por otro lado, se están empezando a desarrollar dinámicas y plataformas de orientación grupales para personas desempleadas. Estas dinámicas se orientan a la consecución de habilidades sociales que permitan acceder al empleo, a su vez, tratan de paliar alguna de las consecuencias más severas que afectan a las personas desempleadas



(sobre todo al desempleo de larga duración), el desánimo y la desafección.

Son muchas los proyectos que plantean a los desempleados generar o aumentar su red de contactos. Pues como sabemos la gran mayoría de las ofertas de empleo no se publican, sino que se cubren a través de contactos, amigos, etc.

Es el denominado networking. Sin embargo, esta habilidad es necesario entrenarla y prepararse. Y más cuando nos encontramos en situación de desempleo, pues en muchas ocasiones hemos perdido nuestra red de contactos o anímicamente enfrentarnos a generar esos apoyos es complejo. Pero no cabe duda de que es una habilidad necesaria.

Para ello también dentro de los proyectos de empleo, cada vez se ve necesario contar con la figura del prospector o intermediador laboral, encargado de generar puentes entre las personas desempleadas y las empresas existentes, con el fin de entrenar su capacidad de crear contactos.

Mejorando de esta forma las posibilidades de inserción laboral, así como la satisfacción personal y la autoestima, cuando poco a poco vamos observando como mejoramos nuestras habilidades.

La intermediación con ofertas de trabajo surgidas en el mercado laboral es un ámbito poco explorado dentro de las políticas de empleo, algo llamativo, cuando estas se orientan a la consecución del empleo. Apuesta por el ámbito local como generador de empleo, un dato a tener en cuenta, en España el 80 % del trabajo creado en la última década lo han ofrecido las PYMES, en muchos casos estas carecen de departamentos de RRHH, por lo que son las primeras beneficiadas de los servicios de intermediación.

Pero a nuestro juicio, el crear red no debiera quedarse aquí, sino que abogamos por crear red de apoyo o sinergias entra las propias personas desempleadas, pues cuánto más seamos más lejos llegaremos. Es complejo porque el desempleo y la búsqueda de empleo es algo muy



solitario, y normalmente existe vergüenza en contar nuestra situación y reconocer nuestra situación y porque además vemos a las personas de enfrente como un competidor no un aliado con el que crear red.

Y ya por último las sinergias a nivel instituciones para crear proyectos duraderos con personal formado, capacitado y con estabilidad laboral que le permita desarrollar su trabajo de forma profesional sin el temor o la presión de conseguir o no unos objetivos, o la presión de un tiempo determinado para atender a todas las personas desempleadas, tiempo siempre excesivamente corto que no permite atender o acompañar con calidad.

Se hace necesario recordar que la palabra “ecosistema”, tal como se recoge en el diccionario de la Real Academia Española, procede de la raíz griega eco-oiko-, que significa “morada” o “ámbito vital” y de la palabra latina -systema- que hace referencia a un conjunto de cosas que relacionadas entre sí ordenadamente contribuyen a determinado objeto.

En conjunto y adoptando una perspectiva biológica la palabra “ecosistema” la interpretamos como una comunidad de seres vivos cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de un mismo ambiente. Es, pues, un concepto multidimensional que incorpora una visión holística al integrar componentes físicos y humanos, las relaciones e interacciones que se generan, las estructuras de poder, el liderazgo, la creatividad, el espíritu emprendedor y el contexto (Álvarez Arregui y Rodríguez Martín, 2013 a, b).

La perspectiva ecosistémica ha sido abordada desde otros enfoques y campos de conocimiento. Destacando Bertalanffy (1982) a través de su teoría de los sistemas, y Morín (1990, 1998) desde la visión holográfica que nos presenta para aproximarnos a la complejidad de la realidad.

Los ecosistemas se convierten así en una alternativa viable para dar respuestas de formación a las demandas de una sociedad compleja y, desde ellos, se abordan cuestiones de importancia caso de las habilidades para gestionar el propio aprendizaje; disponer de elementos y procesos de enseñanza-aprendizaje flexibles; comunicar y compartir los



conocimientos sin barreras lingüísticas y culturales; enriquecer los aprendizajes con la incorporación y participación de profesionales de empresas, administraciones, ONGs, etc. y, finalmente, incorporar el espacio virtual para favorecer un ecosistema que dé respuesta a tales demandas (Álvarez Arregui y Rodríguez Martín, 2011).

El modelo se inspira en las organizaciones que aprenden (Senge, 1990) destacando como principios básicos de su diseño y funcionamiento la racionalidad; la flexibilidad, la permeabilidad, la colegialidad; la profesionalidad, la multidisciplinariedad, la autogestionabilidad, la creatividad, la inclusividad, la transferibilidad y la complejidad optimizando los recursos docentes disponibles y adecuando las modalidades de enseñanza necesarias a un entorno de aprendizaje globalizado.

Ecosistema se perfecciona constantemente, es decir, es capaz de descubrir nuevas ideas, de integrarlas y de transformarlas orientándolas hacia sus objetivos, es decir, tiene capacidad de aprender, de mejorar y quiere crecer dentro y fuera de la institución que le sirve de referencia. Los proyectos de trabajo (cultura profesional) se desarrollan de manera multidisciplinar por los distintos órganos del ecosistema, hay una coordinación constante entre todas las partes y se proporcionan apoyos financieros y legales que dan respuesta a cualquier situación o dificultad que pueda surgir.

La propia naturaleza de las actividades le permite establecer múltiples puentes entre la cultura académica e industrial generando una cultura profesional centrada en las personas a las que se les permite desplegar su talento en la investigación tecnológica, en la gestión y en los negocios.

Se pone un gran énfasis en que coexistan las culturas académicas y las culturas empresariales de manera sinérgica y para facilitar su integración se exige una sólida formación a las personas que trabajan en esta organización.



Si queremos construir ecosistemas de formación que aprenden y emprenden tenemos que convertir las crisis en oportunidades aprovechando las sinergias que se están produciendo dentro y fuera de las instituciones universitarias. Si queremos construir ecosistemas de formación que aprenden y emprenden tenemos que apoyar aquellos proyectos e ideas ecosistémicas que vayan más allá de las propuestas académicas e investigadores habituales, haciendo partícipes a las personas sobre lo que está ocurriendo y dejando la puerta abierta al debate y la crítica. Si queremos construir ecosistemas de formación que aprenden y emprenden tenemos que abrir las puertas a otros profesionales y proyectarnos fuera de los muros de nuestras instituciones para conocer lo que ocurre y mejorarlo.

Si queremos construir ecosistemas de formación que aprenden y emprenden tenemos que desplegar nuevos modelos de gobernanza.

Si queremos construir ecosistemas de formación que aprenden y emprenden tenemos que abrir la posibilidad de gestionar un proceso de aprendizaje continuo. Si queremos construir ecosistemas de formación que aprenden y emprenden tenemos que establecer puentes sólidos entre las distintas culturas académicas, empresariales, sociales y políticas para abrir caminos.

Estamos convencidos que, en una Sociedad de la Información con aspiraciones a convertirse en una Sociedad del Conocimiento, los modelos ecosistémicos de formación son una buena alternativa para conjugar situacionalmente las culturas de calidad y la equidad, lo académico y lo empresarial, la docencia con la investigación y la política con la ciudadanía. (Álvarez Arregui y Rodríguez Martín, 2011).

Equidad / Justicia social

El desempleo es un mal de esta sociedad que afecta a todos y todas con independencia de la edad, sexo, niveles educativos, etc. En los proyectos de empleo, se busca generar un espacio donde exista una verdadera igualdad de oportunidades y donde nadie se prejuzgue sus



posibilidades de acceso al empleo en función de unos indicadores u otros, sino que se entienda como un acompañamiento, viendo al individuo lleno de potencialidades que deben encaminarse en función de sus intereses y capacidades y del mercado, no desechando perfiles por ser más o menos empleables, sino que se trabaja con personas desde una perspectiva de equidad. Sin prejuzgar a las personas ni juzgar sus decisiones. Pues en muchos de los proyectos de empleo existentes, al tener que cumplirse un número de inserciones laborales, se presiona a las personas para aceptar empleos o se les juzga en caso de no aceptarlo. En nuestro caso entendemos que un proyecto inserción laboral debiera acompañar a las personas favoreciendo su desarrollo y dotándole de recursos y brindándoles oportunidades para alcanzar la equidad social, pues igualdad no es equidad, y la equidad solo la alcanzaremos apoyando más a quien más lo necesita (Gráfico 5.1).

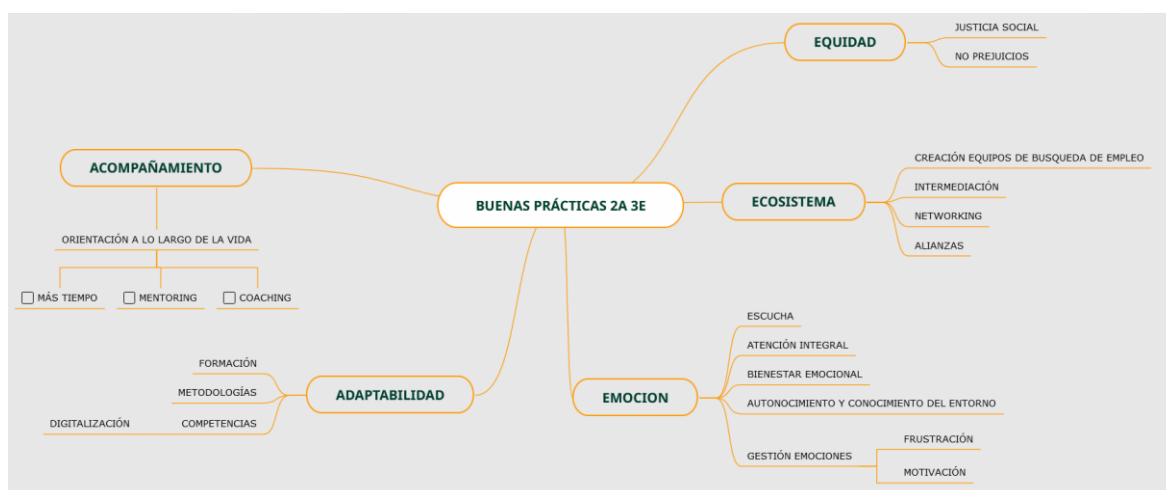


Gráfico 5.1. Resumen de buenas prácticas.

Fuente: Elaboración propia

Reflexiones de síntesis

Tras este capítulo hemos podido verificar que ante situaciones complejas o dificultades debemos desarrollar nuestra creatividad, y solo a través de ella surgirán productos o servicios innovadores. Y que la innovación es el recurso que le queda a la humanidad para salir airoso de situaciones tan imprevisible como el COVID. Desde todas las instancias



europeas se ponga por el auge de la innovación para afrontar el futuro que se nos presenta tan incierto. De forma específica, aquellas esferas de la innovación dirigidas a solventar problemas de interés social reciben el nombre de innovación social.

Dentro del área del empleo y de la exclusión social son las entidades sociales las que durante décadas por la pasividad de los estamentos públicos han generado proyectos con carácter de innovación social para hacer frente a problemas tan importantes como el desempleo. Gracias al recorrido a nivel internacional, europeo, nacional y local, hemos podido conocer qué soluciones planteaban. Para concluir desde esta investigación, que el invertir en proyectos de innovación social es esencial, de forma especial para luchar contra el desempleo, pero que dichos proyectos deben reunir unas premisas para realizar un buen trato hacia la persona participante y de esta forma también facilitar las habilidades necesarias para conseguir un empleo.

La primera de ellas es la necesidad de recibir orientación a lo largo de todo el proceso vital, incidiendo dicho proceso en un aspecto u otro dependiendo de cada persona, y para ello es necesario contar con profesional con alto nivel profesional y formativo y capaz, al que se le debe dar una seguridad laboral y estabilidad. Pues la tendencia a la precariedad se extiende en los últimos años a la orientación profesional.

Por otro lado, esa orientación debe tener un carácter individual de acompañamiento.

Donde el trabajo en equipo de personas desempleadas, y en red con empresas, donde no solo se trabaja aspectos relacionados con el empleo sino se trate a la persona de forma integral y con un valor que rija todo el proyecto que sea la equidad ,ofreciendo herramientas esenciales como la digitalización a través de metodologías diversas ,para adecuarse a los perfiles tan diversos, son claves para que el proyecto llegue a todos y brinde un poco de aire fresco dentro de tantos proyectos de empleo, pero que sistematizan en exceso la forma de trabajar,



limitando el tiempo de actuación con las personas ,el número de acciones a realizar y el resultado esperado.

Si el mundo es diverso y las personas diferentes, porque generar proyectos sin un margen ni más mínimo de flexibilidad, cuando ni el mercado laboral es estable ni tan estandarizado, sino lleno de imprevistos, por tanto, el objetivo sería capacitar para lo imprevisto. Sin prejuizar y dando siempre oportunidades, pues el resultado siempre nos puede sorprender.

MARCO EMPÍRICO

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6

DISEÑO DE LA
INVESTIGACIÓN





Introducción

En este capítulo se detalla el diseño de la investigación, ya que el proceso que se ha desarrollado en esta tesis doctoral se basa, por un lado, en una fundamentación teórica donde se han hecho aproximaciones a las principales corrientes de pensamiento sobre paradigmas, conceptualizaciones de la empleabilidad de las personas en situación de exclusión social o de mayor vulnerabilidad, así como de las distintas políticas y programas existentes para acompañar en el desarrollo competencial para ajustarse a demandas del mercado laboral, y las características de las demandas profesionales y las carencias existentes para cubrirlas, entre otros.

Se han analizado y comentado teorías relevantes sobre la exclusión social y pobreza en la sociedad actual. A este respecto compartimos con Cantón-Mayo (2004c) la idea de que estamos inmersos en una sociedad de cambios constantes que provocan inestabilidad dentro de las organizaciones tradicionales. Europa se enfrenta a un momento de transformación que no tiene precedentes, las crisis socioeconómicas cíclicas ponen de relieve las debilidades políticas, estructurales y culturales en la UE para afrontar cambios culturales de hondo calado.

En cuanto al marco normativo hace tiempo que contempla los valores e ideales necesarios para desarrollar procesos de cambio bajo nuevos enfoques (Europa 2020, Agenda 2030), sin embargo, estas intenciones no se trasladan a la práctica como sus promotores esperan y, en muchos casos, se vuelven excluyentes por competitivos. Por ese motivo se ha realizado un recorrido por las organizaciones y políticas internacionales, europeas y nacionales mostrando cómo surgen, cómo evolucionan o incluso cómo se modifican, evolucionan y se adaptan a las situaciones y necesidades emergentes o atendiendo a intereses económicos en otras situaciones. Sea como fuere se ha aportado normativa y legislación vigente en el ámbito laboral, educativo y formativo. Por otro lado, se ha tomado contacto con las distintas



entidades organizativas que existen en el Principado de Asturias y se ha abordado el concepto de competencia.

A través de estos recorridos nos hemos pertrechado de un respaldo teórico amplio, lo que nos permite ahora adentrarnos en la realidad de la situación de las personas desempleadas y de los profesionales de la orientación laboral en el desarrollo de su profesión en entidades que ejecutan proyectos de acompañamiento a las personas desempleadas. Es por ello que a partir de las revisiones y reflexiones presentadas en los capítulos previos se entra ahora en una nueva fase que tiene por objeto conocer cómo se enfrenta las personas desempleadas al proceso de búsqueda de empleo y las dificultades a las que se enfrenta así como, cómo desarrolla su labor de acompañamiento los orientadores en distintos proyectos con financiación pública y qué necesidades y carencias encuentran y qué fortalezas encuentran en el trabajo que desarrolla en las distintas entidades del Principado de Asturias en cuanto a organización, recursos, distribución temporal, etc.

Bajo estos supuestos se ha establecido un diseño metodológico que parte del establecimiento de hipótesis que se operativizan en objetivos, se decide acerca de las variables que se incorporan en dimensiones operativas, se perfila el instrumento aplicándolo a un número amplio de personas desempleadas y profesionales del sector de la orientación laboral, se selecciona la población y la muestra, se especifica el tratamiento que se va a dar a los datos, se analizan, se extraen resultados, se confirman o rechazan las hipótesis y se establecen conclusiones; se revisa el proceso y se abren nuevas líneas de investigación (Figura 6.1.).

Como ya hemos señalado, los motivos para abordar este tema y profundizar en el mismo responden, entre otros, a la formación académica y profesional de la doctoranda, así como, a la importancia de promover un modelo de gestión y atención para el acompañamiento a las personas desempleadas, y tener en cuenta de este modo, las necesidades, sensaciones y motivaciones y participación de los orientadores laborales,



y las personas en situación de desempleo, así como, analizar los distintos perfiles técnicos existentes, y en qué medida influyen para el desempeño de las tareas de orientación dentro de las entidades que desarrollan proyectos de acompañamiento laboral del Principado de Asturias.

Los resultados de la investigación podrán aportar información relevante para tomar decisiones por las personas responsables en el ámbito formativo-laboral de forma que facilite y mejore la percepción tanto de las personas desempleadas del servicio que reciben como de los orientadores en el desarrollo profesional que realiza. Con todo ello, tratamos de arrojar algo de luz sobre la importancia de la orientación dentro del proceso de búsqueda de empleo para las personas en situación de desempleo, en lo relevante que es conocer cuál es la sensación del colectivo a la hora de realizar su trabajo, en aspectos como son las relaciones con las personas, entre los compañeros, los superiores, las entidades ejecutoras, las instalaciones, etc. e incidiendo también en cómo lo reciben los destinatarios, cómo valoran la atención recibida y si no acuden a los recursos de orientación, identificar los motivos, en caso de si haber recibido orientación laboral señalar qué aspectos no recibieron y consideran importante en su acompañamiento.

Atentos a estas argumentaciones se irá presentando en los siguientes apartados los objetivos e hipótesis de la investigación, la metodología empleada para la misma, así como una descripción de la estructura general y de las fases de investigación, junto con una descripción de la población y la muestra seleccionadas para esta tesis y también del instrumento de recogida de datos y el procedimiento para el tratamiento de dicha información.

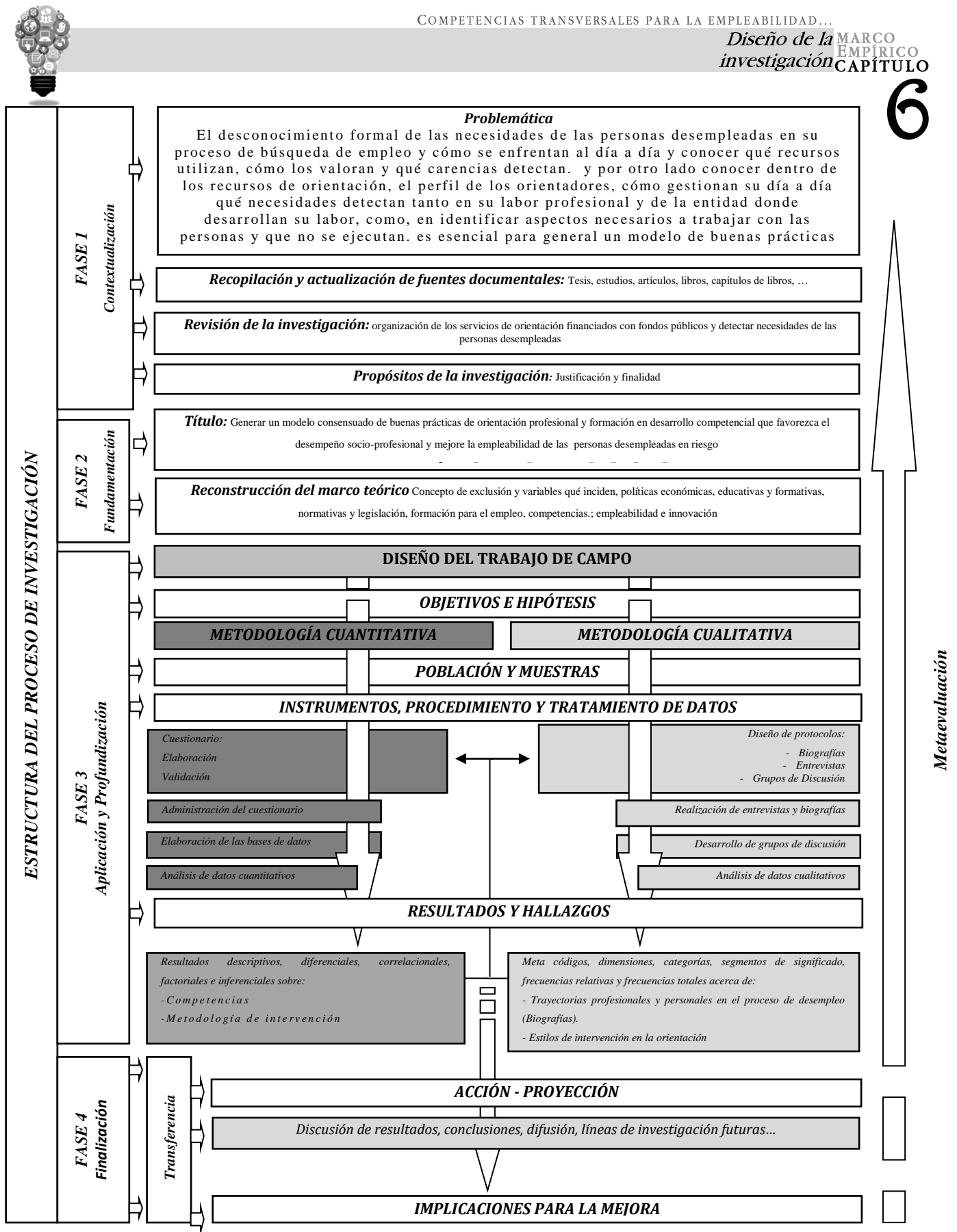


Figura 6.1. Proceso de investigación (A partir de Álvarez-Arregui, 2002)



6.1. Objetivos de investigación

Esta investigación profundiza en la realidad de las personas desempleadas del Principado de Asturias con la intención de profundizar los momentos críticos en el proceso de búsqueda de empleo, las diferentes estrategias que utilizan para afrontar las oportunidades y las dificultades situacionales que se les presentan y como lo interiorizan. En este escenario planteamos la importancia de generar un modelo de intervención eficaz y eficiente acorde a las necesidades de las personas y de los perfiles identificados desde los recursos de orientación y formación ejecutados en el territorio asturiano con fondos públicos.

En este proceso hemos pretendido detectar mejoras a la hora de trabajar con las personas, conocer los aspectos que generan mayor satisfacción tanto en los usuarios como en el personal técnico, detectar carencias en las metodologías de trabajo y establecer grados de consenso entre ambos en las competencias más demandadas en el mercado laboral y su grado de disonancia con los perfiles profesionales de las personas desempleadas. Por tanto, a través de esta investigación se pretende disponer de datos fundamentados para desarrollar una estrategia de intervención fundamentada que facilite el desarrollo competencial de las personas desempleadas, promover un liderazgo transformacional que genere prácticas de atención y orientación más inclusivas, desplegar un modelo de intervención que propicie mayores niveles de satisfacción, eficacia y participación del personal técnico y de las personas en desempleo.

En definitiva, se pretende diseñar un modelo más flexible e individualizado que facilite la participación de las esferas empresariales. Bajo este planteamiento se espera disponer de conocimiento contrastado que permita tomar decisiones sobre la gestión de los proyectos de orientación y formación, en cuanto al diagnóstico de las necesidades, de la planificación, de la programación, de los recursos, de las instalaciones, de los modelos. También mejorará los procesos de orientación y se proporcionará un aprovechamiento de las relaciones que se pueden establecer con el personal técnico, personas desempleadas y el



mercado laboral asturiano. Aunque ya se ha hecho referencia en la introducción al objeto de la investigación se recuerda el objetivo general y los específicos.

Objetivo general

Generar un modelo consensuado de buenas prácticas de orientación profesional y formación en desarrollo competencial que favorezca el desempeño socio-profesional y mejore la empleabilidad de las personas desempleadas en riesgo de exclusión y/o en situación de vulnerabilidad.

Objetivos específicos

Realizar un análisis documental de trabajos teóricos, empíricos y normativos en nuestro entorno cultural asociados a la empleabilidad.

Analizar la percepción de las personas desempleadas y trabajadores del área de empleo y orientación sobre las competencias transversales en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias

Analizar la percepción de las entidades sociales beneficiarias de las subvenciones para la ejecución de proyectos de orientación y acompañamiento laboral sobre las competencias transversales y generar conocimiento compartido desde el mayor consenso posible.

Conceptualizar las competencias transversales y diseñar una taxonomía clave para la empleabilidad a partir de las percepciones de los desempleados y los técnicos de empleo.

Revisar modelos de formación de competencias transversales para detectar claves de éxito y buenas prácticas.

Elaborar un modelo de orientación laboral que contemple el desarrollo de competencias transversales claves que mejore la empleabilidad.

Establecer las estrategias de aprendizaje más adecuadas para favorecer la empleabilidad.

Aplicar un programa de formación derivado del modelo a una muestra reducida y valorar su impacto.



Hacer partícipe al gobierno del Principado de Asturias y a los agentes sociales del modelo de formación con la intención de mejorar la empleabilidad cuando se está desempleado o en situación de riesgo de exclusión social o de vulnerabilidad.

6.2. Metodología y diseño de investigación

Teniendo presentes los objetivos se ha desplegado una metodología mixta dado que se utilizan herramientas de recogida de información cuantitativas, caso de las encuestas, y cualitativas, ya que incorpora un análisis de contenido de las opiniones vertidas en las preguntas abiertas y en las entrevistas por diferentes colectivos de personas desempleadas.

A través de la metodología de investigación se pretende conocer los procesos de intervención que realizan los técnicos de orientación dentro de los proyectos de acompañamiento laboral a las personas desempleadas, así como analizar sus percepciones sobre las necesidades, carencias y hábitos en la búsqueda de empleo y necesidades competenciales y formativas. También se ha indagado sobre las necesidades detectadas desde el punto de vista de las personas desempleadas en su proceso de búsqueda de empleo, conocimiento y uso de los recursos del territorio, carencias formativas y competenciales, autopercepción de sí mismo ante los requerimientos laborales y su propia búsqueda de empleo.

Atendiendo a este planteamiento cabe calificar este estudio como una investigación no experimental de tipo descriptivo teniendo en cuenta que en estos la investigadora no posee el control directo de las variables independientes (Kerlinger y Lee, 2002); es decir, no ejerce ningún tipo de influencia directa o manipulación sobre los factores que pueden influir en el comportamiento de las personas concurrentes. Esta clase de investigaciones son bastante frecuentes en el campo de las ciencias sociales y, más concretamente, en educación, ya que las variables de interés son difícilmente manipulables.

Dentro de lo que son las investigaciones no experimentales, los estudios descriptivos constituyen una de las modalidades de



investigación más habituales tal y como señala Bericat (1998) quien también indica que con estos estudios se proporciona información sobre las opiniones, los hechos, los intereses, las actitudes, los comportamientos u otras características de un grupo de sujetos. Este planteamiento también lo ratifica Cardona (2002) cuando nos indica que la finalidad de estos estudios es describir la situación prevaleciente de un fenómeno en el momento de realizarse el estudio, siendo la investigación mediante encuesta el diseño más frecuente. La forma en que se plantean los objetivos también respalda una investigación no experimental descriptiva orientada a establecer conclusiones contextualizadas desde las que se aporten propuestas para mejorar la gestión en los proyectos de acompañamiento a las personas desempleadas del Principado de Asturias.

Como estudio empírico, se sustenta en la revisión de fuentes bibliográficas relevantes (publicaciones académicas españolas e internacionales, tesis doctorales, así como en informes y memorias) en materia de empleabilidad, competencias, formación para el empleo e innovación social. Este análisis documental sirvió de fundamento para la elaboración del instrumento y para la recogida de información que conforma el contenido de la base de datos de la que fue objeto de estudio en esta investigación.

Hay que indicar que en este estudio se han tenido en cuenta aspectos de diversa naturaleza que son abordados desde distintas dimensiones, las cuales, se han subdivido a su vez, en diferentes subdimensiones o indicadores, que se irán presentando. Por otra parte, para los profesionales de la orientación dichas dimensiones y subdimensiones están asociadas de identificación y profesionales. En el caso de las personas desempleadas dichas dimensiones y subdimensiones están asociadas a variables como la edad, el sexo, los años de experiencia laboral, los sectores laborales en los que ha trabajado, la experiencia laboral no declarada, el tiempo en situación de desempleo o si cuenta con apoyo económico y la forma de enfrentarse al desempleo. También se incide en el número de entrevistas realizadas, los



curriculum enviados, el número de horas dedicadas a la búsqueda de empleo o si cuenta o no con redes de apoyo entre otras cuestiones que pueden consultarse en mayor detalle en los anexos correspondientes.

6.3. Población y muestra

En relación a la población y las muestras hay que diferenciar en base a los colectivos objeto de investigación. Así, una población elegida está representada por los técnicos de empleo que desarrollan proyectos de orientación y acompañamiento a las personas desempleadas del Principado de Asturias siendo profesionales que desarrollan su trabajo en entidades tanto públicas como privadas en esta Comunidad Autónoma. La segunda población está representada por las personas desempleadas del territorio asturiano, en este caso se ha tratado de llegar al mayor número de personas, abarcando todo el territorio asturiano.

A partir de estas poblaciones se seleccionan las muestras (grupo de sujetos a partir del cual se recogen los datos). Por lo general, las técnicas de muestreo probabilísticas constituyen la mejor de las opciones a la hora de seleccionar una muestra representativa de la población, ya que la elección de los sujetos o de los subgrupos se realiza de forma aleatoria, y esto quiere decir que todos los miembros de la población tienen la misma probabilidad de ser seleccionados.

En el caso del Principado de Asturias, los datos facilitados por la EPA, en cuanto al número de personas desempleadas en Asturias ascendía a finales del 2021 a 64.798 desempleados. Pero dado que la doctoranda desarrolla su labor profesional dentro de una entidad que ejecuta proyectos de orientación y acompañamiento a personas desempleadas, entidad que atiende a un número de personas desempleadas en sus diferentes programas financiados por Fundación Obra La Caixa en Gijón, Fondo Social Europeo en Oviedo, IRPF en Avilés y Servicio Público de Empleo en Comarcas Mineras y Pola de Siero, ascendiendo a 350 personas al año las que participan en el proyecto. Atendiendo a este planteamiento la población a la que hemos



podido acceder durante el año 2021 y el segundo semestre del 2020 se establece en 525 personas. De la población establecida accedieron finalmente a colaborar 407 personas. De esta forma, podemos decir que la muestra es alta dado que el porcentaje de este colectivo de ascendió a 77,52% de la población.

Respecto a las entidades que ejecutan proyectos de empleo y orientación, los datos facilitados por el Boletín Oficial del Principado de Asturias en la Resolución de 30 de noviembre de 2020, del servicio Público de empleo del Principado de Asturias, por la que se conceden y deniegan subvenciones para la realización de acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia para el autoempleo en el período 2020/2022 son de 20 entidades beneficiarias para el desarrollo de programas, con una media de 6 orientadores en cada entidad, más el personal de empleo de los Ayuntamientos con área de empleo más representativa de Asturias: Oviedo, Gijón, Avilés con un total de 16 técnicos de empleo. Atendiendo a este planteamiento la población se establece en 139 técnicos de empleo. El trabajo de campo se realizó durante el último semestre del 2020 y el año 2021, con la información que se obtuvo a través de los cuestionarios realizados y las entrevistas.

De la población establecida accedieron finalmente a colaborar 109 técnicos de programas de orientación o proyectos de empleo y formación. De esta forma, podemos decir que la muestra es alta dado que el porcentaje de este colectivo de profesionales ascendió a 80,14% de la población.

Considerando estos datos se puede decir que la muestra estratificada proporcional es adecuado. El error muestral se ha calculado con la fórmula para poblaciones finitas en porcentaje:

$$e = \sqrt{\frac{(pqz^2)(N - n)}{n(N - 1)}} \cdot 100$$



La fiabilidad se estableció a través del alfa de Cronbach, este indicador nos indica cuán estrechamente está relacionado el conjunto de ítems como un grupo por lo que nos proporciona una media ponderada de las correlaciones entre los ítems. En este caso el alfa de Cronbach obtenido en las tres primeras dimensiones se considera excelente y en la cuarta dimensión es muy bueno tal y como puede verse en la tabla 6.1.

Otros datos de interés pueden consultarse en la ficha técnica de la investigación.

<i>Instrumentos</i>	Cuestionario con preguntas abiertas para orientadores. Cuestionario con preguntas abiertas para personas desempleadas. Entrevista para personas desempleadas. Historias de vida. Grupo de discusión para orientadores																												
<i>Población</i>	64.798 personas en situación de desempleo. 139 técnicos de empleo.																												
<i>Muestra (participantes)</i>	525 personas desempleadas participan proyectos orientación Fundación Acción contra el Hambre en el ejercicio 2020 y primer semestre 2021. 139 técnicos de empleo																												
<i>Participantes finales</i>	407 personas desempleadas 109 orientadores laborales 37 personas desempleadas entrevistadas 10 historias de vida 2 grupos de Discusión																												
<i>Procedimiento muestral</i>	Muestreo estratificado																												
<i>Errores muestrales</i>	2,05 % al 95% de confianza																												
<i>Fiabilidad</i>	Alfa de Cronbach de 0,95 <table border="1" data-bbox="948 1715 1410 1917"> <thead> <tr> <th></th> <th>Número de ítems</th> <th>alfa</th> <th>Consistencia interna</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Todas las preguntas</td> <td>54</td> <td>0,96</td> <td>Muy Buena</td> </tr> <tr> <td>Preguntas generales</td> <td>21</td> <td>0,91</td> <td>Muy Buena</td> </tr> <tr> <td>Preguntas del Segundo bloque</td> <td>33</td> <td>0,98</td> <td>Muy Buena</td> </tr> <tr> <td>Aspectos trabaja más</td> <td>10</td> <td>0,95</td> <td>Muy Buena</td> </tr> <tr> <td>Competencias en búsqueda de empleo</td> <td>11</td> <td>0,98</td> <td>Muy Buena</td> </tr> <tr> <td>Competencias carece el desempleado</td> <td>12</td> <td>0,96</td> <td>Muy Buena</td> </tr> </tbody> </table>		Número de ítems	alfa	Consistencia interna	Todas las preguntas	54	0,96	Muy Buena	Preguntas generales	21	0,91	Muy Buena	Preguntas del Segundo bloque	33	0,98	Muy Buena	Aspectos trabaja más	10	0,95	Muy Buena	Competencias en búsqueda de empleo	11	0,98	Muy Buena	Competencias carece el desempleado	12	0,96	Muy Buena
	Número de ítems	alfa	Consistencia interna																										
Todas las preguntas	54	0,96	Muy Buena																										
Preguntas generales	21	0,91	Muy Buena																										
Preguntas del Segundo bloque	33	0,98	Muy Buena																										
Aspectos trabaja más	10	0,95	Muy Buena																										
Competencias en búsqueda de empleo	11	0,98	Muy Buena																										
Competencias carece el desempleado	12	0,96	Muy Buena																										



	Número de ítems	alfa	Consistencia interna
Todas las preguntas	48	0.99	Muy Buena
Bloque 1	11	0.99	Muy Buena
Bloque 2	7	0.96	Muy Buena
Bloque 3	6	0.97	Muy Buena
Bloque 4	2	0.98	Muy Buena
Bloque 5	5	0.93	Muy Buena
Bloque 6	17	0.98	Muy Buena

Validez	Valoración de 5 expertos en dos ocasiones
Confianza	95%; Z=1,96; p=q=0,5
Tratamiento de los datos	Base de datos de los cuestionarios con SPSS.25
Trabajo de campo	Segundo Semestre 2020 y 2021

Tabla 6.1. Ficha técnica de la investigación

Fuente: Elaboración Propia

6.4. Instrumento de recogida de información

El cuestionario 1 se ha utilizado para recoger las opiniones de los profesionales que ejecutan proyectos de orientación en la misma zona geográfica.

El cuestionario 2 para personas en situación de desempleo ha sido el principal instrumento de recogida de datos para conocer la opinión de este colectivo en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias.

Entre las razones que han apoyado el uso de cuestionarios de opinión cabe destacar su capacidad para hacer extensiva la investigación a la mayor parte de la población, en este caso se adecuaba al objeto de nuestra investigación y nos facilitaba preservar la identidad de los profesionales. Además, a través de las dimensiones que se establecieron nos permitió obtener información sobre una amplia gama de situaciones simultáneamente que fueron objeto de análisis estadístico además de



adecuarse a las posibilidades personales, profesionales y materiales de la investigadora.

A partir de la revisión de diferentes instrumentos y de la bibliografía correspondiente se optó por la elaboración de un cuestionario *ad hoc* (Anexo 2 y Anexo 3). Siguiendo a Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz (2015), la escala de medida se diseñó a partir de un sistema de dimensiones, subdimensiones e indicadores que se basa en las aportaciones de importantes y relevantes autores de la categoría de Kuperminc et. al, (2001), Westling (2002), Esteve (2009), Cano-García et. al (2005), Collell y Escudé (2006) y Jennings y Greenberg (2009), entre otros, para los que hemos ido adaptando sus teorías al contexto laboral y formativo de nuestro país y, por supuesto, al área que nos ocupa.

Finalmente, y junto con nuestras ampliaciones, modificaciones y eliminaciones, los instrumentos quedaron diseñados tal y como sigue.

Instrumento 1. *Cuestionario para profesionales de la orientación laboral*

El cuestionario dirigido a este colectivo, en su parte cuantitativa, quedó configurado por tres grandes dimensiones (Tabla 6.2):

Preguntas sobre orientación	Items 1-21	21 elementos
Metodología y distribución trabajo	Items 21 -31	10 elementos
Valoración competencias	Items 32 -43	11 elementos
Deficiencias competenciales detectadas	Items 44 -66	12 preguntas

Tabla 6.2. Distribución ítems en Cuestionario 1. Fuente: Elaboración propia



Instrumento 2. *Cuestionario para personas desempleadas*

El instrumento dirigido a este colectivo, en su parte cuantitativa, quedó configurado por cinco grandes dimensiones (Tabla 6.3) a saber:

Perfil Persona desempleada	Items 1-12	12 items
Análisis de las competencias	Items 13-39	26 items
Valoración Recursos de Orientación	Items 40-51	11 items
Análisis búsqueda de empleo	Ítems 52- 71	19 items
Reflexión	Items 72-82	10 items

Tabla 6.3. Distribución ítems en Cuestionario 2. Fuente: Elaboración propia

También se realizaron entrevistas (Anexo 4) para obtener información cualitativa. En este caso se seleccionó esta herramienta porque se consideró como la más adecuada dadas las posibilidades de acceso a la muestra y porque se consideró que iba a ser un complemento fundamental de los cuestionarios, en particular, y de la investigación, en general, dado nos enriquecía la perspectiva de análisis, incorporaba referencias subjetivas de los participantes, apoyaba o refutaba los resultados proporcionados por los datos cuantitativos, y permitía profundizar de manera directa y contextualizada a las vivencias de las personas en cuanto al clima de la organización, los proyectos que se desarrollan, las dificultades que emergen y las decisiones que se adoptan. Para no enmascarar el objetivo de la investigación siempre se ha procurado obtener respuestas personales, no sugeridas, veraces y ajustadas a la realidad situacional de los entrevistados.

En la utilización de todos estos instrumentos tenemos en cuenta las experiencias previas por lo que se ha tenido un especial cuidado con los elementos accesorios como fueron los contactos previos para explicar el objeto y motivos de la investigación, el reparto de materiales, las instrucciones que se les proporcionaban, así como los tiempos, los



espacios y los procedimientos que se iban a utilizar en las diferentes situaciones.

Instrumento 3. *Entrevistas*

El procedimiento para seguir sigue un continuo, así, una vez que se pasen y analicen los cuestionarios se elaboraron entrevistas individuales semiestructuradas que se realizaron a personas desempleadas, algunas durante su participación en un programa de orientación, otras después de haber participado y otras que no habían participado en ningún programa. Tuvieron como referencia en unos casos a las dimensiones de los cuestionarios para clarificar los diferentes aspectos abordados mientras que, en otros, se amplía el foco de interés en base a las aportaciones que vayan haciendo los entrevistados.

En el desarrollo de la investigación cualitativa hay que tener presente que la generalización no es el objetivo sino profundizar en las interpretaciones personales y situacionales. El potencial de cada caso varía según las intenciones y expectativas del entrevistador/investigador con relación al objeto de estudio. En cualquier caso, las personas seleccionadas tienen un perfil asociado al objeto de estudio, es decir, son representativas del medio social y cultural estudiado, pero también que dispongan de una historia que contar, así como de tiempo y voluntad para hacerlo.

Los referentes básicos que orientan las entrevistas aluden a:

- **Identificación:** Incluye fecha, zona geográfica, sexo, edad, nacionalidad, nivel educativo, situación laboral actual, tiempo en situación de desempleo, experiencia laboral.
- **Contenido:** Se establecen bloques / dimensiones y se especifican algunas preguntas de interés para la investigación y sobre las que se profundizará en mayor o menor medida en función de los



conocimientos del entrevistado y su predisposición a tocar los temas que se le plantean.

- Dimensiones: Aquí se consideran los diferentes ámbitos abordados en la entrevista donde se incluyen algunas preguntas de referencia:

A continuación, se presentan las dimensiones:

- Primera dimensión. Perfil profesional
- Segunda dimensión. Perfil formativo
- Tercera dimensión. Recursos y valoración
- Cuarta dimensión. Actitud.
- Quinta dimensión. Reflexión personal.

La duración de las entrevistas era variable, pero se valoró que con 60 minutos sería suficiente y se adecuó a las posibilidades de los participantes.

En el desarrollo de la investigación cualitativa elegiremos un número restringido de sujetos siendo conscientes de que esto supone limitaciones con respecto a la representatividad de los resultados. A este respecto hay que tener presente que la generalización no es el objetivo en este caso sino profundizar en las interpretaciones personales y situacionales. El potencial de cada caso varía según las intenciones y expectativas del entrevistador/investigador con relación al objeto de estudio. En cualquier caso, las personas seleccionadas deberán tener un perfil asociado al objeto de estudio, es decir, deben ser representativas del medio social y cultural estudiado, pero también que dispongan de una historia que contar, así como de tiempo y voluntad para hacerlo.

Concretamente para esta investigación los criterios que se van a seguir son los siguientes:

- Situación de desempleo: Personas en situación de desempleo y en proceso de búsqueda de empleo del territorio asturiano.



- Que cumplan con criterios preestablecidas, al sexo, a la edad, la formación y la experiencia. Siempre se tratará de que exista una cierta diversidad entre los participantes para que aporten una visión más rica y profunda del objeto de estudio además de ayudar a explicar los resultados obtenidos en los análisis estadísticos.
- Por último, el grado de accesibilidad, la predisposición y el interés para participar en la investigación serán otras cuestiones para considerar en la elección.

La duración de las entrevistas variará situacionalmente en base a los acuerdos a los que se llegue, pero en principio serían de unos 60 minutos y se establecería el lugar en base a las posibilidades y necesidades de los participantes.

La fiabilidad o consistencia de las entrevistas se establece a través de su registro en grabaciones donde se buscará la mayor independencia posible de las circunstancias accidentales que puedan emerger en ese proceso. El procedimiento metodológico que se utilizará para satisfacer este criterio será: identificar el status y el rol del investigador, ofreciendo descripciones minuciosas de los informantes, identificando y describiendo extensivamente las técnicas de recolección y análisis de datos, delimitando los contextos y utilizando métodos solapados.

La confiabilidad externa o transferibilidad se vincula con la capacidad de transferir los resultados a otras situaciones o aplicarse los resultados de una investigación a otros sujetos y contextos. Aquí los procedimientos metodológicos se asocian con una descripción densa y una abundante recolección de datos dado que a mayor información más posibilidad hay de comparar las poblaciones o los sujetos y establecer similitudes y diferencias.

La validez aquí hablamos de validez interna o credibilidad cuando buscamos la coherencia entre las observaciones realizadas en el trabajo de campo y la realidad tal como la perciben las personas. El procedimiento metodológico estaría asociado con la observación continuada en el campo, cosa que no es posible en este caso, pero si lo es



la triangulación ya que esta se realiza a lo largo de todo el proceso de investigación (datos de investigadores, de teorías y de metodologías – cuantitativa/cualitativa).

Herramienta 4: *Historias de vida*

En la investigación también se decidió emplear la biografía socio-profesional como un recurso más para obtener información cualitativa. El método biográfico nos parece muy interesante para enriquecer los datos recogidos en las entrevistas realizadas a las personas físicas. Nos parece importante este recurso porque requiere, en la práctica, una descripción fenomenológica que vaya más allá de la narración y se adentre en la comprensión y en la interpretación de los fenómenos personales, profesionales, sociales, formativos y laborales que tienen lugar cuando se encuentran en situación de desempleo.

A través de las narraciones de sus experiencias en la situación de desempleo (dificultades vitales, proyectos de búsqueda de empleo, conflictos, éxitos, apoyos, condicionantes, decisiones fundamentales, momentos más críticos, estrategias...) se irán mostrando no solo los hechos sino también los sentimientos y las contradicciones a las que se habrá enfrentado y que habrá superado con acciones conscientes o inconscientes.

Por otro lado, el análisis de la narrativa vital/profesional y la identificación de momentos vitales o críticos reflejarán indicadores claves que permitan hacer emerger procesos que pueden ser identificados y relacionados con buenas prácticas que puedan protocolizarse además de entender las relaciones que se establecen entre las motivaciones y las acciones desarrolladas.

A manera de ejemplo, para el desarrollo de la biografía se le pueden plantear algunos interrogantes que le sirvan de guía, podrían ser:

- Historia y experiencia profesional

(Ejemplo que hay que acomodar a su investigación concreta):

Relata de forma breve,



- ¿Quién es? ¿dónde nació? ¿edad? ¿Nacionalidad? ¿Estudios?
- ¿Cómo valora su vida a nivel profesional?
- ¿Cómo es el ambiente en que se desenvuelve?
- ¿Cómo describiría su situación de desempleo?
- ¿Cómo hace uso y valora los recursos de orientación y formación?
- ¿Qué piensa y siente que es lo más importante a la hora de buscar empleo?
- ¿Con qué dificultades se encontró de su situación de desempleo, qué sentimientos experimentaba, qué acciones desarrolló, cómo han ido evolucionando sus estrategias para abordar la búsqueda de empleo?
- ¿Cuál es su principal mayor dificultad en el proceso de búsqueda de empleo?
- ¿Cree que conseguirá empleo? ¿por qué?
- ¿Ha tenido momentos de desánimo?
- ¿Cómo los ha superado?
- ¿Qué cree que es lo peor de estar desempleado?
- ¿Se siente comprendido por su entorno?
- ...

Instrumento 5. *Grupos de Discusión*

En este caso se dará voz a nuevos interlocutores, poniendo el foco en recoger la opinión de los técnicos de empleo y a los responsables de proyectos de empleo.

El objetivo fue recoger testimonios e indicadores asociados a las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que consideren por parte de los participantes con relación al objeto de investigación que se esté desarrollando, así como los resultados obtenidos en los cuestionarios. Concretamente nos centraremos en conocer las dificultades dentro del trabajo de los orientadores y técnicos de empleo, sugerencias de mejora, etc, para ello se les podrían plantear las siguientes cuestiones:



- Pregunta. En base a su experiencia profesional ¿Cuál es su percepción sobre los proyectos que se ejecutan de orientación y acompañamiento para las personas desempleadas del territorio asturiano?
- Pregunta. En base a su experiencia profesional ¿Cuáles son las mayores fortalezas de estos proyectos?
- Pregunta. En base a su experiencia profesional ¿Cuáles son las debilidades que percibe en este tipo de proyectos? ¿y de las organizaciones que los ejecutan?
- Pregunta. En base a su experiencia profesional ¿Cuáles son las oportunidades que tienen este tipo de proyectos en un momento de crisis como el actual para desarrollarse y mejorar tanto la atención a las personas como para responder a mejorar la empleabilidad?
- Pregunta. En base a su experiencia profesional ¿Cuáles son las mejoras que deberían de atenderse de manera prioritaria en estos momentos?
- Pregunta. Vamos a hacer una última vuelta de comentarios para compartir y debatir todas aquellas cuestiones que consideren relevantes sobre este tipo de proyectos y que no hayan sido abordadas pero que consideran de interés.

6.5. Fases del trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias utilizando el procedimiento siguiente:

Primera fase (cuantitativa):

- Se remitió una carta (Anexo 1) a los Centros ejecutores de proyectos de orientación laboral y de proyectos de empleo y formación, donde también se contempla la figura de la mentoría, nombre que recibe la orientadora por parte de la doctoranda y sus directores de tesis. En dicho documento se mostraba el interés del estudio y se rogaba a la dirección de los centros promover la participación del personal en la cumplimentación del cuestionario,



así como a los usuarios que participaban en sus proyectos de orientación.

- Se contactó con las Direcciones de las entidades ejecutoras ya que queríamos informarles sobre los cuestionarios para planificar las condiciones en que iba a desarrollarse y para conocer su postura al respecto.
- Se comunicaba por teléfono o email la forma en la que se desarrollarían las líneas generales de la investigación, el uso que se le iba a dar a la información obtenida y nuestro compromiso de enviarles al centro un breve resumen con las conclusiones principales una vez que estuviese terminada.
- Se envió por mail el formulario para facilitar la cumplimentación del mismo y de esta forma llegar al mayor número de personas. También se les indicaba la fecha máxima de cumplimentación.
- Una vez recibidos los cuestionarios cumplimentados, procedimos a la eliminación de los que se encontraban incompletos o defectuosos.
- Con los cuestionarios válidos, se construyó una base de datos, en la que se fueron consignando y codificando cada una de las respuestas.

Segunda fase (cualitativa):

La siguiente etapa se desarrolló a través de 37 entrevistas individuales y 10 historias de vida a personas en situación de desempleo del territorio asturiano y dos grupos de discusión con personal técnico de programas de orientación. Todo ello con la finalidad de completar la información aportada por los cuestionarios a través de la reflexión y preguntas para profundizar sobre cuestiones de interés para la investigación.

Los pasos seguidos fueron:

Entrevistas:

- Contactar telefónicamente, por correo electrónico o personalmente



con las direcciones de los centros que ejecutan proyectos de orientación y de empleo y formación.

- Al igual que con los cuestionarios se les explicó previa y personalmente el funcionamiento de las entrevistas, el procedimiento que se iba a seguir y se acordaron las fechas más idóneas para todas las personas implicadas.
- Las entrevistas se realizaron virtualmente y a través de la plataforma MS Teams de la Universidad de Oviedo.
- La duración de las entrevistas ha sido de una hora aproximadamente.
- Las entrevistas se han grabado para ser transcritas y se ha garantizado el anonimato de las intervenciones de todos los participantes.
- Al igual que con las preguntas abiertas de los cuestionarios ha sido muy laboriosa la transcripción, codificación y catalogación de la información aportada por las entrevistas, pero también hay que decir que ha sido muy enriquecedora y clarificadora.

Grupos de Discusión e Historias de vida:

Esta fase cualitativa se complementó con historias de vida de 10 personas desempleadas que se consideraron de alto interés porque reflejaban la compleja realidad en la que se desarrolla la vida de algunas de estas personas, pero también la singularidad de cada caso dado que los condicionantes situacionales varían en cada caso. Y dos grupos de discusión con personal técnico de la orientación laboral. Los pasos seguidos fueron:

- Contactar telefónicamente, por correo electrónico o personalmente con las direcciones de los programas de orientación.
- Al igual que con los cuestionarios se les explicó previa y personalmente el funcionamiento de los grupos de discusión, el procedimiento que se



iba a seguir y se acordaron las fechas más idóneas para todas las personas implicadas.

- Los grupos de discusión se realizaron virtualmente y a través de la plataforma MS Teams de la Universidad de Oviedo.
- La duración de las sesiones ha sido de unas dos horas aproximadamente, aunque se siguieron comentando cuestiones asociadas a la investigación.
- Los grupos de discusión se han grabado para ser transcritas y se ha garantizado el anonimato de las intervenciones de todos los participantes.
- Al igual que con las preguntas abiertas de los cuestionarios ha sido muy laboriosa la transcripción, codificación y catalogación de la información aportada por los grupos de discusión, pero también hay que decir que ha sido muy enriquecedora y clarificadora.

Sobre la organización de los grupos de discusión cabe destacar algunas cuestiones de referencia:

- *Procedimiento.* Se seguirá el mismo guion básico en todos los casos.
- *Información previa.* Antes o al inicio de la sesión dará a cada miembro un extracto con resultados básicos del vaciado del cuestionario y las entrevistas junto a las preguntas abiertas (destacadas en rojo) que constituyen el orden del día de la sesión.
- *Tamaño.* Será de personas asegurándonos de que representen diversos puntos de vista.
- *Lugar.* Hay que decidir un lugar adecuado (*neutral*) y fácilmente accesible para su realización. Lo suficientemente acogedor, con los elementos necesarios (sillas, mesas, pizarrón, papeles, etc.) y que, al mismo tiempo permita organizar al grupo en un círculo o alrededor de una mesa redonda en forma de U, donde todos puedan verse o comunicarse cara a cara cómodamente.
- *Responsables.* En este caso parece recomendable la presencia de dos responsables:



- Un *moderador*, con conocimiento suficiente del tema y también en la orientación (o al menos la dinámica) de grupos de discusión. Introduce con precisión los temas a tratar; reflexiona e informa sobre los aspectos que los resultados del cuestionario plantean; introduce las normas básicas de respeto a las opiniones y los turnos de palabra; formula las preguntas o tópicos a discutir; estimula la participación de todos los miembros del grupo; mantiene, si es necesario, el ambiente de cordialidad y participación; y, por supuesto, lleva el control del tiempo e impide reiteraciones o exposiciones largas o reiterativas, y, en su caso, evita los desacuerdos amistosos o algún acaloramiento pasajero.
- Un/a secretario/a: que tome nota, que, cuando sea necesario u oportuno, haga un alto para recapitular, resumir lo realizado, e insistir en algún aspecto que no fue debidamente tratado, hacer alguna indagación sobre la marcha de la reunión, destacar los logros, etc.; y, realizar, al final de la sesión, una recapitulación de las anotaciones realizadas comprobando que recoge las opiniones, apreciaciones, valoraciones, etc. formuladas por los miembros del grupo.
- Preguntas. Nuestros grupos de discusión están insertos en un contexto basado en la experiencia y en las expectativas de los participantes, sobre las que vamos a inducir y alimentar la discusión, por lo que para que ocurra esto las preguntas han de ser abiertas, de manera que se permita a cada participante determinar la dirección de sus respuestas, lo que generará respuestas en distintas dimensiones (en este sentido el/la moderador/a ha de estar muy atento para recoger aspectos o tópicos de interés que puedan surgir). Las preguntas abiertas han de hacerse al principio, para luego cerrar los temas o aspectos con preguntas cerradas para limitar las respuestas (evitando preguntas dicotómicas pues pueden complicar la conversación y restringir la información, ya que la tendencia es limitarse a responder sí o no).
- Normas:
 - Asegurar la confidencialidad de las respuestas.



- Pedir permiso para grabar en audio.
- Evitar interrumpir al que esté hablado.

Hay que asegurar que todos/as van a poder participar

6.6. Tratamiento de la información

Los cuestionarios, las entrevistas e historias de vida que se desarrollaron nos han aportado información de naturaleza diferente que, si bien es complementaria, requiere un tratamiento diferenciado con programas específicos en cada caso.

Tratamiento de la información cuantitativa

El proceso seguido para abordar los datos cuantitativos aportados por los cuestionarios recibidos ha sido el siguiente:

- *Recepción de los cuestionarios y revisión de su contenido.* En esta fase se eliminaron todos aquellos que no cumplían los requisitos establecidos y se elaboró una base de datos para las preguntas.
- *Elaboración definitiva de la base de datos.* En esta fase se seleccionaron los datos, se codificaron y procedimos a realizar la base de datos que posteriormente se utilizó con el programa estadístico SPSS Versión 25.

Análisis descriptivos.

- Se hace un resumen de las características del perfil de la muestra. En este caso se especifica el tipo de muestreo y el error muestral.
- Se presentan las frecuencias y porcentajes de las variables de clasificación.
- Se realiza un análisis descriptivo básico de la información recopilada a través del cuestionario. Para cada ítem calculamos la media, desviación estándar, y porcentaje.
- Se llevan a cabo tablas de contingencia, donde se compara la distribución de frecuencias de las variables.



- Se realiza un análisis Chi-cuadrado donde se cruzan los ítems con las variables de clasificación para estudiar la independencia o la potencial existencia de asociaciones significativas a un nivel de significación $\alpha=0.05$.

Análisis factorial (bloques de preguntas). (Anexo 2 y Anexo 3)

Esta es una técnica de reducción de datos que permite encontrar grupos homogéneos de variables (factores) a partir de un conjunto numeroso de variables (ítems o preguntas en nuestro caso), estos factores facilitan la interpretación de la información obtenida en los distintos ítems. El análisis factorial consta fundamentalmente de cuatro fases:

- El cálculo de una matriz donde se expresa la variabilidad conjunta de todas las variables.
- La extracción del número óptimo de factores, en nuestro caso se ha llevado a cabo mediante el método de componentes principales. Para la selección del número de factores o componentes hemos usado los *eigen valores* (valores propios) y las comunalidades. Los eigen valores representan la cantidad de varianza de todas las variables (ítems) que puede ser explicada por un factor determinado. La *comunalidad* de una variable representa la varianza de esa variable que es explicada por los factores comunes. Contrariamente, la especificidad (o unicidad) es la varianza no explicada por estos factores comunes.
- La rotación de los valores de los ítems en función de los valores de los factores elegidos, para facilitar su interpretación. A partir de aquí se obtienen las soluciones factoriales en tablas que contienen las correlaciones entre las variables originales (ítems) y cada uno de los factores. La estimación de las puntuaciones de los casos en las nuevas dimensiones o factores. En este estudio se ha utilizado el método de la *regresión lineal*. Las puntuaciones están tipificadas (normalizadas). En cada caso, se ha calculado la medida de adecuación muestral Kaidser-Meyer-Olkin (KMO). El valor KMO nos indica si existe una fuerte estructura de correlación



entre las variables (ítems) y, por lo tanto, tiene sentido realizar el análisis factorial. El valor varía entre 0 y 1. El mínimo aceptable se considera 0,6. También se ha calculado la prueba de esfericidad de Bartlett que contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlación es la identidad contra la hipótesis alternativa de que es distinta de la identidad. Si la matriz fuera la identidad no existiría estructura de correlación. Valores menores de 0.05 en el nivel de significancia de la prueba de esfericidad de Bartlett indican que un análisis factorial podría ser de utilidad.

- Interpretación de factores. Se ha llevado a cabo mediante regresión lineal de las puntuaciones factoriales (ya que son variables continuas) con las variables de clasificación. Hemos usado regresión lineal multivariable o múltiple. Esto significa que hemos incluido en el mismo modelo variables independientes de clasificación.

Tratamiento de la información cualitativa

El proceso seguido para abordar los datos cualitativos aportados por los cuestionarios recibidos ha sido el siguiente:

- Recepción de los cuestionarios y revisión y transcripción del contenido de la pregunta abierta en el caso del cuestionario de las personas desempleadas donde se solicita a los participantes que incluyan algún tema no tratado en el cuestionario de interés en el objeto de la investigación.
- En el caso del cuestionario dirigido a los orientadores de empleo, también se realizó la transcripción del contenido de las preguntas abiertas, en este caso solicitando que indiquen aquellos aspectos más relevantes sobre las acciones de Orientación Profesional y Laboral que se llevan a cabo en su centro, indicando fortalezas, debilidades y reflejando alguna medida de mejora.
- Categorización de las respuestas abiertas. Este proceso ha requerido mucha dedicación ya que se hizo un tratamiento sistemático de los comentarios realizados para reducir la



variabilidad de las respuestas y establecer catálogos cuantificables y explicativos. Este planteamiento se ha seguido en todos los casos en que el número de respuestas era significativo en otras ocasiones se hizo una selección de los segmentos de significado más relevantes identificándolos con los indicadores establecidos para ello y considerándolos en el análisis cualitativo.

La información cualitativa obtenida de las entrevistas estructuradas personales y las discusiones de grupo se analizó y gestionó con el software AQUAD 8.0, con Word y Excel.

El análisis de contenido sigue los procedimientos estándar planteados por sus autores (Huber, 2004; 2014) incorporando una metodología propia de la que ya se hemos contrastado su eficacia en otras investigaciones (Álvarez-Arregui, 2007; Álvarez-Arregui y Ramón Pérez, 2010; Álvarez-Arregui y Rodríguez Martín y Gonçalves, 2011; Grossi-San Pedro, 2012; Álvarez-Arregui y Rodríguez Martín, 2014; Álvarez-Arregui, 2017, 2018, 2019 y 2020):

El procedimiento es el siguiente:

- *Transcripción* de las entrevistas, de las biografías y de los grupos de discusión.
- Clasificación de los comentarios en sus *dimensiones respectivas*.
- Búsqueda de *palabras clave* con el énfasis en desempleo, competencias, empleabilidad, formación, orientación
- Codificación de *segmentos de significado* a partir de las palabras clave.
- Identificación de los segmentos de significado en base a su *codificación* (especificadas en la tabla). Se recogerán ejemplificaciones suficientes para ilustrar las argumentaciones.
- Agrupación de las codificaciones en *dimensiones* (segmentos asociados a un indicador).



- Agrupación de las dimensiones en *catálogos* (dimensiones asociadas a una temática).
- Establecer frecuencias (por segmentos de significado), frecuencias relativas (sumatorio de segmentos agrupados bajo una dimensión) y frecuencias absolutas (sumatorio de catálogos).
- Conformación metacódigos para integrar los catálogos y establecer subcódigos o subsumirlos bajo un nuevo código supra ordenado cuando sea preciso.
- Búsqueda de códigos anidados (cuando hay segmentos de significado que contienen entre su primera y última línea otro segmento) para analizar su relación.
- Búsqueda y análisis de códigos superpuestos (segmentos de significado solapados).
- Búsqueda de códigos múltiples (cuando hay segmentos de significado que tienen más de un código) se recuperan, se analizan, se recodifican o se explican las razones.
- Búsqueda de secuencia de códigos (cuando hay segmentos relacionados en la distancia máxima que determinemos del código origen).
- Generar tablas de búsqueda dimensional (*columnas*: genero, tiempo en situación de desempleo, años experiencia; *filas*: codificaciones que se determinen asociadas por ejemplo a confianza en sí mismos, dificultades, participación, satisfacción...)
- Búsqueda y explicación de vínculos. Por ejemplo, los sujetos en las entrevistas o los grupos de discusión pueden hablar/comentar acontecimientos críticos en su vida profesional (código: suceso vital crítico) entonces también hablarán de experiencias emocionales (código: reacción emocional) estableciendo un máximo de separación – 5 líneas de texto. En los vínculos que se encuentren debe verificarse que esa relación existe o no, por ejemplo, las acciones asociadas a la orientación y al



reconocimiento de las competencias en la mejora de la empleabilidad generan más confianza, participación en recursos de su entorno y mejora de su autoconcepto, que las actuaciones que evitan la orientación y no reconocen las competencias en la mejora de la empleabilidad que deriva en situaciones de parálisis y falta de actuación para mejorar su situación.

A través de este procedimiento analítico se reduce y agrupa de manera ordenada la información a través de búsqueda de ideas clave o recurrentes, elaboración de segmentos de significado identificables, catalogación, vinculación y cruces de códigos.

Para facilitar la identificación de los participantes –y, también, la información de cada segmento de significado– se utiliza un procedimiento donde se utilizan unas siglas específicas que permiten diferenciar las aportaciones de los participantes en los cuestionarios, las biografías, los comentarios en prensa o los grupos de discusión.

A manera de ejemplo se presenta la identificación de los participantes en las siguientes tablas 6.4, 6.5. y 6.6.



Para identificar a los Orientadores laborales:

SIGLAS	EXPLICACIÓN
G C	Aporta información sobre el origen del segmento de significado G: Grupo de discusión C: cuestionario
1,2 01...108	Dígitos para identificar el documento y su contenido en la base N:1,2 N: Número de control, 01, 02, ... 108
M, H	Género de la persona que participa M: Mujer H: Hombre
Ay, F, A, FE, O	Titularidad del centro: Ayuntamiento: Ay Fundación: F Asociación: A Federación: FE Otros :O
D, O	Puesto de trabajo que desempeña: D: Dirección E: Orientación
S.P, O	Tipología proyectos donde ejecuta las labores de orientación; S.P: Servicio Público de empleo O: Otros fondos
F,F.E,P.E,I,F.D,O	Situación administrativa: F: funcionario/a con destino definitivo/a F.E: funcionario puesto eventual P.E: Contratado a través de plan de empleo I: Personal indefinido F.D: Personal fijo discontinua O: Otros
Ejemplo	G2.64. M.A.O. SP, I Se trata de un comentario del grupo de discusión nº2 de una mujer que trabaja en Ayuntamiento, es Orientadora en un proyecto con fondos del Servicio Público de empleo y es indefinida.

Tabla 6.4. Identificación de los profesionales de la orientación laboral

Fuente: Elaboración propia



Para identificar a las personas desempleadas

Instrumentos Cualitativos

SIGLAS	EXPLICACIÓN
H E	Aporta información sobre el origen del segmento de significado H: Historias de vida E: Entrevistas
Número del 1 al 10	Dígitos para identificar historias de vida Historias de vida: 001, 002, 003...10
Número del 1 al 37	Dígitos para identificar entrevistas Entrevistas:01,02, 03, ...37
H, M	Género de la persona que participa H: Hombre M: Mujer
D, O, M	Situación actual: D: Desempleado O: Ocupada M:Mejora de empleo
L, C	Duración Situación desempleo: L: Larga duración C: Corta duración
1,2,3,4	Edad: 1: Menor de 30 años 2: De 31 a 45 años 3: De 46 años a 55 años 4: Mayor de 55 años
E, EX	Nacionalidad E: Español Ex: Extranjero
S, N	Experiencia laboral cotizada S: Si N: No
U, FP, S, P, C, SE, O	Nivel formativo máximo U: Universitario F.P: Formación profesional S: Secundarios P: Primarios C: Certificado de profesionalidad SE: Sin estudios homologados O: Sin estudios
Ejemplo	C.264.M.D.L.3.E.S. Se trata de una respuesta del cuestionario N° 264, que es una mujer desempleada de Larga duración, mayor de 45 años, española, con experiencia laboral y sin estudios.

Tabla 6.5. Identificación cualitativa de los participantes Fuente: Elaboración propia



Instrumento Cuantitativo

SIGLAS	EXPLICACIÓN
C	Aporta información sobre el origen del segmento de significado C: cuestionario
Número del 1 al 409	Dígitos para identificar el cuestionario Cuestionario: 001, 002, 003...409
H, M	Género de la persona que participa H: Hombre M: Mujer
D, O, M	Situación actual: D: Desempleado O: Ocupada M: Mejora de empleo
L, C	Duración Situación desempleo: L: Larga duración C: corta duración
1, 2, 3, 4	Edad; 1: Menor de 30 años 2: De 31 a 45 años 3: De 46 años a 55 años 4: Mayor de 55 años
E, EX	Nacionalidad E: Español Ex:Extranjero
S, N	Experiencia laboral cotizada S:Si N:No
U, FP, S, P, C, SE, O	Nivel formativo máximo U: Universitario F.P:Formación profesional S: Secundarios P:Primarios C: Certificado de profesionalidad SE:Sin estudios homologados O:Sin estudios
Ejemplo	C.264.M..D.L3.E.S. Se trata de una respuesta del cuestionario nº 264, es una mujer desempleada de Larga duración, mayor de 45 años, española, con experiencia laboral y sin estudios .

Tabla 6.6. Identificación cualitativa de los participantes

Fuente: Elaboración propia

MARCO EMPÍRICO
MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 7.

**ANÁLISIS DE LOS
RESULTADOS**





Introducción

Este capítulo se dedica a la presentación de los análisis y resultados obtenidos a partir de las informaciones obtenidas una vez que se gestionaron los datos. Los principales programas que se han utilizado han sido Excel (tratamiento estadístico y gráfico de los datos), SPSS (tratamiento estadístico y gráfico de datos) y STATA (tratamiento estadístico y gráfico de datos).

La organización y gestión de la información obtenida no ha sido fácil dado el volumen de la misma de ahí que hayamos optado por presentarla siguiendo una secuencia sistemática y lógica donde se muestran de manera específica o complementaria los resultados obtenidos en la investigación cuantitativa.

El proceso de análisis de los datos obtenidos por las diferentes herramientas de análisis será el siguiente:

1. Cuestionario de los profesionales de la orientación.
2. Cuestionario de los desempleados.
3. Preguntas abiertas de los cuestionarios.
4. Entrevistas.
5. Historias de vida.
6. Grupos de discusión.

El procedimiento de análisis tendrá en cuenta las explicaciones que se han detallado en el apartado anterior.

7.1. Profesionales de la orientación. Cuestionario 1

En la tabla 7.1 se presentan de manera detallada los datos correspondientes a la demografía de la muestra participante que serán comentados posteriormente de manera general y posteriormente se cruzarán en diferentes momentos con el resto de las dimensiones del cuestionario.



	Todos N (%)	Mujeres N (%)	Hombres N (%)
Total	108 (100)		
Sexo			
Mujer	87 (80.6)	87 (80.6)	
Hombre	21 (19.4)		21 (19.4)
Convocatoria pública. Proyecto/programa			
S. Publico	68 (63)	52 (59.8)	16 (76.2)
Otra	40 (37)	35 (40.2)	5 (23.8)
Programa o Proyecto			
PAE	10 (12.7)	08 (13.3)	2 (10.5)
PIOME	20 (25.3)	15 (25.0)	5 (26.3)
OPEAS	22 (27.8)	16 (26.7)	6 (31.6)
Proyectos de Empleo y Formación	08 (10.1)	08 (13.3)	
Otros	19 (24.1)	13 (21.7)	6 (31.6)
Titularidad de Centro			
S. Público	03 (2.80)		3 (14.3)
Ayuntamiento	27 (25.0)	19 (21.8)	8 (38.1)
Fundación	38 (35.2)	33 (37.9)	5 (23.8)
Asociacion	19 (17.6)	17 (19.5)	2 (09.5)
Agrupación	21 (19.4)	18 (20.7)	3 (14.3)
Años antigüedad como orientador			
Sin datos	01 (0.90)	01 (1.10)	
Más de 30 años	02 (1.90)	01 (1.10)	01 (4.80)
Entre 20-30 años	13 (12.0)	11 (12.6)	02 (9.50)
Entre 10 -20 años	36 (33.3)	36 (41.4)	
Entre 5 -10 años	19 (17.6)	13 (14.9)	06 (28.6)
Entre 5 – 3años	22 (20.4)	15 (17.2)	07 (33.3)
Menos de 3 años	11 (10.2)	07 (8.00)	04 (19.1)
Menos de 1 año	04 (3.70)	03 (3.40)	01 (4.80)
Años antigüedad como orientador, media (DT)	10.7 (8.0)	11.4 (7.6)	08.0 (9.1)
Titulación máxima que posee			
Diplomado	18 (16.7)	17 (19.5)	01 (4.80)
Licenciado	50 (46.3)	42 (48.3)	08 (38.1)
Graduado	21 (19.4)	15 (17.2)	06 (28.6)
Máster	12 (11.1)	07 (08.0)	05 (23.8)
Doctor	07 (06.5)	06 (06.9)	01 (4.80)
Situación laboral			
Funcionario destino	05 (4.60)	03 (3.40)	02 (9.50)
Funcionario eventual	03 (2.80)	02 (2.30)	01 (4.80)
Plan de empleo	08 (7.40)	02 (2.30)	06 (28.6)
Personal fijo	26 (24.1)	25 (28.7)	01 (4.80)
Fijo discontinuo	13 (12.0)	09 (10.3)	04 (19.1)
Otras	53 (49.1)	46 (52.9)	07 (33.3)

**Grupo de cotización**

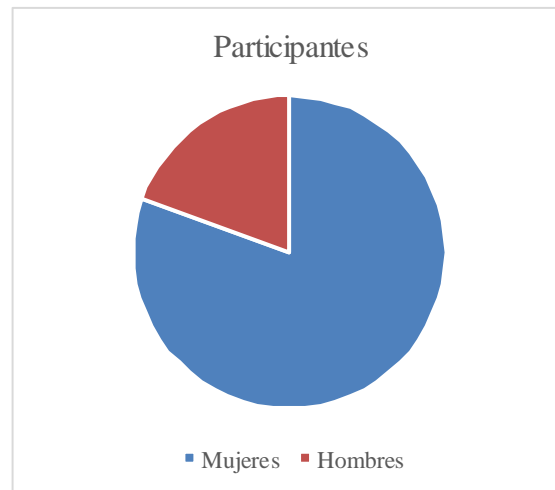
1	35 (32.4)	27 (31)	08 (38.1)
2	58 (53.7)	47 (54)	11 (52.4)
3	9 (08.3)	07 (08)	02 (09.5)
4	3 (02.8)	3 (3.4)	
5	3 (02.8)	3 (3.4)	

Formación

Si	16 (14.8)	09 (10.3)	07 (33.3)
No	79 (73.1)	70 (80.5)	09 (42.9)
Otra	13 (12.0)	08 (9.2)	05 (23.8)

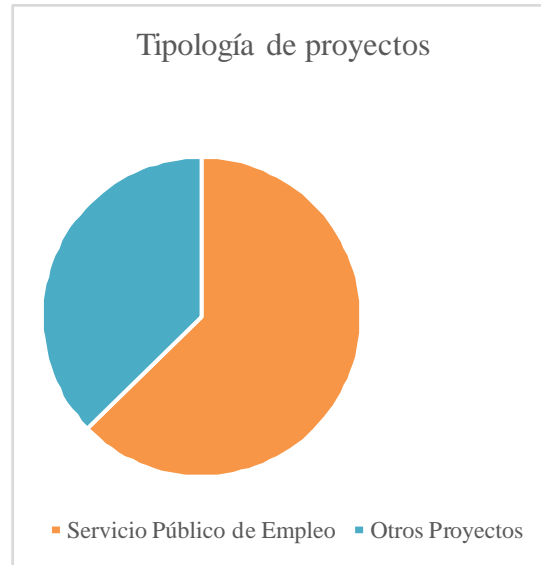
Tabla. 7.1. Demografía global de la muestra participante. Fuente: Elaboración propia

En este contexto cabe destacar que las personas que han respondido al cuestionario dirigido a personal técnico de la orientación laboral del Principado de Asturias, el 80,6 % han sido mujeres y el 19,4 % han sido hombres como se observa en el gráfico 7.1.



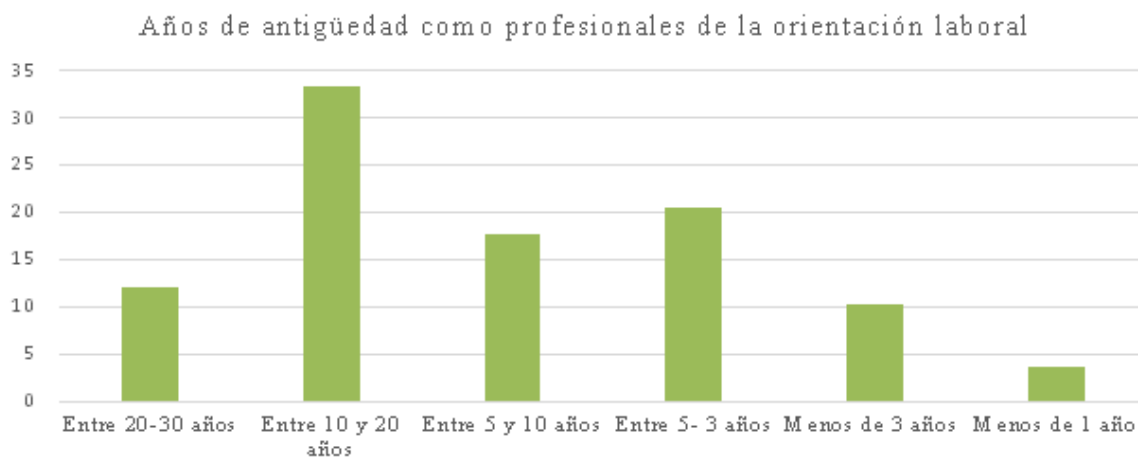
Gráfica 7.1. Participantes. Fuente: Elaboración propia

La *fuentes de financiación* de los diferentes programas donde desempeñan su labor los profesionales de orientación y empleo es otra de las variables analizadas. Así, el 63% programas se financian por el Servicio Público de empleo, y el 37% se integra en otras fuentes de financiación (Gráfico 7.2).



Gráfica 7.2. Tipología de Proyectos. Fuente: Elaboración propia

Dentro de los programas del Servicio Público, el 25,3% se encuentran ejecutando proyectos denominados Programa Integral de Orientación y Mejora de la Empleabilidad (PIOME), el 27,8% realizan proyectos de Orientación Profesional para el empleo y Asistencia para el Autoempleo (OPEA) y el 12,5% realizan proyectos tales como Programas de Acompañamiento al empleo o Proyectos de Empleo y formación (Gráfico 7.3).



Gráfica 7.3. Años de antigüedad como orientador Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los *años de antigüedad* como orientadores, los datos muestran que el mayor porcentaje (33,3%) corresponde a personas que han desempeñado su profesión como orientadores entre 10 - 20 años,



seguidos del 20.4 % que llevan entre 5 – 3 años, y por último los que se sitúan entre 5 -10 años, 17.6%. En el resto de los casos observamos un descenso en el número de orientadores y, por tanto, de porcentaje, especialmente en aquellos casos en que estos profesionales tienen más de 30 años de experiencia, donde nos encontramos con 1,9%, con menos de 3 años es el 10,2% y con menos de 1 año un 3,7%.

Cabe destacar que en todas las franjas la representatividad femenina es mayor, además, aunque nos encontramos a personas con muchos años de experiencia laboral, es un sector relativamente joven encontrándose con un 41% de los profesionales que han trabajado menos de 10 años, siendo la media del 10,7%. Esta situación puede estar derivada por el aumento del volumen de proyectos financiados por el Servicio Público, y por consiguiente con el aumento de la necesidad de profesionales en orientación laboral en los últimos cinco años.

Para la categoría profesional o *puesto de trabajo que desempeña en la actualidad*, cabe destacar que el 53,70 % de los orientadores encuestados tienen una categoría 2 de técnicos, un 32,40% de los encuestados se encuentran en la categoría 1, responsables de coordinación y/o gestión y un 13,88% se sitúan en categorías inferiores a la que correspondería a su desempeño como personal técnico y las funciones que desempeñan (Gráfico 7.4).



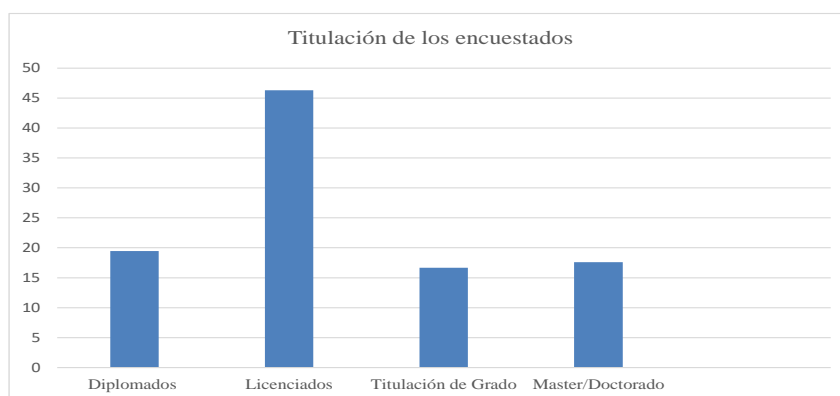
Gráfica 7.4. Categoría profesional. Fuente: Elaboración propia

Con relación a estos datos, hay que mencionar que dentro de la situación laboral el 49,1 % tienen una situación distinta a laboral de fijo,



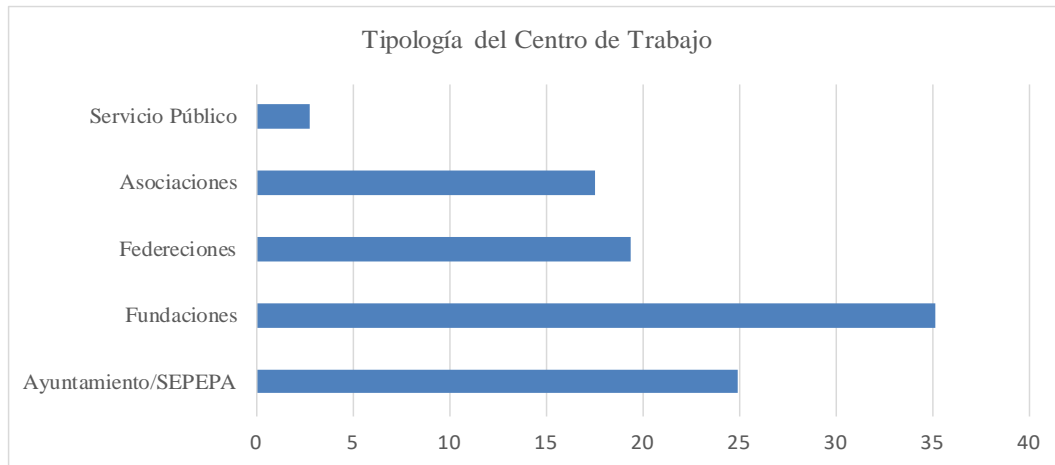
fijo discontinuo, funcionario con destino o eventual o plan del empleo, por lo que entendemos que esa otra situación podría encajar con obra o servicio o finalización de proyectos. Bajo este enfoque se refuerza la idea de la alta inestabilidad laboral que caracteriza al sector de los profesionales de la orientación y que ha sido comentada por parte de muchos de los orientadores encuestados.

En lo que respecta a la titulación académica del personal técnico, podemos señalar que más del 46,3% de los participantes son Licenciados, un 19,4% tenían como titulación máxima un Grado, un 16,7% tiene una Diplomatura y por último 17,6% contaban con un Master o con Doctorado (Gráfica 7.5).



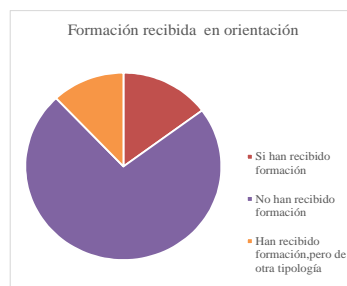
Gráfica 7.5. Titulación académica. Fuente: Elaboración propia

En relación con la *situación administrativa* hay que señalar que el 2,8% trabaja para el propio servicio público, un 25% trabaja para un ayuntamiento del territorio asturiano, un 35,2% trabajan para alguna Fundación del territorio asturiano, un 19,4% en cambio desempeña su trabajo para alguna de las federaciones del territorio y por último un 17,6% lo hace para una Asociación (Gráfica 7.6).



Gráfica 7.6. Tipología del Centro de Trabajo. Fuente: Elaboración propia

Respecto a la *formación recibida en los últimos dos años* relacionada con su desarrollo profesional como orientadores, cabe destacar que 73,1% no ha recibido en los últimos años formación sobre competencias y su desarrollo profesional en orientación, frente al 14,8 % que, si la han recibido y un 12% que, aunque han recibido formación no ha sido con temáticas relacionadas con orientación ni competencias (Gráfica 7.7).



Gráfica 7.7. Formación recibida en Orientación. Fuente: Elaboración propia

Finalmente y tomando como referencia los datos descritos anteriormente se puede establecer que el perfil sociolaboral de los profesionales de la orientación laboral que han respondido a nuestra encuesta es el siguiente: mujer (80,5 %), que trabaja en un centro de



Titularidad Municipal (25%), que lleva trabajando como orientador laboral de media 10 años, con una categoría profesional de nivel 2 (53,70 %), que está desarrollando en el momento de contestar la encuesta un proyecto financiando por el Servicio Público(62,96%), concretamente un programa denominado PIOME (43,70%).

Con titulación universitaria de Licenciado (46,29%) y que en los dos últimos años no ha realizado formación sobre su área profesional (73,14 %).

7.1.2 Validez y fiabilidad del instrumento

La *validación* de los cuestionarios se desarrolló a través de un panel de expertos. A este respecto se hicieron dos revisiones por 5 investigadores cada una de ellas. Estos especialistas pertenecen a las Universidades de Oviedo, Las Palmas de Gran Canaria, Cantabria, Salamanca y UNED y con sus aportaciones se depuró la formulación de cada ítem, así como su inclusión o rechazo en el cuestionario final.

	Número de ítems	alfa	Consistencia interna
Todas las preguntas	54	0.96	Muy Buena
Preguntas generales Bloque 1	21	0.91	Muy Buena
Preguntas Bloque 2	33		Muy Buena
Aspectos que trabaja más	10	0.95	Muy Buena
Competencias necesarias en la búsqueda de empleo	11	0.98	Muy Buena
Competencias deficitarias en las personas desempleadas	12	0.96	Muy Buena

Tabla 7.2. Coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach. Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la *fiabilidad*, se aplicó el coeficiente de fiabilidad de alfa de Cronbach, basado en la consistencia interna del cuestionario, o lo que es lo mismo la correlación interna de los ítems. A este respecto se indica que cuando el valor es cercano a 1 podemos decir que la estabilidad o consistencia de las puntuaciones es muy elevada o excelente. En este caso empleamos los programas STATA y SPSS que nos proporcionaron un alto valor de alfa de Cronbach $\alpha=0,96$ lo que nos



la validez de la herramienta globalmente, en cuanto a la fiabilidad para cada una de las dimensiones que podemos ver en la Tabla 7.2, se han diferenciado dos grandes bloques en los que se agrupan las diferentes preguntas del siguiente modo:

- Bloque 1) Correspondiente a las 21 preguntas generales sobre orientación.
- Bloque 2) Correspondientes a 33 ítems que se distribuyeron en los siguientes apartados:
 - Aspectos abordados en las sesiones de orientación (10 preguntas).
 - Competencias relevantes para trabajar en los procesos de orientación en la búsqueda de empleo (11 preguntas).
 - Deficiencias competenciales detectadas en los desempleados en el Servicio de Orientación (12 preguntas).

Con relación al análisis de Alfa cabe indicar que la correlación entre ítems es importante en cada dimensión. Asimismo, la consistencia interna para cada una de ellas es muy buena o buena.

El *error muestral* se ha calculado con la fórmula para poblaciones finitas en porcentaje.

El nivel de confianza es 95%; $p=q=0,5$: ($z=1.96$)

Tamaño muestra	Tamaño población	Error muestral
108	139	4.5

Atendiendo a los *tipos de preguntas se han hecho unos u otros análisis por lo que comentamos brevemente el procedimiento seguido en el cuestionario de los orientadores, a saber:*

- 1) Para las preguntas en la escala Likert (respuestas 1 a 10)
- 2) Para las preguntas abiertas (Opiniones de los encuestados): estas incluyen las preguntas 15, 18, 20, 28, 35, 46, 71, 73 y 74.



En relación a las pruebas realizadas para cada tipo se hacen unas aclaraciones previas. Así, los datos obtenidos en la aplicación del *questionario* fueron sometidos un *análisis factorial*, una técnica estadística de reducción de datos empleada para explicar las correlaciones entre las variables observadas en términos de un número menor de variables no observadas llamadas factores. De este modo se pueden hacer reducciones por *combinaciones lineales* de las mismas. Entre las técnicas disponibles en STATA, hemos comparado las extracciones mediante “*factores principales*” y “*componentes principales*”. Aunque este último no es un modelo perfecto las soluciones que aporta son más sencillas de interpretar y la unicidad o especificidad en el análisis de factores principales era muy alta.

La prueba *Kaidser-Meyer-Olkin* se ha utilizado para medir la adecuación del muestreo, este estadístico que indica la proporción de varianza en las variables que puede estar causada por factores subyacentes. A este respecto conviene recordar que la interpretación de los valores altos (cercanos a 1) generalmente indican que un *análisis factorial* podría ser conveniente o de utilidad para nuestros datos. Si el valor es menor que 0.50, apunta que los resultados del análisis factorial no sean de utilidad, aquí es importante tener en cuenta que cuanto más cerca de 1 tenga el valor obtenido del test KMO, implica que la relación entre las variables es alta. Es decir, si $KMO \geq 0.9$, el test es muy bueno; notable para $KMO \geq 0.8$; mediano para $KMO \geq 0.7$; bajo para $KMO \geq 0.6$; y muy bajo para $KMO < 0.5$

La prueba de *esfericidad de Bartlett* la hemos utilizado para evaluar la *aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas* y analiza la hipótesis de que nuestras variables no están correlacionadas y, por lo tanto, no son adecuadas para detectar una estructura. Los valores bajos (menores de 0.05 en el nivel de significancia) indican que un análisis factorial podría de ser de utilidad. Por último, una vez agrupadas las respuestas, se calcularon los valores medios de las respuestas. Se analizó si estos valores medios variaban por sexo, años de antigüedad, convocatoria, titularidad del centro, grupo de



cotización y titulación máxima usando la *prueba de Kruskal-Wallis* y *regresión lineal univariable y multivariable*. Pasaremos ahora a analizar los resultados de los diferentes bloques.

7.1.2. Bloque 1. Dimensión general

7.1.2.1. Análisis descriptivo

Los resultados obtenidos en esta dimensión nos indica que la puntuación media de todas las preguntas es 7.7 (error típico 0.1). El ítem mejor puntuado se asocia con la importancia que conceden a la orientación laboral en el mercado (9.0) y la pregunta vinculada a la participación de actores externos en la orientación caso de empresas, instituciones u otros profesionales es la que tiene peores valoraciones (5.6) por lo que debería ser explorada y reforzada. Estos resultados hacen hincapié en la carencia existente dentro de los proyectos de orientación del vínculo y las alianzas con el tejido empresarial, que, aunque valorado como necesario, no ha logrado estar integrado.

La valoración de la pregunta 31 sobre el grado de conocimiento de la formación existente y la 34 en la que se le interroga sobre su predisposición a recibir formación tienen una media positiva ya que es superior a 8. También destacan las preguntas 20 y 21 sobre el acompañamiento individualizado presentan puntuaciones de 8 y 8.6. Sin embargo, debe considerarse que las preguntas referidas a valorar la calidad de sus sesiones grupales y del tiempo disponible para prepararlas es más bajo dado que las puntuaciones oscilan entre 7.8 y 6.5 por lo que deberían de revisarse en mayor profundidad estas cuestiones a la hora de desarrollar propuestas por parte de los profesionales de la orientación. Estos resultados refuerzan que, dentro de las funciones del orientador, las sesiones individuales suelen ser el eje de las atenciones con los usuarios, siendo menor los proyectos que trabajan la atención grupal y en caso de realizarla, el tiempo para preparar y desarrollar las sesiones es valorado como escaso 6.5.

Esta tendencia más baja también la observamos en cuanto a los espacios disponibles para desarrollar la orientación y los recursos



disponibles, dado que para cada uno de estos casos los encuestados otorgan un 6.8 y un 6.9 en estas cuestiones. Estos resultados pueden plantear la necesidad de revisión de estos aspectos dentro de los programas de orientación y empleo, que suelen ejecutarse en espacios cedidos por la entidad financiadora, siendo habitualmente un espacio reducido a una mesa de despacho y un espacio compartido por otros compañeros. En la tabla 7.3 pueden verse todas las medias y las desviaciones típicas vinculadas a las variables que se han abordado en esta dimensión para una muestra de 108 sujetos.

	DIMENSIÓN GENERAL	Medias (desviación típica) N=108
10	En base a su experiencia cómo valora el área o departamento de orientación y formación	7.7 (1.6)
11	Cómo valora los programas y/o proyectos de orientación y formación en su entidad	7.7 (1.7)
12	Cómo valora el espacio disponible para las sesiones de orientación y formación	6.8 (2.2)
13	Cómo valora el tiempo que se dedica para la orientación y formación	7.4 (1.8)
14	Cómo valora los recursos disponibles para la Orientación y formación	6.9 (1.8)
16	Cómo valora la calidad de la orientación grupal que realiza en su entidad.	7.8 (1.5)
17	Valora el tiempo del que dispone para preparar las sesiones grupales de orientación grupal	6.5 (2.1)
19	En qué medida se comparten recursos entre los técnicos/as de empleo.	7.0 (2.4)
21	En qué medida se realiza acompañamiento individualizado.	8.6 (1.7)
22	Cómo valoraría la calidad de este acompañamiento individualizado	8.0 (1.6)
23	Este acompañamiento responde a las necesidades de los usuarios.	7.8 (1.7)
24	En qué medida adapta las sesiones de orientación a las particularidades en cada caso	8.6 (1.5)
25	Participan otros actores externos en la orientación (empresas, instituciones, etc)	5.6 (2.8)
26	Los/las usuarios/as tienen información para tomar decisiones sobre su orientación laboral	7.4 (1.7)
27	En qué medida cree que puede haber sesgos en los/las usuarios/as a la hora de elegir formación	6.9 (1.5)
29	Los/las orientadores/as tienen suficiente información sobre las salidas profesionales actuales	7.4 (1.5)
30	Cómo valora la importancia que debe tener la orientación laboral en el mercado	9.0 (1.3)
31	En qué medida conoce la oferta de formación profesional para el empleo	8.6 (1.4)
32	En qué medida conoce la oferta de formación profesional reglada.	8.7 (1.5)
33	En qué medida le gustaría recibir formación sobre salidas profesionales.	8.6 (1.6)
34	En qué medida le gustaría recibir formación sobre orientación profesional	8.8 (1.5)

Tabla 7.3. Medidas de desviación típica en la Dimensión General. Fuente: Elaboración propia



7.1.2.2. Análisis de respuestas y variables demográficas

Los valores medios de respuesta se han comparado principalmente con las variables sexo, antigüedad (dividida en 4 categorías), convocatoria, grupo de cotización (dividido en 3 categorías 1,2 y 3,4 o 5), titulación máxima (con máster y doctores agrupados en una categoría) y titularidad del centro (con ayuntamiento y servicios públicos agrupados en una categoría). También se han comparado con la variable formación (si, no, otras) como podemos ver en la Tabla 7.4.

Se recuerda a este respecto que se consideran valores significativos con un error del 5% si el valor p (usando la prueba de Kruskal-Wallis es ≤ 0.05 y que se consideran valores significativos con un error del 10% si el valor p es ≤ 0.1 .

Los valores más bajos del valor p sugieren que existe bastante evidencia en la muestra para que se pueda rechazar la hipótesis nula (no asociación con nuestras variables demográficas en este caso) para la población. El valor p de las pruebas de Kruskal-Wallis se recoge en la tabla adjunta (valores $p \leq 0.1$ se presentan en negrita y valores $p \leq 0.05$ se presentan marcados en amarillo).



	Sexo	Antigüedad	Convocatoria	Cotización	Titulación máxima	Titularidad centro	Formación
p10	0.952	0.478	0.075	0.193	0.253	0.041	0.016
p11	0.759	0.193	0.627	0.980	0.415	0.059	0.740
p12	0.683	0.164	0.042	0.130	0.258	0.001	0.121
p13	0.098	0.501	0.655	0.349	0.935	<0.001	0.320
p14	0.934	0.730	0.915	0.016	0.140	0.001	0.243
p16	0.733	0.411	0.188	0.893	0.952	0.123	0.334
p17	0.689	0.401	0.907	0.303	0.854	0.050	0.524
p19	0.660	0.006	0.671	0.704	0.620	0.704	0.330
p21	0.561	0.145	0.004	0.086	0.500	0.854	0.014
p22	0.526	0.239	0.819	0.279	0.156	0.051	0.385
p23	0.871	0.004	0.062	0.735	0.091	0.007	0.440
p24	0.528	0.080	0.245	0.722	0.018	0.105	0.139
p25	0.093	0.161	0.964	0.320	0.115	0.567	0.849
p26	0.071	0.033	0.660	0.059	0.080	0.062	0.321
p27	0.242	0.019	0.165	<0.001	0.117	0.030	0.102
p29	0.420	0.024	0.129	0.672	0.055	0.026	0.777
p30	0.042	0.060	0.001	0.003	0.020	0.001	0.030
p31	0.518	0.285	0.045	0.063	0.036	0.032	0.257
p32	0.897	0.591	0.032	0.029	0.031	0.022	0.069
p33	0.019	0.005	0.006	0.038	0.004	0.263	0.309
p34	0.020	0.019	0.084	0.036	0.004	0.314	0.493

Tabla 7.4. Valores p de la prueba Kruskal-Wallis. Fuente: Elaboración propia.

Sexo:

La valoración de las preguntas 30 (importancia de la orientación laboral en el mercado), 31 (conocimiento sobre la oferta de formación para el empleo) y 32 (conocimiento de la oferta de formación profesional reglada) es alta en ambos casos si bien en las mujeres es mayor.

Antigüedad:

Las personas con una antigüedad > 20 años presentan una menor puntuación en las preguntas 29 (información personal sobre las salidas profesionales), 33 (interés por información asociada a salidas profesionales) y 34 (recibir formación sobre orientación profesional).

**Convocatoria:**

La valoración de las preguntas 30 (importancia de la orientación laboral en el mercado), 31 (conocimiento sobre la oferta de formación para el empleo), 32 (conocimiento de la oferta de formación profesional reglada), 33 (interés por información asociada a salidas profesionales) y 34 (recibir formación sobre orientación profesional) son más bajas en el servicio público que en otras.

Grupo de cotización:

La valoración de la pregunta 14 (valoración de los recursos disponibles para la orientación y la formación) es más baja en el grupo 3.4 o 5. En la pregunta 27 (sesgos en los usuarios a la hora de elegir formación): valoración más baja en el grupo 1.

La valoración de las preguntas 30 (importancia de la orientación laboral en el mercado), 31 (conocimiento sobre la oferta de formación para el empleo) y 32 (conocimiento de la oferta de formación profesional reglada) parece más alta en el grupo 1 y la valoración de las preguntas 33 (interés por información asociada a salidas profesionales) y 34 (recibir formación sobre orientación profesional) son más alta en el grupo 3, 4 o 5 (9.5 en la p.33 y 9.7 en la p.34).

Titulación máxima:

Las personas con máster o doctorado parecen calificar más alto las preguntas 14 (valoración de los recursos disponibles para la orientación y la formación), 30 (importancia de la orientación laboral en el mercado), 31 (conocimiento sobre la oferta de formación para el empleo) y 32 (conocimiento de la oferta de formación profesional reglada) (puntuaciones >9), pero no las preguntas 33 (interés por información asociada a salidas profesionales) y 34 (recibir formación sobre orientación profesional) (puntuaciones <9), donde parece que los graduados presentan una valoración más alta (puntuaciones >9).



Titularidad del centro:

Las personas que trabajan en agrupaciones puntúan más alto en las preguntas 13 (tiempo dedicado a la formación y la orientación), 14 (recursos disponibles para la orientación y la formación), 23 (acompañamiento que responde a las necesidades de los usuarios) y 30 (importancia que concede a la orientación laboral en el mercado) y las que tienen puntuaciones más bajas en las fundaciones se asocian con las preguntas 13 (tiempo dedicado a la formación y la orientación), 14 (recursos disponibles para la orientación y la formación), 27 (sesgos en los usuarios a la hora de elegir formación), 31 (conocimiento de la oferta de formación laboral para el empleo) y 32 (conocimiento de la oferta de formación profesional reglada). Lo cual no lleva a plantearnos la necesidad incidir en estos aspectos para mejorar la calidad del servicio realizado por las fundaciones.

7.1.2.3. Análisis factorial exploratorio

La extracción es de componentes principales y se ha usado una rotación Promax. La medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es de 0.079 y el valor p de la prueba de esfericidad de Barlett es < 0.001 . Se han mantenido cinco factores que explican el 72% de la varianza.

El primer factor explica el 39% de la varianza y está altamente saturado en las preguntas 16 (orientación grupal en su entidad), 17 (tiempo disponible para preparar las sesiones grupales, 19 (predisposición a la hora de compartir recursos por parte de los profesionales), 21 (acompañamiento individualizado), 22 (calidad del acompañamiento) y 23 (acompañamiento asociado a las necesidades de los usuarios) y podría relacionarse con las preguntas asociadas con la “calidad y coherencia de la orientación”.

El segundo factor explica un 11.5% de la varianza y está formado fundamentalmente por las preguntas 24, 30, 31 y 32 y podría considerarse relacionado con la “importancia y conocimiento de la orientación y ofertas de formación”.



El factor 3 explica un 8.5% y está saturado principalmente por las preguntas 12,13 y 14 y relacionado negativamente con la pregunta 25 (Participan otros actores externos en la orientación empresas, instituciones). Este factor podría relacionarse con *“recursos disponibles”*.

El factor 4 explica un 7% de la varianza y está compuesto con las preguntas 33 y 34 *“gustaría recibir formación”*.

El factor 5 explica un 5% de la varianza y está formado por la pregunta 27 *“En qué medida cree que puede haber sesgos en los/las usuarios/as a la hora de elegir formación”* (Tabla 7.5).

ITEMS	FACTOR	VARIANZA
11.Cómo valora los programas y/o proyectos de orientación y formación en su entidad 16.Cómo valora la calidad de la orientación grupal que realiza en su entidad. 17.Valora el tiempo del que dispone para preparar las sesiones grupales de orientación grupal 19.En qué medida se comparten recursos entre los técnicos/as de empleo. 21.En qué medida se realiza acompañamiento individualizado. 22.Cómo valoraría la calidad de este acompañamiento individualizado 23.Este acompañamiento responde a las necesidades de los usuarios.	FACTOR 1 CALIDAD Y COHERENCIA DE LA ORIENTACIÓN	39%
24.En qué medida adapta y/o modifica las sesiones de orientación a las particularidades en cada caso 30.Cómo valora la importancia que debe tener la orientación laboral en el mercado 31.En qué medida conoce la oferta de formación profesional para el empleo 32.En qué medida conoce la oferta de formación profesional reglada.	FACTOR 2 IMPORTANCIA Y CONOCIMIENTO DE LA ORIENTACIÓN Y LAS OFERTAS DE FORMACIÓN	11,5%
12-Cómo valora el espacio disponible para las sesiones de orientación y formación 13-Cómo valora el tiempo que se dedica para la orientación y formación 14-Cómo valora los recursos disponibles para la Orientación y formación	FACTOR 3 RECURSOS DISPONIBLES	8,5%
33.En qué medida le gustaría recibir formación sobre salidas profesionales. 34.En qué medida le gustaría recibir formación sobre orientación profesional	FACTOR 4 INTERES POR LA FORMACIÓN	7%
27. En qué medida cree que puede haber sesgos en los/las usuarios/as a la hora de elegir formación.	EL FACTOR 5 SESGOS	5%

Tabla 7.5. Varianza de los factores. Fuente: Elaboración propia



En este contexto debe considerarse que los valores de unicidad o especificidad para una buena parte de las variables son bajos, lo que indica que las proporciones de esas variables explicada por los factores son elevadas. La saturación en los factores de los diferentes ítems, así como los valores de especificidad y KMO se presentan en la tabla 7.6

ITEMS	FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3	FACTOR4	FACTOR5	ESPECIFICIDAD	KMO
10.En base a su experiencia cómo valora el área o departamento de orientación y	0.46					0.40	0.94
11.Cómo valora los programas y/o proyectos de orientación y formación en su entidad	0.58		0.42			0.29	0.85
12-Cómo valora el espacio disponible para las sesiones de orientación y formación			0.90			0.21	0.72
13-Cómo valora el tiempo que se dedica para la orientación y formación			0.51			0.26	0.85
14-Cómo valora los recursos disponibles para la Orientación y formación			0.65			0.32	0.77
16.Cómo valora la calidad de la orientación grupal que realiza en su entidad.	0.69					0.34	0.87
17.Valora el tiempo del que dispone para preparar las sesiones grupales de orientación grupal	0.50					0.49	0.80
19.En qué medida se comparten recursos entre los técnicos/as de empleo.	0.87					0.29	0.79
21.En qué medida se realiza acompañamiento individualizado.	0.79					0.29	0.81
22.Cómo valoraría la calidad de este acompañamiento individualizado	0.81					0.23	0.83
23.Este acompañamiento responde a las necesidades de los usuarios.	0.61					0.24	0.77
24.En qué medida adapta y/o modifica las sesiones de orientación a las particularidades en cada caso		0.81				0.22	0.86
25.Participan otros actores externos en la orientación (empresas, instituciones,etc)	0.72		-0.52			0.46	0.61
26.Los/las usuarios/as tienen información para tomar decisiones sobre su orientación laboral						0.56	0.85
27.En qué medida cree que puede haber sesgos en los/las usuarios/as a la hora elegir formación					0.93	0.20	0.34
29.Los/las orientadores/as tienen		0.48				0.32	0.89



suficiente información sobre las salidas profesionales actuales							
30.Cómo valora la importancia que debe tener la orientación laboral en el mercado		0.75				0.24	0.73
31.En qué medida conoce la oferta de formación profesional para el empleo		0.95				0.13	0.80
32.En qué medida conoce la oferta de formación profesional reglada.		0.93				0.13	0.79
33.En qué medida le gustaría recibir formación sobre salidas profesionales.				0.98		0.11	0.48
34.En qué medida le gustaría recibir formación sobre orientación profesional				0.93		0.19	0.46

Tabla 7.6. Análisis factorial exploratorio. Fuente: Elaboración propia

7.1.2.4. Análisis de los factores

Con las puntuaciones factoriales se llevó a cabo una regresión lineal multivariable. Asimismo, se calculó el valor medio de las respuestas de las preguntas incluidas en cada factor y se estimó su asociación con las variables demográficas. Se utilizó para ello la prueba de Kruskal-Wallis y se realizó una regresión multivariable.

Los resultados se recogen en las tablas 7.7, 7.8 y 7.9

En el factor 1 se calculó el valor medio de las preguntas 11, 16, 17, 19, 21, 22 y 23; en el factor 2 el de las preguntas 24, 30, 31 y 32; en el factor 3 el de las preguntas 12, 13 y 14; en el factor 4 el de las preguntas 33 y 34 y en el factor 5 encontramos las valoraciones de la pregunta 27.

Los resultados se recogen en la tabla 7.14 y se explican a continuación

- Las puntuaciones más altas corresponden a las preguntas del factor 2 (conocimiento de la formación) y del factor 4 (gustaría recibir formación).
- En el factor 2 “conocimiento” la valoración de las preguntas es más alta en las personas de convocatoria del servicio público, personas que pertenecen a un centro de agrupación, que tienen Máster o doctorado y probablemente al grupo de cotización 1 (puntuación >9).
- En el factor 4 “gustaría recibir formación” las puntuaciones son más altas en las mujeres (9.8), en las personas con menos años



de antigüedad (decrece de 9.2 a 7.1 de las personas de menos de 5 años de antigüedad y las personas con más de 20 años de antigüedad), en las personas de los grupos de cotización 3,4 o 5 (>9), en las personas de convocatoria del sector público (>9), y en los grupos de diplomados y graduados (>9).

- Las preguntas del factor 3 “servicios” están menos puntuadas en el grupo de cotización 3, 4 o 5 y parecen estar mejor puntuadas en los centros de agrupación, sector público/ayuntamiento que en las Fundaciones o Asociaciones.
- La pregunta “En qué medida cree que puede haber sesgos en los/las usuarios/as a la hora elegir formación” tiene puntuaciones más bajas en el grupo de cotización 1 comprado con los otros grupos de cotización y más altas en los centros de sector público/ayuntamiento. Con respecto a la antigüedad, la puntuación más baja es en el grupo de 5 a 10 años (6.2) y la más alta en el grupo de más de 20 años (7.7).
- Con respecto al valor medio a las preguntas del factor 1 no existen diferencias apreciables entre los distintos grupos de las variables demográficas.

7.1.2.5. Regresión multivariable

Los resultados de las tablas 7.15 y 7.16 corroboran estos resultados.

En la Tabla 7.15 podemos observar:

- En el factor 2 “Conocimiento” está mejor puntuado en personas con convocatoria en el sector público que en otras y en las personas con titulación de doctor o máster con relación a las otras titulaciones (categoría base diplomados)
- En el factor 4 “gustaría recibir formación” las puntuaciones son más altas en las mujeres, en las personas de los grupos de cotización 3,4 o 5 y en las personas de convocatoria del sector público. Con respecto a la antigüedad también parece corroborarse que la puntuación decrece en las personas con más



años de antigüedad ($b = -1.20$, $p \leq 0.05$ comparando personas con > 20 años con personas con menos de 5 años de antigüedad)

- Las preguntas del factor 3 “servicios”: se corrobora una puntuación más baja en las Fundaciones que en los centros de sector público/ayuntamiento. También parece que la puntuación de los graduados es más baja que en el grupo de los diplomados.
- La pregunta “En qué medida cree que puede haber sesgos en los/las usuarios/as a la hora elegir formación”. Con respecto a la antigüedad, se corrobora la puntuación más baja es en grupo de 5 a 10 años (comparada con personas con menos de 5 años de antigüedad) y más altas en los centros de sector público/ayuntamiento con respecto a los otros centros.

En la Tabla 7.16 regresión multivariable de los valores medios de las preguntas: F1 (11, 16, 17, 19, 21, 22 y 23), F2(24, 30, 31 y 32), F3 (12, 13 y 14), F4 (33 y 34), F5 (27).

- En las preguntas F2 “Conocimiento” está mejor puntuado en personas con convocatoria del sector público que en otras y en las personas con titulación de doctor o máster con relación a las otras titulaciones (un punto más alto que en las categorías base “diplomados”)
- En las preguntas factor 4 “gustaría recibir formación” las puntuaciones son más altas en las mujeres (1 punto más alto que en los hombres), y en las personas de convocatoria del sector público (1 punto más alto que en otras convocatorias). Con respecto a la antigüedad también parece corroborarse que la puntuación decrece en las personas con más años de antigüedad (comparando personas con > 20 años con personas con menos de 5 años de antigüedad). También parece que en las personas con titulación de doctor o máster la puntuación es más baja que en los diplomados.
- Las preguntas F3 “servicios” se corrobora una puntuación más baja en las Fundaciones y Agrupaciones que en los centros de sector público/ayuntamiento. También parece que la puntuación



de los graduados (1 punto) es más baja que en el grupo de los diplomados.

- La pregunta “En qué medida cree que puede haber sesgos en los/las usuarios/as a la hora elegir formación”. También parece existir una puntuación más baja en los grupos de cotización 1 con relación a los otros
- Con respecto a la pregunta F1 podría existir una puntuación más alta en las Agrupaciones (comparadas con sector público/ayuntamiento) y más baja en las personas con antigüedad 5 and 10 años (comparadas con antigüedad <5 años).



	Media (error típico) Ítems F1	p value	Media (error típico) Ítems F2	p value	Media (error típico) Ítems F3	p value	Media (error típico) Ítems F4	pvalue	Media (error típico) Ítem f5 (p27)	p value
Todas	7.6 (0.1)		8.7 (0.1)		7 (0.2)		8.7 (0.1)		6.9 (0.1)	
Sexo										
Mujer	7.6 (0.2)	0.969	8.7 (0.1)	0.607	7 (0.2)	0.683	8.8 (0.2)	0.023	6.8 (0.2)	0.242
Hombre	7.7 (0.3)		8.7 (0.2)		7.1 (0.4)		8.2 (0.3)		7.2 (0.3)	
antigüedad (años)										
0 a 5	8 (0.2)	0.054	8.9 (0.2)	0.238	7.3 (0.2)	0.781	9.2 (0.1)	0.008	7.2 (0.2)	0.019
5 a 10	7 (0.4)		8.5 (0.3)		6.8 (0.4)		9 (0.2)		6.2 (0.3)	
10 a 20	7.7 (0.2)		8.8 (0.2)		6.9 (0.3)		8.7 (0.2)		6.6 (0.2)	
> 20	7.5 (0.2)		8.4 (0.4)		7 (0.4)		7.1 (0.6)		7.7 (0.4)	
Cotización										
grupo 1	7.5 (0.3)	0.914	9.1 (0.2)	0.066	7.2 (0.3)	0.026	8.8 (0.2)	0.034	6.1 (0.2)	<0.001
grupo 2	7.8 (0.1)		8.6 (0.2)		7.2 (0.2)		8.4 (0.2)		7.2 (0.2)	
grupo 3, 4 o 5	7.3 (0.5)		8.6 (0.4)		6 (0.5)		9.6 (0.2)		7.3 (0.4)	
Convocatoria										
S.Público	7.6 (0.2)	0.674	9 (0.1)	0.034	7.2 (0.2)	0.306	9.1 (0.1)	0.012	6.7 (0.2)	0.165
Otros	7.7 (0.2)		8.3 (0.2)		6.8 (0.2)		8.1 (0.3)		7.2 (0.3)	
Titularidad Centro										
S.Público o Ayunt.	7.5 (0.2)	0.145	8.6 (0.2)	0.008	7.6 (0.2)	<0.001	8.2 (0.3)	0.369	7.6 (0.3)	0.030
Fundación	7.4 (0.2)		8.6 (0.2)		6.2 (0.2)		8.8 (0.2)		6.6 (0.2)	
Asociación	7.6 (0.3)		8.6 (0.2)		6.7 (0.4)		8.8 (0.3)		6.7 (0.4)	
Agrupación	8.3 (0.3)		9.2 (0.3)		8.1 (0.3)		9.2 (0.2)		6.5 (0.4)	
titulación										
Diplomado	7.6 (0.4)	0.313	8.2 (0.3)	0.011	7.2 (0.4)	0.543	9.1 (0.3)	0.002	6.3 (0.3)	0.117
Licenciado	7.5 (0.2)		8.7 (0.2)		7 (0.2)		8.4 (0.2)		7.1 (0.2)	
Graduado	7.8 (0.3)		8.7 (0.3)		6.6 (0.3)		9.5 (0.2)		7.1 (0.4)	
Máster y Doctor	7.9 (0.4)		9.3 (0.3)		7.3 (0.4)		8.3 (0.3)		6.4 (0.3)	
formación										
Si	7.8 (0.4)	0.370	8.3 (0.4)	0.144	7 (0.4)	0.719	8.9 (0.2)	0.333	7.1 (0.4)	0.102
No	7.7 (0.2)		8.8 (0.1)		7.1 (0.2)		8.6 (0.2)		6.7 (0.2)	
Otra	7.2 (0.4)		8.6 (0.2)		6.7 (0.5)		9.3 (0.3)		7.5 (0.4)	

Tabla 7.7. Valores medios de las preguntas incluidas en los factores y prueba de Kruskal-Wallis (p-value). Fuente: Elaboración propia



	Factor1		Factor2		Factor 3		Factor 4		Factor5	
	b [95% IC]	P	b [95% IC]	P	b [95% IC]	P	b [95% IC]	P	b [95% IC]	P
Sexo (vs mujer)										
Hombre	0.14 [-0.40,0.68]	0.603	-0.21 [-0.71,0.28]	0.391	-0.15 [-0.68,0.37]	0.564	-0.73* [-1.30,-0.16]		0.36+ [-0.03,0.76]	0.072
Antig. (Vs 5 años)										
5 a 10	-0.71* [-1.41,-0.02]	0.228	-0.18 [-0.62,0.26]	0.804	-0.15 [-0.63,0.32]	0.806	-0.09 [-0.48,0.30]		-0.51* [-0.94,-0.09]	0.016
10 a 20	-0.13 [-0.74,0.49]		-0.02 [-0.50,0.45]		-0.05 [-0.60,0.50]		-0.31 [-0.70,0.09]		-0.4 [-0.90,0.10]	
> 20	-0.28 [-1.02,0.47]		-0.2 [-1.00,0.60]		-0.34 [-1.19,0.51]		-1.20* [-2.13,-0.27]		0.23 [-0.33,0.83]	
Cotización (vs gl)										
grupo 2	0.23 [-0.18,0.64]	0.406	-0.12 [-0.50,0.27]	0.743	0.17 [-0.25,0.58]	0.292	0.09 [-0.22,0.40]		0.38+ [-0.01,0.77]	0.068
grupo 3	-0.17 [-0.96,0.61]		-0.19 [-0.88,0.50]		-0.26 [-0.83,0.32]		0.33* [0.02,0.64]		0.57* [0.05,1.10]	
Conv (vs S. Público)										
Otros	0.06 [-0.42,0.55]	0.795	-0.50* [-0.98,-0.02]	0.041	-0.2 [-0.60,0.19]	0.315	-0.69*** [-1.09,-0.29]		0.13 [-0.27,0.53]	0.526
Tit Centro (vs S.P o Ay)										
Fundación	0.27 [-0.28,0.81]	0.165	-0.12 [-0.56,0.31]	0.148	-0.97*** [-1.42,-0.52]	<0.001	-0.07 [-0.62,0.48]		-0.65** [-1.11,-0.19]	0.020
Asociación	0.37 [-0.36,1.10]		-0.07 [-0.60,0.46]		-0.47 [-1.12,0.19]		-0.09 [-0.71,0.53]		-0.58* [-1.08,-0.08]	
Agrupación	0.73* [0.08,1.38]		0.45 [-0.09,0.99]		0.28 [-0.21,0.77]		-0.02 [-0.48,0.44]		-0.70* [-1.25,-0.15]	
Titulación (vs Diplomado)										
Licenciado	-0.22 [-0.76,0.32]	0.850	0.32 [-0.11,0.76]	0.037	0.12 [-0.30,0.54]	0.054	-0.12 [-0.59,0.34]		-0.01 [-0.43,0.41]	0.283
Graduado	-0.11 [-0.74,0.52]		0.28 [-0.28,0.85]		-0.46* [-0.92,-0.01]		0.38 [-0.09,0.85]		-0.37 [-0.87,0.13]	
Máster y Doctor	-0.04 [-0.79,0.72]		0.86** [0.25,1.48]		0.35 [-0.16,0.86]		-0.05 [-0.53,0.44]		-0.55 [-1.22,0.13]	

b: coeficiente de regresión lineal. Valores >0 indican incremento, valores<0 indican disminución. + p<0.1; * p>0.05, ** p<0.01, *** p<0.001.

Tabla 7.8. Regresión multivariable de los factores usando las puntuaciones factoriales. Fuente: Elaboración propia



	Media ítems F1 b [95% IC]	P	Media ítems F2 b [95% IC]	P	Media ítems F3 b [95% IC]	P	Media ítems F4 b [95% IC]	P	Media ítems F5 b [95% IC]	P
Sexo (vs mujer)										
Hombre	0.34 [-0.41,1.08]	0.371	-0.2 [-0.82,0.41]	0.513	-0.37 [-1.21,0.46]	0.374	-1.03* [-1.84,-0.22]	0.013	0.17 [-0.30,0.84]	0.617
Antigüedad (vs 5 años)										
5 a 10	-0.95* [-1.86,-0.03]	0.181	-0.17 [-0.72,0.38]	0.856	-0.62 [-1.44,0.20]	0.224	-0.13 [-0.71,0.44]	0.119	-1.02** [-1.71,-0.34]	0.017
10 a 20	-0.05 [-0.89,0.78]		0.03 [-0.59,0.64]		-0.61 [-1.37,0.16]		-0.47 [-1.07,0.13]		-0.77+ [-1.56,0.03]	
> 20	-0.37 [-1.39,0.65]		-0.16 [-1.17,0.85]		-0.96 [-2.15,-0.23]		-1.54* [-2.88,-0.21]		-0.23 [-1.13,0.67]	
Cotización (vs gl)										
grupo 2	0.53+ [-0.06,1.12]	0.167 ₃	-0.09 [-0.58,0.40]	0.835	0.22 [-0.43,0.86]	0.128	-0.03 [-0.50,0.45]	0.233	0.88** [0.25,1.51]	0.011
grupo 3	-0.12 [-1.19,0.95]		-0.23 [-1.13,0.67]		-0.81+ [-1.76,0.15]		0.41 [-0.12,0.95]		1.14* [0.18,2.10]	
Conv (vs S. Público)										
Otros	0.03 [-0.63,0.69]	0.921 ₇	-0.63* [-1.23,-0.03]	0.040	-0.58+ [-1.23,0.07]	0.080	-1.03*** [-1.60,-0.46]	0.001	0.12 [-0.48,0.72]	0.698
Tit Centro (vs S.P. o Ay)										
Fundación	0.06 [-0.71,0.82]	0.091	-0.22 [-0.74,0.30]	0.172	-1.60*** [-2.26,-0.94]	<0.001	-0.4 [-1.17,0.37]	0.750	-0.62+ [-1.30,0.06]	0.163
Asociación	0.4 [-0.62,1.42]		-0.11 [-0.72,0.49]		-0.98* [-1.94,-0.02]		-0.2 [-1.11,0.71]		-0.54 [-1.27,0.18]	
Agrupación	0.99* [0.06,1.92]		0.51 [-0.16,1.18]		0.52 [-0.21,1.24]		-0.24 [-0.92,0.45]		-0.83+ [-1.74,0.08]	
Titulación (vs Diplomado)										
Licenciado	-0.14 [-0.89,0.60]	0.871	0.38 [-0.18,0.94]	0.046	-0.03 [-0.75,0.68]	0.008	-0.49 [-1.14,0.16]	0.051	0.69+ [-0.13,1.52]	0.293
Graduado	-0.12 [-1.01,0.77]		0.33 [-0.41,1.08]		-1.11** [-1.87,-0.36]		0.2 [-0.51,0.91]		0.22 [-0.73,1.17]	
Máster y Doctor	0.21 [-0.79,1.21]		1.04** [0.27,1.82]		0.14 [-0.73,1.02]		-0.67+ [-1.39,0.04]		0.06 [-1.03,1.15]	

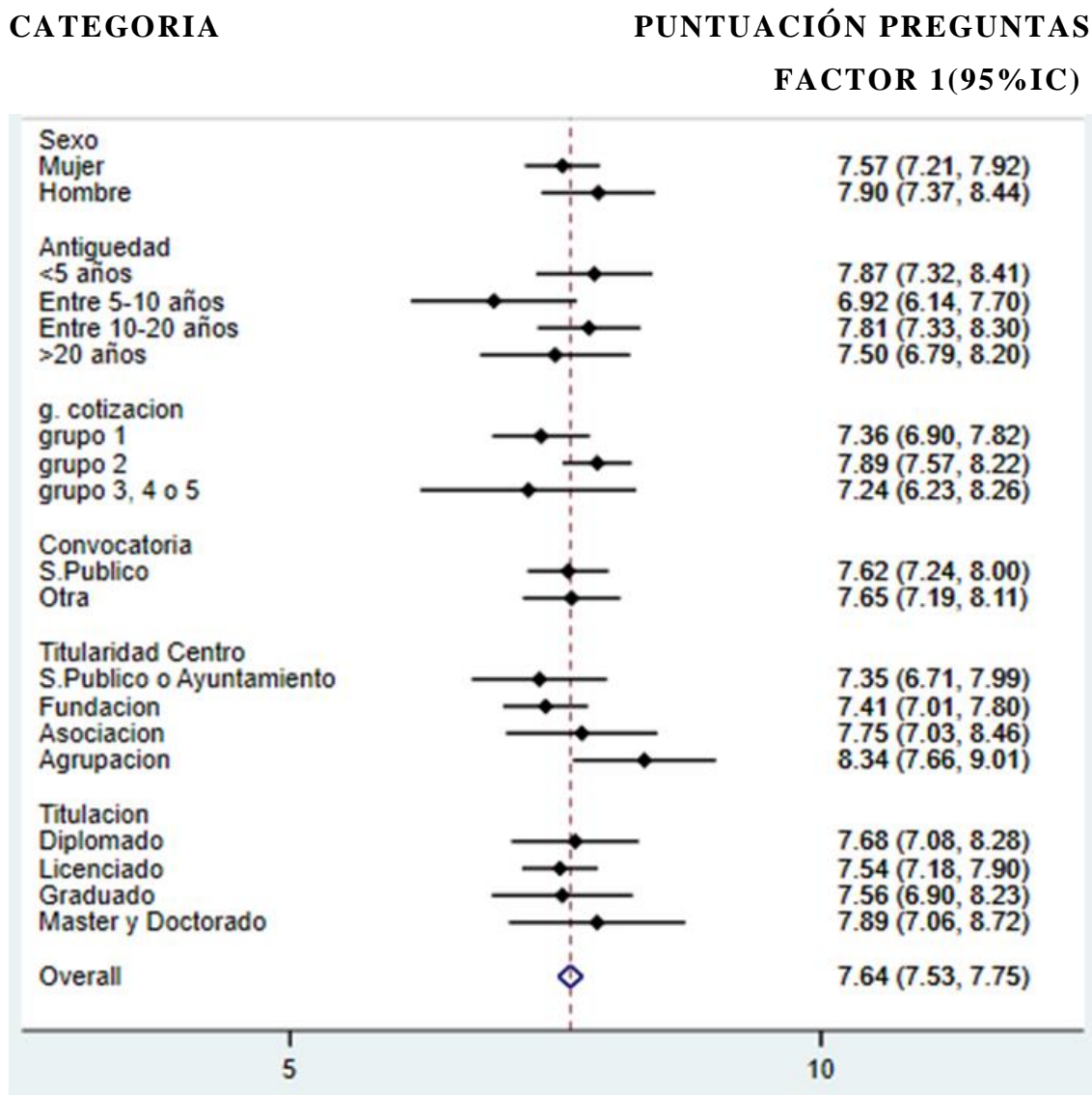
b: coeficiente de regresión lineal. Valores >0 indican incremento, valores<0 indican disminución. + p<0.1; * p>0.05, ** p<0.01, *** p<0.001.

Tabla 7.9. Regresión con los valores medios de las preguntas (ítems) que más contribuyen a los factores. Fuente: Elaboración propia



7.1.2.6. Puntuaciones esperadas

Las puntuaciones esperadas por los resultados de la regresión de los valores medios de las preguntas de los factores 1 a 4 se presentan en la Figuras 7.1, 7.2, 7.3 y 7.4.



Figuras 7.1. Puntuaciones esperadas a partir de los resultados de los análisis de regresión en el Factor F1. Fuente: Elaboración propia.

Para el Factor 1, CALIDAD Y COHERENCIA DE LA FORMACIÓN, El valor esperado es de 7.6 a un 95% IC (7.5 - 7.8), con valores esperados para agrupación 8.3 y entre 5 y 10 años de antigüedad 6.9.

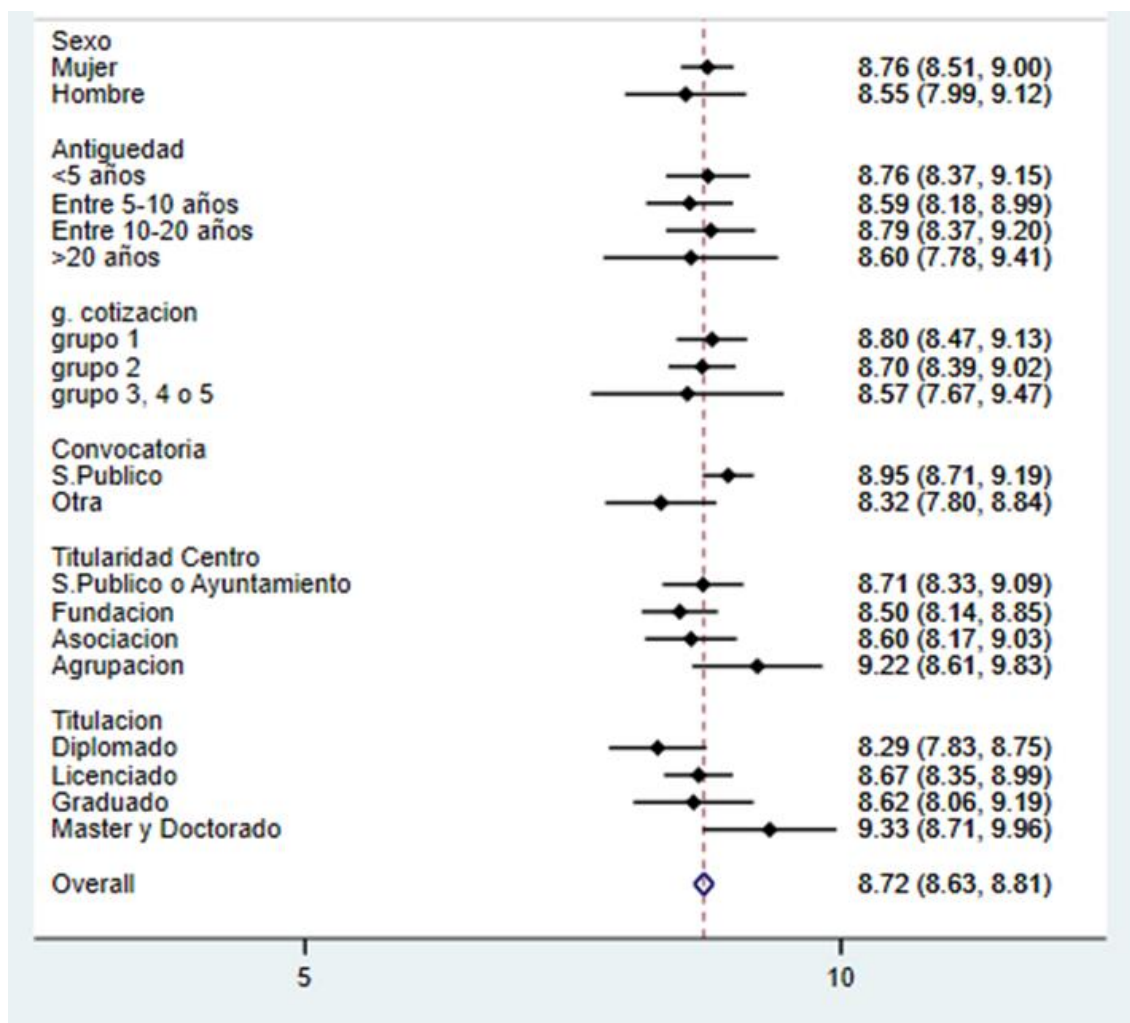


En la tabla puede verse una mayor predisposición de los hombres a recibir una formación de calidad que sea coherente con las necesidades concurrentes, se demanda con mayor intensidad en los primeros cinco años de trabajo y entre los diez y los veinte años por lo que podría decirse que se percibe como importante para integrarse en el puesto de trabajo y para actualizarse pero desciende el interés cuando se llevan muchos años de experiencia. El grupo 2 de cotización la valora más positivamente, no hay diferencias en función de las convocatorias si bien tiene un mayor interés en las agrupaciones y en los profesionales que han cursado máster y/o doctorado.

CATEGORIA

PUNTUACIÓN PREGUNTAS

FACTOR 2(95%IC)

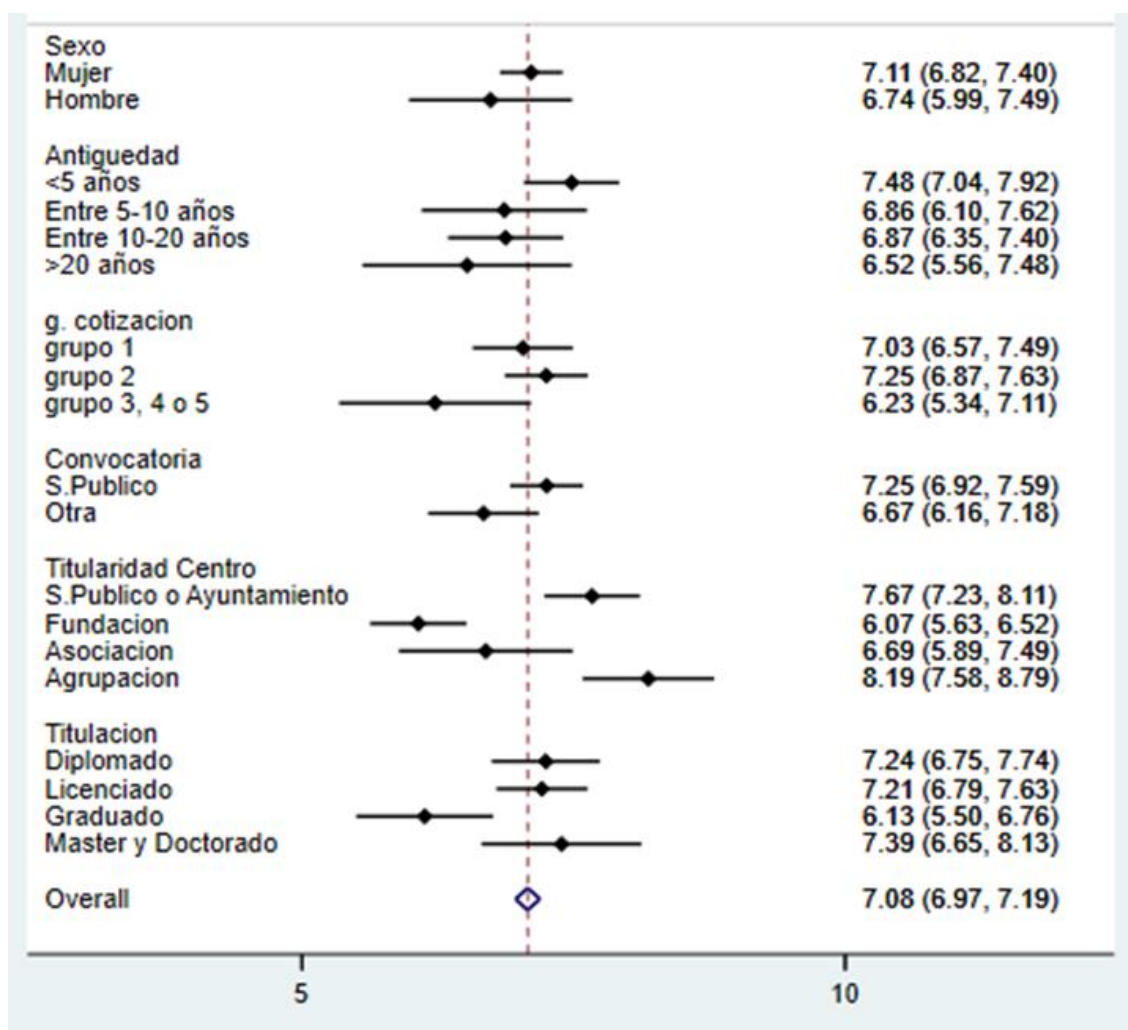


Figuras 7.2. Puntuaciones esperadas a partir de los resultados de los análisis de regresión en el Factor F2. Fuente: Elaboración propia



Para el **Factor 2, IMPORTANCIA Y CONOCIMIENTO DE LA ORIENTACIÓN Y LAS OFERTAS DE FORMACIÓN**, nos encontramos con un valor esperado de 8.7, al 95% IC (8.6-8.8). Estos valores esperados para los que tienen menos de 5 años de antigüedad, en los servicios públicos y las agrupaciones, y en los que han cursado másteres o doctorados.

CATEGORIA **PUNTUACIÓN PREGUNTAS**
FACTOR 3(95%IC)



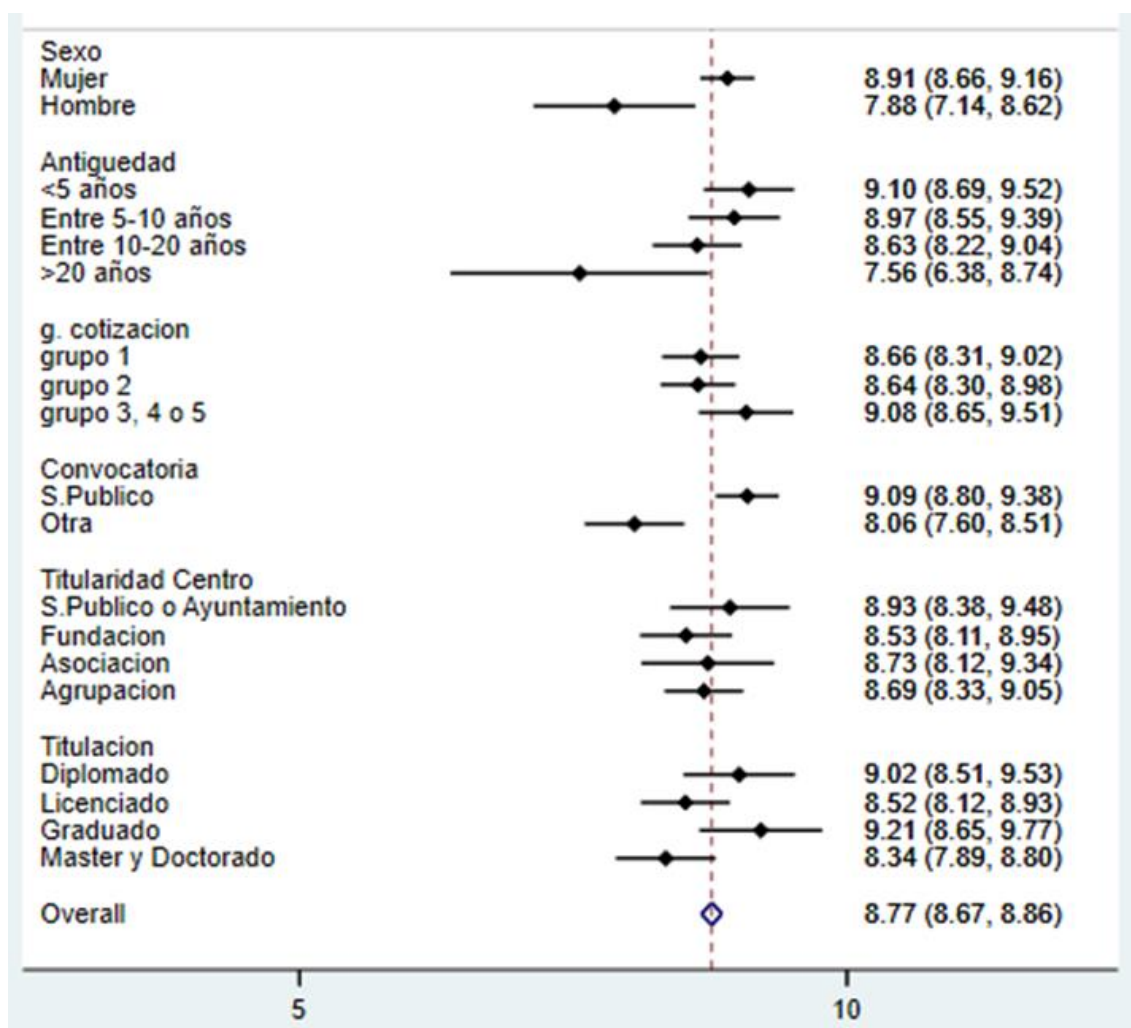
Figuras 7.3. Puntuaciones esperadas a partir de los resultados de los análisis de regresión en el Factor F3. Fuente: Elaboración propia



El valor esperado en el **Factor 3, RECURSOS DISPONIBLES**, nos encontramos con un valor esperado de 7.1 al 95% para un IC (7.0-7.2).

Sobre esta temática las mejores valoraciones corresponden a las mujeres que tienen menos de cinco años de experiencia, están en el sistema público y en agrupaciones y han realizado másteres o doctorados.

CATEGORIA PUNTUACIÓN PREGUNTAS FACTOR 4(95%IC)



Figuras 7.4. Puntuaciones esperadas a partir de los resultados de los análisis de regresión en el Factor F4. Fuente: Elaboración propia

El Factor 4, **INTERES POR LA FORMACIÓN**, tiene un valor esperado de 8.8, al 95%, con un IC (8.7 -8.9), con valores esperados más bajos los encontramos en los hombres de 7.9, en personas con > 20 años de antigüedad 7.6 y en otras convocatorias 8.1



Finalmente se compara el valor medio de todos ítems de este bloque de preguntas.

Los resultados se representan en las tablas 7.10 (valores medios), y 7.11 (regresión lineal univariable y multivariable).

Las puntuaciones esperadas por los resultados de la regresión se presentan en la Figura 7.5.

El valor medio de las puntuaciones de las preguntas es 7.6, con puntuaciones ≥ 8 en personas con antigüedad < 5 años (8) y en personas pertenecientes a Agrupaciones (8.3)

Estos valores más altos en estos grupos se corroboran con las regresiones (Tabla 7.11.)

	Media (error típico) Total ítems	p value
Todas	7.6 (0.1)	0.969
Sexo		
mujer	7.6 (0.2)	
hombre	7.7 (0.3)	
Antigüedad (años)		
0 a 5	8 (0.2)	0.054
5 a 10	7 (0.4)	
10 a 20	7.7 (0.2)	
> 20	7.5 (0.2)	
Cotización		
grupo 1	7.5 (0.3)	0.914
grupo 2	7.8 (0.1)	
grupo 3, 4 o 5	7.3 (0.5)	
Convocatoria		
S.Público	7.6 (0.2)	0.674
Otras	7.7 (0.2)	
Titularidad Centro		
S.Público o Ayunt	7.5 (0.2)	0.145
Fundación	7.4 (0.2)	
Asociación	7.6 (0.3)	
Agrupación	8.3 (0.3)	
Titulación		
Diplomado	7.6 (0.4)	0.313
Licenciado	7.5 (0.2)	
Graduado	7.8 (0.3)	
Máster y Doctor	7.9 (0.4)	
Formación		
Sí	7.8 (0.4)	0.370
No	7.7 (0.2)	
Otra	7.2 (0.4)	

Tabla 7.10. Valores medios y valores p (prueba de Kruskal-Wallis).
Fuente: Elaboración propia



	Media ORIENTACIÓN p10-34 (univariable)		Media ORIENTACIÓN p10-34 (multivariable)	
Sexo (vs mujer)	b [95% IC]	p value	b [95% IC]	p value
Hombre	-0.08[-0.58,0.41]	0.738	-0.17 [-0.67,0.34]	0.516
Angigued (Vs 5 años)				
5 a 10	-0.72*[-1.34,-0.11]	0.035	-0.65* [-1.25,-0.06]	0.147
10 a 20	-0.27[-0.72,0.18]		-0.21 [-0.75,0.33]	
> 20	-0.64*[-1.18,-0.11]		-0.52 [-1.27,0.23]	
Cotizacion (vs g1)				
grupo 2	-0.08[-0.48,0.32]	0.829	0.16 [-0.24,0.57]	0.654
grupo 3	-0.23[-1.05,0.58]		-0.15 [-0.91,0.62]	
Conv (vs S. Público)				
Otros	-0.28[-0.68,0.12]	0.172	-0.32 [-0.82,0.17]	0.194
Tit Centro (vs S.P o Ay)				
Fundación	-0.13[-0.58,0.32]	0.047	-0.27 [-0.73,0.19]	0.023
Asociación	-0.01[-0.56,0.53]		-0.02 [-0.60,0.55]	
Agrupación	0.69*[0.12,1.26]		0.59* [0.02,1.16]	
Titulacion (vs Diplomado)				
Licenciado	-0.1[-0.68,0.49]	0.534	-0.06 [-0.54,0.43]	0.634
Graduado	0.16[-0.55,0.88]		-0.13 [-0.71,0.45]	
Máster y Doctor	0.27[-0.43,0.97]		0.25 [-0.40,0.89]	

Tabla 7.11. Regresión univariable y multivariable de los valores medios de todas las preguntas de este bloque. Fuente: Elaboración propia

La puntuación media de respuesta esperada puede verse en la figura (7.23) es de 7.7, al 95% para el IC (7.6-7.8), con una puntuación esperada en las personas pertenecientes a agrupación de 8.3 95% del IC (7.8-8.8).

En la figura puede verse que las mejores respuestas esperadas nos las encontramos en:

- Mujeres
- Profesionales con menos de 5 años de experiencia.
- Grupo de cotización 2.
- Convocatorias de servicio público.
- Agrupaciones.
- Con Máster y/o doctorado.



Las mayores diferencias se encuentran en las agrupaciones en comparación con asociaciones, fundaciones, servicios públicos y ayuntamientos

CATEGORIA PUNTUACIÓN (95%IC)

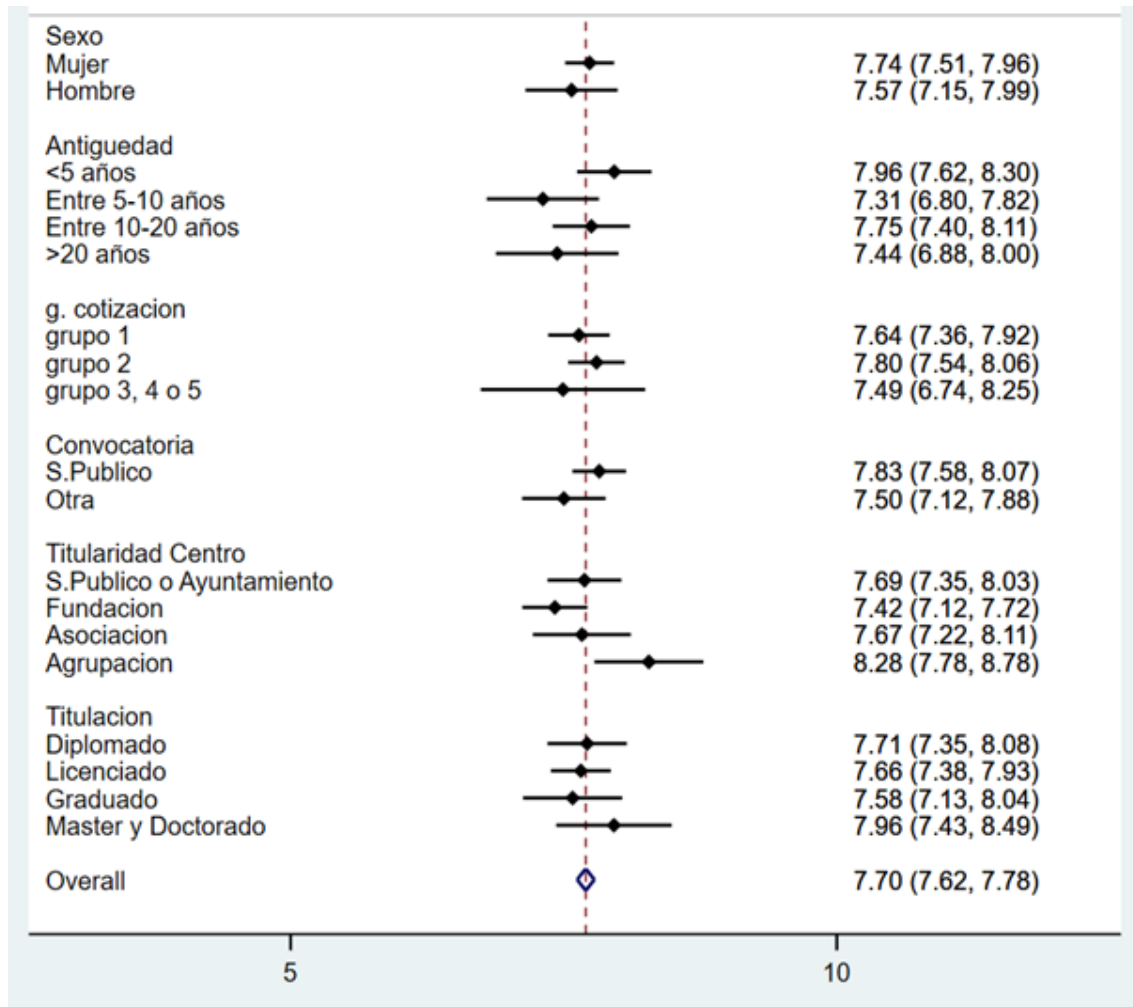


Figura 7.5. Predicción de las puntuaciones resultantes de los análisis de regresión. Fuente: Elaboración propia

7.1.3. Dimensión 2.

7.1.3.1. Análisis factorial

Esta segunda dimensión como mencionamos anteriormente está formada por 3 bloques de preguntas. Para iniciar el análisis realizamos un análisis factorial preliminar de los 3 grupos de preguntas que resultó en 3 factores que corresponden cada uno de los 3 grupos de preguntas.



El KMO es 0.99 y el valor p de la prueba de esfericidad de Bartlett es < 0.001 . Por lo tanto, los 3 grupos de preguntas se estudiaron separadamente. Las saturaciones (cargas) factoriales de los factores 1 y 2 se representan en la Figura 7.6

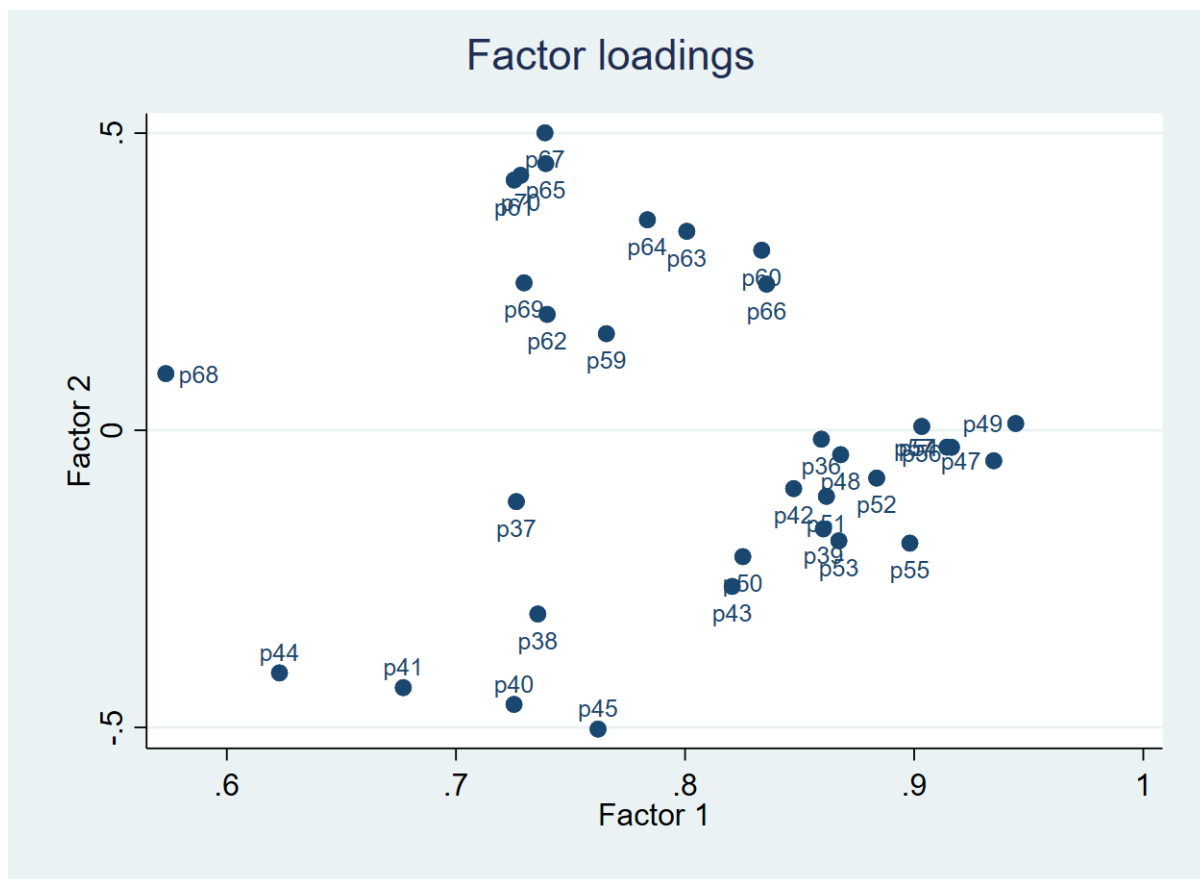


Figura 7.6. Saturaciones factoriales de los 3 grupos de preguntas.
Fuente: Elaboración propia

Las preguntas del bloque 1 “en que aspectos se trabaja más”, se agrupan entre ellas, exceptuando la pregunta 38 (currículum).

Así mismo, por una parte, se agrupan las preguntas del bloque 2 “competencias en la búsqueda de empleo” y por otra las preguntas del bloque 3 “competencias que carecen las personas de desempleadas, exceptuando la pregunta 66 (resolución de problemas).



7.1.3.2. Bloque 1. Contenidos de las sesiones de orientación

7.1.3.2.1. Análisis descriptivo

En base a su experiencia, qué aspectos trabaja más en las sesiones de orientación incluye las preguntas 36 a 45 (Tabla 7.12)

Qué contenidos trabaja en las sesiones	Medias (desviación típica) N=108
36. Curriculum	7.2 (2.5)
37. Gestores de empleo	5.8 (2.4)
38. Entrevistas de selección	6.2 (2.5)
39. Recursos de formación	6.9 (2.3)
40. Autoconocimiento	5.9 (2.6)
41. Gestión de emociones	5.0 (2.4)
42. Portales de empleo	7.0 (2.5)
43. Mercado laboral	6.6 (2.4)
44. Networking	5.2 (2.3)
45. Desarrollo de competencias	5.9 (2.2)

Tabla 7.12. Medias de las preguntas del bloque 1 de la dimensión 2. Fuente: Elaboración propia

La puntuación media de la respuesta es 6.2 y el error típico (0.2). El aspecto mejor puntuado es el Curriculum (con una puntuación de 7.2) y el aspecto con la valoración más baja “la gestión de emociones” (con una puntuación de 5).

Estos resultados se correlacionan con un planteamiento de la intervención con las personas en búsqueda de empleo centrada en los recursos y herramientas de empleo como el curriculum, portales de empleo, recursos de formación, etc, y otros aspectos más dirigidos a conocer el mercado y al autoconocimiento, quedan relegados a un segundo lugar los aspectos previos a iniciar esa búsqueda de empleo, como se refleja en la tabla 7.24. Las puntuaciones más bajas corresponden a autoconocimiento (5.9), gestión de las emociones (5.0) y desarrollo de competencias (5.9).

7.1.3.2.2. Análisis de respuestas y variables demográficas

Los valores medios de respuesta se han comparado principalmente con las variables sexo, antigüedad (dividida en 4 categorías), convocatoria, grupo de cotización (dividido en 3 categorías 1,2 y 3,4 o



5), titulación máxima (con máster y doctores agrupados en una categoría) y titularidad del centro (con ayuntamiento y servicios públicos agrupados en una categoría). También se han comparado con la variable formación (sí, no, otras) como vemos en la Tabla 7.13..

Se recuerda a este respecto que se consideran valores significativos con un error del 5% si el valor p (usando la prueba de Kruskal-Wallis es ≤ 0.05 y que se consideran valores significativos con un error del 10% si el valor p es ≤ 0.1 .

Los valores más bajos del valor p sugieren que existe bastante evidencia en la muestra para que se pueda rechazar la hipótesis nula (no asociación con nuestras variables demográficas en este caso) para la población. El valor p de las pruebas de Kruskal-Wallis se recoge en la tabla adjunta (valores $p \leq 0.1$ se presentan en negrita y valores $p \leq 0.05$ se presentan marcados en amarillo).

Sexo: Los hombres califican más bajo que las mujeres, el autoconocimiento, la gestión de emociones y el desarrollo de competencias, estos resultados nos encaminan a pensar que los hombres centran su intervención a trabajar aspectos más centrados en recursos para el empleo, que, aunque interesantes, debieran ser o bien paralelos o bien posteriores a otros contenidos más centrados en la persona y sus debilidades y fortalezas.

Años de experiencia laboral: El autoconocimiento parece que tiene una puntuación más baja en las personas con menos de 5 años de antigüedad. Las personas con menor experiencia laboral olvidan el papel imprescindible de conocerse a uno mismo previo al inicio de la búsqueda de empleo, aspecto que puede afectar en la calidad de la orientación y en los resultados de mejora de la empleabilidad.

Convocatoria: Las personas pertenecientes a convocatorias del servicio público valoran más bajo “la gestión de emociones y el networking” que las personas de otras convocatorias. Esta tendencia, puede tener relación



con la metodología de trabajo de los proyectos financiados por el servicio público, más centrados en aspectos individuales y en recursos como el curriculum y portales de empleo. Aspecto que consideramos puede

Titularidad del centro: Las personas que pertenecen Agrupación valoran más bajo “el curriculum”, los “gestores de empleo”, “los recursos de formación” y los “portales de empleo”. En general presentan una valoración más baja en todos los aspectos.

Grupo de cotización: Las personas en el grupo de cotización 3, 4 o 5 valoran más bajo el “curriculum” y las “entrevistas de selección”

Titulación: Las personas con titulación Máster o Doctor califican más alto la mayoría de los aspectos comparado con diplomados, licenciados y graduados, lo cual puede entenderse pues a mayor formación y capacitación el profesional de la orientación esta más y mejor preparado.

Formación: Asimismo, parece que las personas que responden “si” a la formación presentan valoraciones más bajas en la mayoría de los aspectos y las que responden “otra” más altos.

ITEMS	Sexo	Antig.	Convocatoria	Titularidad Centro	Cotización	Titulación	Formación
36. Curriculum	0.117	0.428	0.884	0.012	0.031	0.000	0.172
37. Gestores de empleo	0.270	0.262	0.872	0.005	0.756	0.012	0.045
38. Entrevistas de selección	0.130	0.341	0.055	0.262	0.028	0.440	0.002
39. Recursos de formación	0.409	0.176	0.778	0.003	0.220	0.003	0.105
40. Autoconocimiento	0.004	0.080	0.186	0.105	0.618	0.683	0.000
41. Gestión de emociones	0.002	0.233	0.032	0.071	0.817	0.311	0.000
42. Portales de empleo	0.118	0.395	0.830	0.017	0.155	0.000	0.704
43. Mercado laboral	0.288	0.541	0.735	0.278	0.486	0.028	0.007
44. Networking	0.567	0.560	0.037	0.680	0.700	0.217	0.518
45. Desarrollo de competencias	0.038	0.719	0.890	0.194	0.870	0.002	0.018

Tabla 7.13. Valores p de la prueba Kruskal-Wallis (“aspectos trabaja más en las sesiones de orientación”). Fuente: Elaboración propia



7.1.3.2.3. Análisis factorial exploratorio

Se repitió el análisis factorial exploratorio para las preguntas de este bloque. La extracción es de componentes principales. La medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es de 0.87 y el valor p de la prueba de esfericidad de Barlet es < 0.001 . Se obtiene un factor que explica el 70% de la varianza. Al existir solo un factor, no se realiza rotación.

Los valores de unicidad o especificidad para una buena parte de las variables son bajos, lo que indica que las proporciones de esas variables explicada por el factor son elevadas. La saturación en el factor de los diferentes ítems, así como los valores de especificidad y KMO se presentan en la tabla 7.14.

Dentro de los programas de orientación qué aspectos trabaja	Saturación en el factor	Especificidad	KMO
36. Curriculum	0.86	0.27	0.86
37. Gestores de empleo	0.76	0.42	0.88
38. Entrevistas de selección	0.80	0.36	0.91
39. Recursos de formación	0.91	0.18	0.88
40. Autoconocimiento	0.84	0.29	0.78
41. Gestión de emociones	0.79	0.38	0.81
42. Portales de empleo	0.88	0.22	0.89
43. Mercado laboral	0.90	0.20	0.87
44. Networking	0.74	0.46	0.95
45. Desarrollo de competencias	0.89	0.21	0.92

Tabla 7.14. Saturación, especificidad y KMO del factor “aspectos trabaja más en las sesiones de orientación”. Fuente: Elaboración propia

7.1.3.2.4. Análisis de los factores

El valor medio de todas las preguntas es 6.2 (error típico 0.2), con una puntuación en los titulados con máster o doctorado de 7.5 (más alta) y una puntuación de 5 (más baja) en las personas pertenecientes a Agrupaciones. También podemos ver que las mujeres están por encima de los hombres (Tabla 7.15).



Variable Sociodemográficas	Media (error típico)	P value
Todas	6.2 (0.2)	0.104
Sexo		
Mujer	6.3 (0.2)	
Hombre	5.8 (0.4)	
antigüedad		0.955
0 a 5	06 (0.3)	
5 a 10	6.4 (0.5)	
10 a 20	6.4 (0.3)	
> 20	06 (0.5)	
cotización		0.579
grupo 1	06 (0.4)	
grupo 2	6.4 (0.2)	
grupo 3, 4 o 5	5.6 (0.6)	
Convocatoria		0.541
S.Público	6.1 (0.3)	
Otros	6.3 (0.3)	
Titularidad Centro		0.064
S.Público o Ayunt	6.4 (0.3)	
Fundación	6.5 (0.3)	
Asociación	6.4 (0.6)	
Agrupación	05 (0.5)	
Titulación		0.005
Diplomado	6.1 (0.4)	
Licenciado	5.7 (0.3)	
Graduado	6.1 (0.5)	
Máster y Doctor	7.5 (0.3)	

Tabla 7.15. Valores medios y valores p (prueba de Kruskal-Wallis).
Fuente: Elaboración propia.

7.1.3.2.5. Regresión multivariable y univariable

Finalmente se realiza un análisis de la regresión univariable y multivariadas de los valores medios de las preguntas del bloque de los “aspectos que trabaja más en las sesiones de orientación” (Tabla 7.16).



	Media Trabaja (univariable)		Media Trabaja (multivariable)	
Sexo (vs mujer)	b [95% IC]	p value	b [95% IC]	p value
Hombre	-0.43[-1.31,0.44]	0.328	-0.81+ [-1.78,0.16]	0.100
antigüedad (vs 5 años)				
5 a 10	0.42[-0.82,1.66]	0.792	1.12* [0.07,2.17]	0.185
10 a 20	0.4[-0.51,1.31]		0.79 [-0.31,1.90]	
> 20	0.02[-1.26,1.30]		0.41 [-1.10,1.92]	
Cotizacion (vs g1)				
grupo 2	0.45[-0.49,1.38]	0.285	0.80+ [-0.02,1.62]	0.144
grupo 3	-0.44[-1.88,1.01]		0.14 [-1.18,1.47]	
Conv (vs S. Público)				
Otros	0.23[-0.54,1.00]	0.557	-0.11 [-0.98,0.76]	0.802
Tit Centro (vs S.P o Ay)				
Fundación	0.1[-0.70,0.91]	0.057	-0.05 [-0.95,0.84]	0.047
Asociación	-0.02[-1.28,1.24]		-0.44 [-1.45,0.56]	
Agrupación	-1.47*[-2.65,-0.28]		-1.38* [-2.44,-0.31]	
Titulacion (vs Diplomado)				
Licenciado	-0.42[-1.37,0.52]	0.001	-0.51 [-1.62,0.60]	0.001
Graduado	-0.03[-1.24,1.18]		0.94 [-0.40,2.28]	
Máster y Doctor	1.38**[0.43,2.33]		1.88** [0.63,3.13]	

b: coeficiente de regresión lineal. Valores >0 indican incremento, valores<0 indican disminución. + p<0.1; * p>0.05, ** p <0.01, *** p <0.001

Tabla 7.16. Regresión con los valores medios. Fuente: Elaboración propia

La regresión corrobora los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis, con valoraciones más altas por los profesionales con titulación de Máster o doctorado respecto a la categoría de Diplomado y más bajos en las personas pertenecientes a los Agrupaciones respecto a las personas que trabajan para el servicio público o ayuntamiento.



7.1.3.2.6. Puntuaciones esperadas

Las puntuaciones esperadas a partir del análisis de la regresión a las respuestas a los “aspectos que trabaja más en las sesiones de orientación” se presentan en la Figura 7.7.

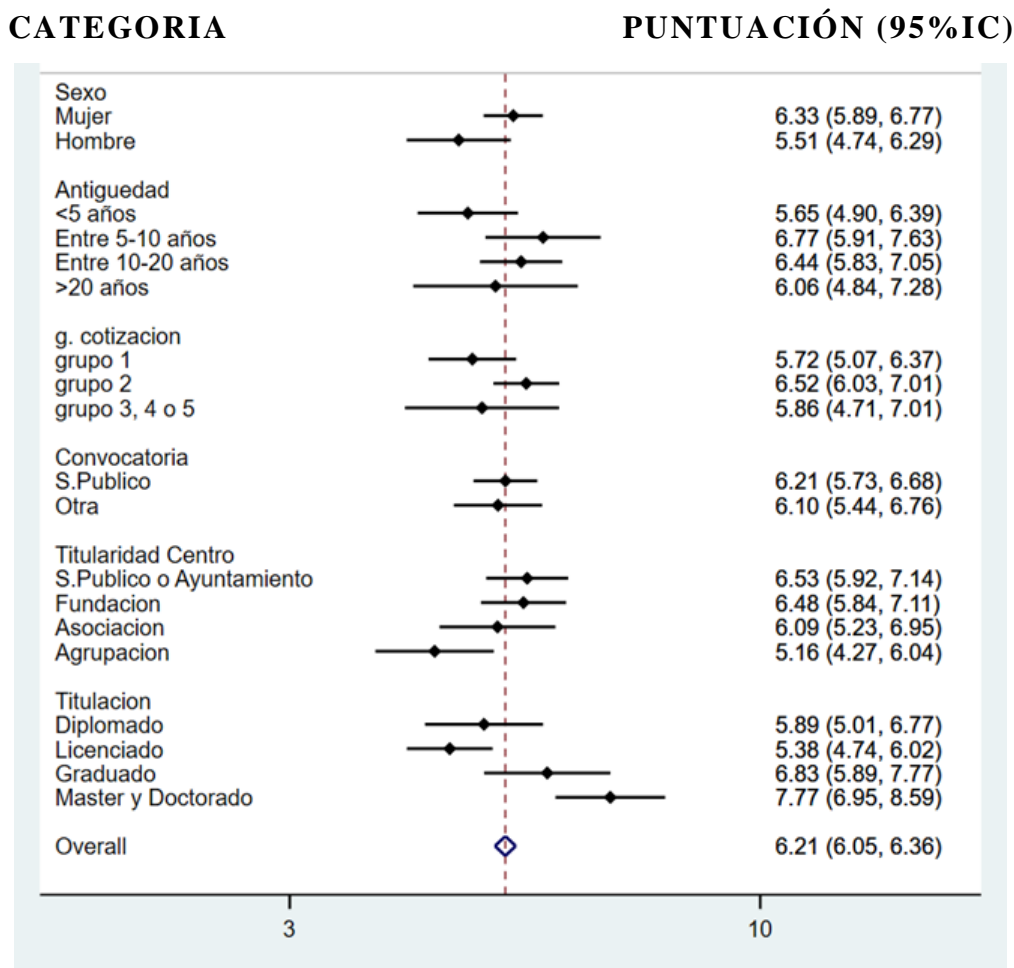


Figura 7.7. Predicción de las puntuaciones resultantes de los análisis de regresión multivariable. Fuente: Elaboración propia

Se espera una media de respuesta en este bloque de 6.2 95%IC (6.1-6.4), Destacan como resultados a comentar como los orientadores con máster y doctor tienen una media de respuesta de 7.8(7.0-8.6), por encima de la media y por encima de compañeros con diplomatura y Licenciatura.

Por otro lado, podemos observar cómo los orientadores que trabajan en agrupación puntúan por debajo de la media con un 5.2 (4.3-6.04). Las valoraciones de los hombres están por debajo de las mujeres



5.51. Y los profesionales con una experiencia laboral menor a 5 años y de más de 20 años se sitúan por detrás en sus puntuaciones esperadas. Es especialmente más baja respecto a la pregunta 25 (En qué medida participan otros actores externos en la orientación), aspecto que valoramos debiera ser revisado pues es un elemento de gran valor en la calidad de los programas y repercute de forma directa en la mejora de la empleabilidad de las personas que participan en los distintos programas.

7.1.3.3. Bloque 2. Competencias relevantes y búsqueda de empleo

7.1.3.3.1. Análisis descriptivo

En la búsqueda de empleo, qué competencias considera importante trabajar en los procesos de orientación incluye las preguntas 47 a 57 (Tabla 7.17)

En los programas de orientación las competencias que valora más importantes son	Puntuación media (DT)
p47. Comunicación	7.6 (2.4)
p48. Iniciativa	7.3 (2.4)
p49. Habilidades sociales	7.8 (2.5)
p50. Compromiso	7.3 (2.5)
p51. Creatividad	5.9 (2.3)
p52. Flexibilidad	6.9 (2.4)
p53. Resolución de problemas	7.0 (2.5)
p54. Gestión del tiempo	7.3 (2.5)
p55. Autocontrol	7.1 (2.4)
p56. Autoconfianza	7.7 (2.5)
p57. Organización	7.5 (2.5)

Tabla 7.17. Puntuaciones medias. Fuente: Elaboración propia

La puntuación media de la respuesta es 7.2 y el error típico 0.2. Las competencias con puntuaciones más altas son “habilidades sociales” (7.8), “autoconfianza” (7.7), “Comunicación” (7.6) y “organización” (7.5). La competencia con la valoración más baja es la creatividad (5.9). la valoración de la flexibilidad es menor que 7 (6.9)

Estos resultados nos presentan cierta contradicción entre las competencias trabajadas en los programas de orientación, frente a las competencias que los profesionales de la orientación consideran



importantes. Pues en esta ocasión vemos cómo valoran competencias de tipo personal y social como autoconocimiento y autoconfianza, que en realidad tiene poca cabida en su labor diaria. Consideremos que esto puede influir en los resultados de estos programas, así como en la calidad del servicio y que debiera ser revisado por parte de las entidades organizadoras de estos programas.

7.1.3.3.2. Análisis de respuestas y variables demográficos

Estos valores medios de respuesta se comparan principalmente con las variables sexo, antigüedad (dividida en 4 categorías), convocatoria, grupo de cotización (dividido en 3 categorías 1,2 y 3,4 o 5), titulación máxima (con máster y doctores agrupados en una categoría) y titularidad del centro (con ayuntamiento y servicios públicos agrupados en una categoría). También se han comparado con la variable formación (si, no, otras) como vemos en la Tabla 7.18.

Se consideran valores significativos con un error del 5% si el valor p (usando la prueba de Kruskal-Wallis) es ≤ 0.05 . Aquellos valores más bajos del valor p sugieren que existe bastante evidencia en la muestra para que se pueda rechazar la hipótesis nula (no asociación con nuestras variables demográficas en este caso) para la población.

	Sexo	Antigüedad	Convocatoria	Titularidad Centro	Cotización	Titulación máxima	Formación
p47.Comunicación	0.365	0.637	0.261	0.083	0.939	0.003	0.013
p48. Iniciativa	0.425	0.326	0.023	0.144	0.107	0.001	0.294
p49.Habilidades sociales	0.959	0.562	0.549	0.057	0.345	0.001	0.348
p50. Compromiso	0.186	0.706	0.253	0.720	0.440	0.030	0.003
p51.Creatividad	0.623	0.363	0.097	0.086	0.178	0.016	0.110
p52.Flexibilidad	0.372	0.900	0.104	0.467	0.906	0.168	0.037
p53.Resolución de problemas	0.106	0.200	0.062	0.097	0.931	0.003	0.020
p54.Gestión del tiempo	0.236	0.163	0.733	0.020	0.888	0.000	0.023
p55.Autocontrol	0.148	0.961	0.486	0.088	0.779	0.000	0.006
p56.Autoconfianza	0.330	0.260	0.064	0.046	0.050	0.000	0.608
p57.Organización	0.540	0.356	0.299	0.019	0.629	0.011	0.098

Tabla 7.18. Valores p de la prueba Kruskal-Wallis. Fuente: Elaboración propia



El valor p de las pruebas de Kruskal-Wallis se recoge en la tabla 7.32 (valores $p \leq 0.1$ se presentan en negrita y valores $p \leq 0.05$ se presentan marcados en amarillo).

Titulación: En general las personas con titulación de máster o doctor valoran más alto todas las competencias, entendemos que este resultado puede tener relación con el nivel de preparación de los orientadores y su capacitación para realizar su labor.

Formación: En general, las personas que responden sí a la formación, tan solo 16 personas, califican más bajo las competencias, aspecto que viene a reforzar que la formación para introducir dentro de los programas este tipo de contenidos tiene un peso importante, pues de no tenerlo, los profesionales pueden o no saber cómo introducirles o bien no valoran su importancia, aspecto que debiera ser revisado.

Titularidad del centro: Asimismo, las personas pertenecientes a Agrupaciones suelen calificar más bajo las competencias. Estos resultados pueden tener relación con que las agrupaciones del territorio asturiano suelen desarrollar programas de empleo con financiación del servicio público, donde la metodología de trabajo está diseñada a priori y el margen para trabajar aspectos fuera de los recursos y herramientas de empleo de forma individual tiene poca cabida, por lo que puede influir en los resultados observados.

7.1.4.2.4 Análisis factorial exploratorio

Se repite el análisis factorial exploratorio para las preguntas de este bloque. La extracción es componentes principales. La medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es de 0.93 y el valor p de la prueba de esfericidad de Barlet es < 0.001 . Se obtiene un factor que explica el 86% de la varianza. Al existir solo un factor, no se realiza rotación.



Los valores de unicidad o especificidad para todas las variables son bajos, lo que indica que la proporción de esas variables explicada por el factor son elevadas. La saturación en el factor de los diferentes ítems, así como los valores de especificidad y KMO se presentan en la tabla 7.19.

VARIABLE	SATURACIÓN EN EL FACTOR	ESPECIFICIDAD	KMO
p47.Comunicación	0.96	0.08	0.93
p48.Iniciativa	0.91	0.16	0.92
p49.Habilidades sociales	0.94	0.11	0.92
p50.Compromiso	0.87	0.25	0.90
p51.Creatividad	0.91	0.17	0.96
p52.Flexibilidad	0.93	0.14	0.97
p53.Resolución de problemas	0.91	0.18	0.91
p54.Gestión del tiempo	0.95	0.09	0.93
p55.Autocontrol	0.92	0.15	0.93
p56.Autoconfianza	0.92	0.15	0.95
p57.Organización	0.95	0.10	0.93

Tabla 7.19.-Saturación, especificidad y KMO. Fuente: Elaboración propia

Al solo mantenerse un factor se calcula el valor medio de todas las variables. Este valore medio es de 7.2 con un error típico 0.2. Las puntuaciones más altas se obtienen en las personas con doctorado o máster (8.8) y las más bajas en las personas pertenecientes a Agrupaciones (5.8)



7.1.3.3.3. Regresión multivariable

	Media (error típico)	P value
Todas (n=108)	7.2 (0.2)	
Sexo		0.499
mujer	7.2 (0.3)	
Hombre	7.1 (0.4)	
antigüedad (años)		0.493
0 a 5	7.1 (0.4)	
5 a 10	7.1 (0.6)	
10 a 20	7.6 (0.3)	
> 20	6.7 (0.5)	
cotización		0.780
grupo 1	7.1 (0.5)	
grupo 2	7.4 (0.2)	
grupo 3, 4 o 5	6.6 (0.8)	
Convocatoria		0.147
S. Público	7.3 (0.3)	
Otros	7 (0.3)	
Titularidad Centro		0.065
S. Público o Ayunt	7.3 (0.3)	
Fundación	7.8 (0.2)	
Asociación	7.4 (0.6)	
Agrupación	5.8 (0.7)	
titulación		0.001
Diplomado	6.9 (0.4)	
Licenciado	6.7 (0.3)	
Graduado	7.1 (0.6)	
Máster y Doctor	8.8 (0.2)	

Tabla 7.20. Valores medios de valores p (prueba de Kruskal-Wallis). Fuente: Elaboración propia

Finalmente se realiza un análisis de la regresión univariable y multivariable de los valores medios de las preguntas del bloque “en la búsqueda de empleo, qué competencias considera importante trabajar en los procesos de orientación”.

La regresión corrobora los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis, con valoraciones más altas en los “competencias” por las personas con Máster o doctorado (respecto a la categoría de referencia “diplomados”) y más bajas en las personas pertenecientes a



Agrupaciones (respecto a la categoría de referencia “servicio público o ayuntamiento”).

La variable con mayores diferencias es la Titulación (la variable formación no se incluyó en la regresión)

Las puntuaciones esperadas a partir del análisis de la regresión a las respuestas a los “en la búsqueda de empleo, qué competencias considera importante trabajar en los procesos de orientación” se presentan en la Figura 7.8.

	Media Búsqueda (Univariable)		Media Búsqueda (multivariable)	
Sexo (vs mujer)	b [95% IC]	p value	b [95% IC]	p value
Hombre	-0.09[-1.06,0.87]	0.850	-0.35 [-1.36,0.67]	0.501
antigüedad (Vs 5 años)				
5 a 10	0.05[-1.33,1.42]	0.474	0.72 [-0.45,1.88]	0.302
10 a 20	0.53[-0.51,1.57]		1.09+ [-0.13,2.31]	
> 20	-0.35[-1.70,0.99]		0.37 [-1.03,1.77]	
cotización (vs g1)				
grupo 2	0.28[-0.76,1.31]	0.534	0.81+ [-0.14,1.77]	0.205
grupo 3	-0.52[-2.27,1.22]		0.11 [-1.54,1.76]	
Conv (vs S. Público)				
Otros	-0.29[-1.14,0.57]	0.512	-0.55 [-1.48,0.39]	0.252
Tit. Centro (vs S.P o Ay)				
Fundación	0.44[-0.35,1.23]	0.059	0.18 [-0.78,1.14]	0.157
Asociación	0.05[-1.34,1.43]		-0.16 [-1.31,0.98]	
Agrupación	-1.49*[-2.96,-0.01]		-1.42* [-2.83,-0.02]	
titulación (vs Diplomado)				
Licenciado	-0.19[-1.23,0.84]	<0.001	-0.5 [-1.69,0.70]	0.002
Graduado	0.21[-1.20,1.62]		1.11 [-0.39,2.61]	
Máster y Doctor	1.83***[0.92,2.75]		2.02** [0.68,3.36]	

b: coeficiente de regresión lineal. Valores >0 indican incremento, valores<0 indican disminución. + p<0.1; * p>0.05, ** p <0.01, *** p <0.001

Tabla 7.21. Regresión con los valores medios. Fuente: Elaboración propia



7.1.3.3.4. Puntuaciones esperadas

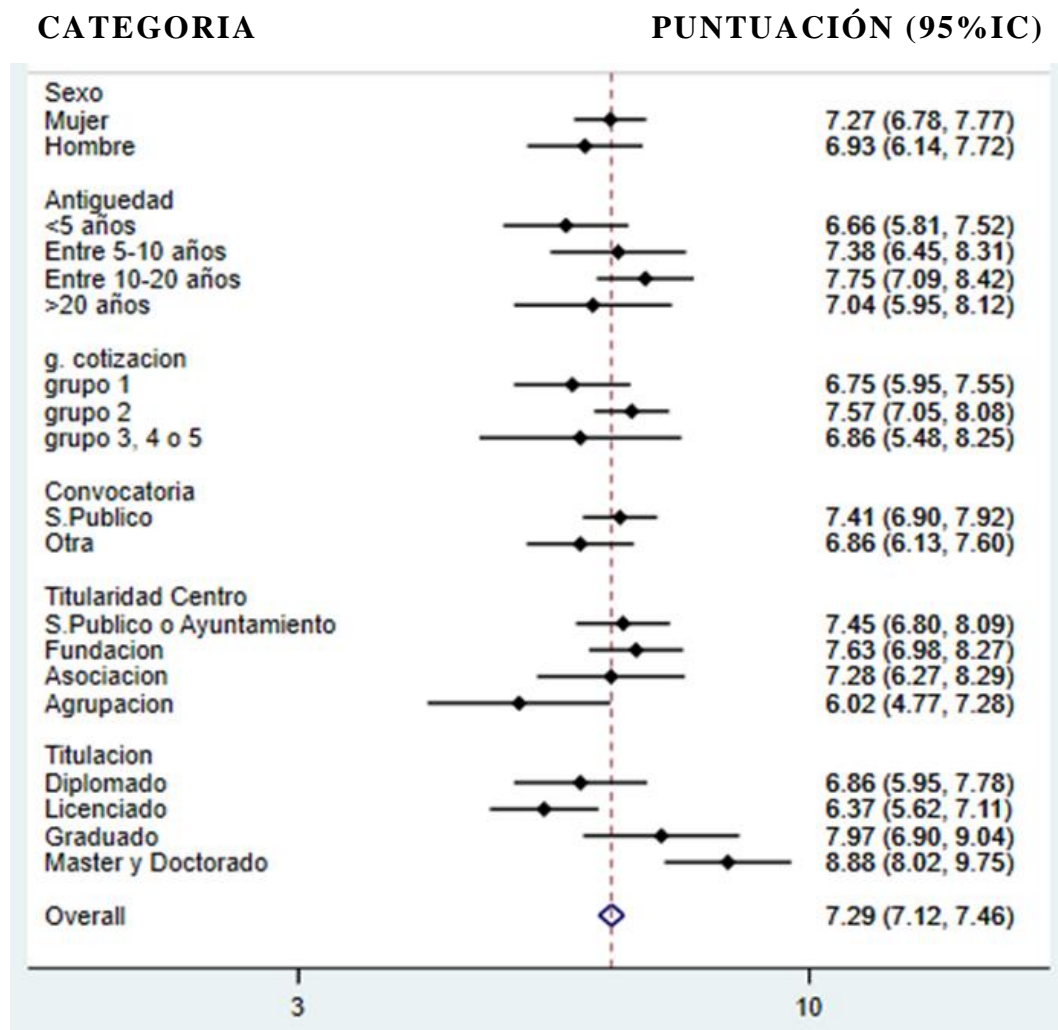


Figura 7.8. Predicción de las puntuaciones resultante de los análisis de regresión multivariable. Fuente: Elaboración propia

Se espera una media de respuesta en este bloque de 7.3 95%IC (7.1-7.5), con una valoración media en las personas pertenecientes a Agrupaciones de 6.0 95%IC (4.8-7.3); de 8 95%IC (6.9-9.0) para graduados y 8.9 95%IC (8.0-9.8).

También destaca que la puntuación es más baja en los profesionales con menos de 5 y en los que tienen más de 20 años de experiencia. Eso nos puede hacer reflexionar sobre la importancia de la formación y capacitación en competencias para un desempeño profesional y como en el perfil de los profesionales de la orientación de menor experiencia no está presente y puede influir en la calidad del servicio.



7.1.3.4. Bloque 3. Deficiencias competenciales detectadas

7.1.3.4.1. Análisis descriptivo

En base a su experiencia cuando una persona desempleada acude al Servicio de Orientación, de qué competencias carece más incluye las preguntas 59 a 70 (Tabla 7.22.)

De qué competencias carece las personas desempleadas que acuden a los programas de orientación	Media (DT_ (N= 108)
p59. Comunicación	6.3 (2.2)
p60. Habilidades sociales	6.3 (2.1)
p61. Iniciativa	6.7 (2.3)
p62. Compromiso	6.1 (2.2)
p63. Flexibilidad	6.3 (2.3)
p64. Creatividad	6.3 (2.6)
p65. Organización	6.4 (2.3)
p66. Resolución de problemas	6.2 (2.2)
p67. Gestión del tiempo	6.4 (2.4)
p68. Resiliencia	4.5 (2.4)
p69. Autocontrol	5.7 (2.2)
p70. Autoconfianza	7.0 (2.5)

Tabla 7.22. Puntuaciones medias. Fuente: Elaboración propia

La valoración media de las preguntas es 6.2 con un error típico de 0.2. La carencia más puntuada, por tanto, la carencia que más observa el personal técnico en las personas desempleadas cuando acuden a sus programas es la autoconfianza con una puntuación de 7, y la menos puntuada y por tanto la competencia más desarrollada en las personas es la resiliencia con un 4.5.

De los resultados obtenidos cabe destacar en primer lugar que todas las competencias reciben una puntuación dentro del 6, lo cual nos hace pensar que son muchas las carencias que son observadas en las personas desempleadas y la importancia de estas dentro del proceso de orientación.

Por otro lado, en relación con los resultados podemos señalar que las personas que acuden a los proyectos de orientación suelen presentar carencias en aspectos relacionados con competencias personales. Destaca como mencionamos la autoconfianza por encima del resto, resultado que



puede entenderse como consecuencia directa de la falta de oportunidades para trabajarlas dentro de los programas, y como consecuencia directa de la situación de desempleo, del rechazado sufrido por el mercado laboral a su perfil profesional, así como de comprobar como los requerimientos para un puesto de trabajo van en aumento, generando dudas sobre sus posibilidades reales de conseguir un empleo.

Otro aspecto señalado con un 6.7 es la iniciativa, durante la investigación hemos podido comprobar como los proyectos de empleo tiene un carácter más asistencial, donde las personas acuden para que les resolvamos sus problemas, no para construir con el apoyo de un profesional un plan de acción para mejorar sus posibilidades, esa tendencia a valorar y tratar a las personas como sujetos pasivos, influye en su propio autoconcepto y les convierte en receptores de acciones y pierden la iniciativa.

7.1.3.4.2. Análisis de respuestas y variables demográficas

Estos valores medios de respuesta se comparan principalmente con las variables sexo, antigüedad (dividida en 4 categorías), convocatoria, grupo de cotización (dividido en 3 categorías 1,2 y 3,4 o 5), titulación máxima (con máster y doctores agrupados en una categoría) y titularidad del centro (con ayuntamiento y servicios públicos agrupados en una categoría). También se han comparado con la variable formación (si, no, otras) como vemos en la Tabla 7.23.

	Sexo	Antigüedad	Convocatoria	Titularidad	Cotización	Titulación	Formación
p59. Comunicación	0.443	0.095	0.844	0.012	0.754	0.270	0.004
p60. Habilidades sociales	0.334	0.214	0.231	0.000	0.417	0.740	0.014
p61. Iniciativa	0.309	0.157	0.905	0.017	0.377	0.452	0.012
p62. Compromiso	0.497	0.536	0.631	0.021	0.202	0.589	0.649
p63. Flexibilidad	0.019	0.868	0.287	0.009	0.004	0.255	0.833
p64. Creatividad	0.666	0.048	0.166	0.002	0.617	0.512	0.024
p65. Organización	0.514	0.130	0.165	0.001	0.001	0.939	0.057
p66. Resolución de problemas	0.978	0.184	0.441	0.003	0.001	0.815	0.000
p67. Gestión del tiempo	0.477	0.239	0.267	0.001	0.006	0.996	0.003
p68. Resiliencia	0.718	0.654	0.422	0.154	0.015	0.786	0.001
p69. Autocontrol	0.386	0.973	0.008	0.027	0.001	0.758	0.013
p70. Autoconfianza	0.459	0.104	0.540	0.001	0.158	0.625	0.444

Tabla 7.23. Valores p de la prueba Kruskal-Wallis Fuente: Elaboración propia

Se consideran valores significativos con un error del 5% si el valor p (usando la prueba de Kruskal-Wallis) es ≤ 0.05 . Se consideran valores



significativos con un error del 10% si el valor p es ≤ 0.1 . Valores más bajos del valor p sugieren existe bastante evidencia en la muestra para que se pueda rechazar la hipótesis nula (no asociación con nuestras variables demográficas en este caso) para la población.

El valor p de las pruebas de Kruskal-Wallis se recoge en la tabla 7.37 (valores $p \leq 0.1$ se presentan en negrita y valores $p \leq 0.05$ se presentan marcados en amarillo).

Titularidad del centro: En general, las personas pertenecientes a Agrupaciones y las personas que responden sí a la formación, tienden a puntuar más bajo las carencias.

Grupo de cotización: Las puntuaciones son, en general más altas en el grupo dos de cotización.

Convocatorias: Las personas pertenecientes a otras convocatorias consideran más alta la carencia en autocontrol. Esto podría relacionarse con el hecho de que en otras convocatorias se trabaja no solo a nivel individual sino también grupal, lo cual lleva a poder tener un conocimiento más alto de las carencias de las personas, lo cual puede hacer visibles debilidades que de otra forma no pueden percatarse.

Antigüedad: Parece observarse que las personas con más de 20 años de antigüedad consideren más baja la carencia de creatividad.

7.1.3.4.3. Análisis factorial exploratorio

Se repitió el análisis factorial exploratorio para las preguntas de este bloque. La extracción es componentes principales. La medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es de 0.88 y el valor p de la prueba de esfericidad de Barlet es < 0.001 . Se obtiene un factor que explica el 68% de la varianza. Al existir solo un factor, no se realiza rotación.

Los valores de unicidad o especificidad para muchas variables son bajos, lo que indica que la proporción de esas variables explicada por el factor son elevadas. La saturación en el de los diferentes ítems, así como los valores de especificidad y KMO se presentan en la tabla 7.24



De qué competencias carece las personas que acuden a los programas de orientación	Saturación en el factor	Especificidad	KMO
p59. Comunicación	0.77	0.41	0.82
p60. Habilidades sociales	0.89	0.20	0.86
p61. Iniciativa	0.82	0.33	0.87
p62. Compromiso	0.78	0.39	0.88
p63. Flexibilidad	0.87	0.24	0.89
p64. Creatividad	0.84	0.30	0.91
p65. Organización	0.86	0.25	0.86
p66. Resolución de problemas	0.90	0.19	0.95
p67. Gestión del tiempo	0.88	0.22	0.88
p68. Resiliencia	0.60	0.64	0.89
p69. Autocontrol	0.81	0.34	0.88
p70. Autoconfianza	0.83	0.31	0.88

Tabla 7.24. Saturación, especificidad y KMO. Fuente: Elaboración propia

7.1.3.4.4. Análisis de los factores

Al solo mantenerse un factor se calcula el valor medio de todas las variables. Este valor medio es de 6.2 con un error típico de 0.2. Las puntuaciones más bajas se obtienen en las personas pertenecientes a Agrupaciones (4.8). las personas en el grupo de cotización 2 valoran más alto las carencias (6.8) que las personas en los grupos de cotización 1 (5.5) o 3,4 o 5 (5.8) (Tabla 7.25).



	Media (error típico)	P value
Todas (n=108)	6.2 (0.2)	
Sexo		
Mujer	6.1 (0.2)	0.3906
Hombre	6.5 (0.4)	
Antigüedad (años)		
0 a 5	6.1 (0.3)	0.095
5 a 10	6.2 (0.5)	
10 a 20	6.5 (0.3)	
> 20	5.6 (0.4)	
Cotización		
grupo 1	5.5 (0.3)	0.011
grupo 2	6.7 (0.2)	
grupo 3, 4 o 5	5.8 (0.6)	
Convocatoria		
S. Público	6.1 (0.2)	0.618
Otros	6.3 (0.3)	
Titularidad Centro		
S.Público o Ayunt	6.6 (0.3)	0.002
Fundación	6.9 (0.2)	
Asociación	5.6 (0.5)	
Agrupación	4.8 (0.5)	
Titulación		
Diplomado	6.2 (0.4)	0.959
Licenciado	6.1 (0.3)	
Graduado	6.1 (0.5)	
Máster y Doctor	6.5 (0.3)	

Tabla 7.25. Valores medios de las respuestas y valores p (prueba de Kruskal-Wallis).
Fuente: Elaboración propia

7.1.3.4.5. Análisis de regresión multivariable y univariable

Finalmente se realiza un análisis de la regresión univariable y multivariable de los valores medios de las preguntas del bloque “cuando una persona desempleada acude al Servicio de Orientación, de qué competencias carece más” (Tabla 7.26.).

La regresión corrobora los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis, con valores más altos en las personas del grupo de cotización 2 con respecto a la categoría “grupo 1 de cotización” y con valores más



bajos en las personas pertenecientes a Agrupaciones o Asociaciones con respecto a la categoría de referencia “servicio público o ayuntamiento”.

	Media Carencia (Univariable)		Media Carencia (multivariable)	
Sexo (vs mujer)	b [95% IC]	p value	b [95% IC]	p value
Hombre	0.35[-0.52,1.21]	0.426	0.28 [-0.51,1.07]	0.483
Antigüedad (vs 5 años)				
5 a 10	0.07[-1.12,1.26]	0.256	0.32 [-0.61,1.24]	0.121
10 a 20	0.46[-0.39,1.31]		0.39 [-0.62,1.39]	
> 20	-0.52[-1.60,0.56]		-0.92 [-2.08,0.24]	
cotización (vs g1)				
grupo 2	1.18**[0.39,1.97]	0.009	1.23*** [0.52,1.95]	0.004
grupo 3	0.28[-1.10,1.66]		0.46 [-0.72,1.63]	
Conv (vs S. Público)				
Otros	0.26[-0.46,0.99]	0.474	0.28 [-0.46,1.01]	0.457
Tit Centro (vs S.P o Ay)				
Fundación	0.35[-0.32,1.03]	0.001	0.42 [-0.33,1.18]	0.001
Asociación	-0.96+[-2.06,0.14]		-0.94* [-1.86,-0.01]	
Agrupación	-1.78**[-2.88,-0.67]		-1.55** [-2.60,-0.50]	
titulación (vs Diplomado)				
Licenciado	-0.08[-1.01,0.85]	0.684	-0.13 [-1.03,0.77]	0.331
Graduado	-0.02[-1.22,1.18]		0.38 [-0.86,1.63]	
Máster y Doctor	0.37[-0.53,1.27]		0.65 [-0.34,1.64]	

Tabla 7.26. Regresión con los valores medios. Fuente: Elaboración propia

7.1.3.4.6. Puntuaciones esperadas

Las puntuaciones esperadas a partir del análisis de la regresión a las respuestas a los “cuando una persona desempleada acude al Servicio de Orientación, de qué competencias carece más” se presentan en la Figura 7.9.

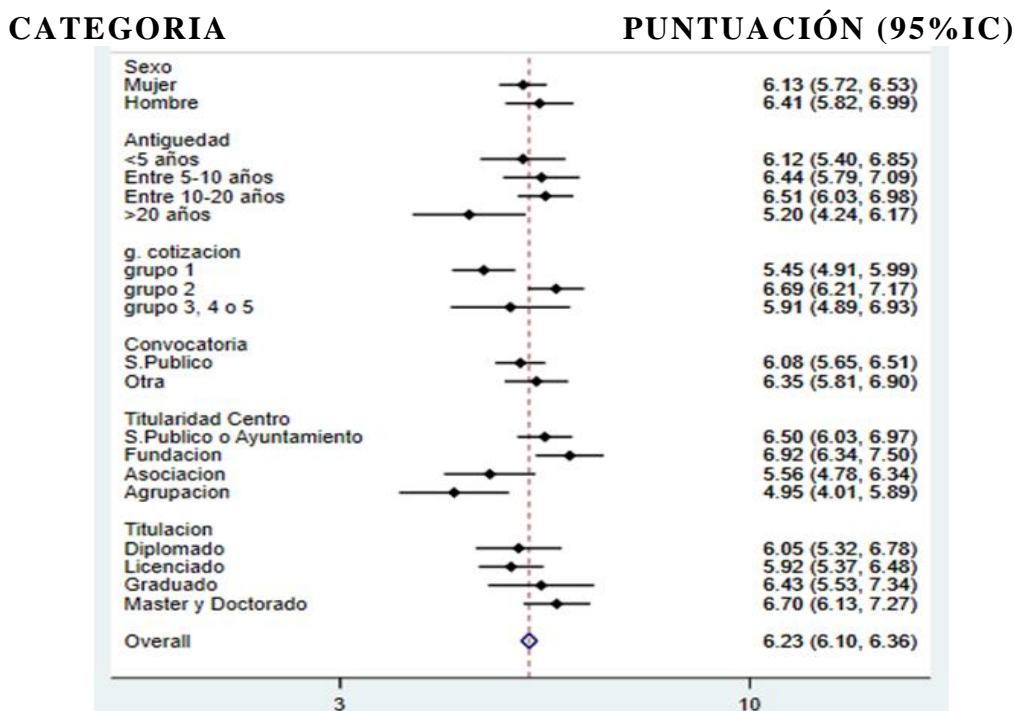


Figura 7.9. Predicción de las puntuaciones resultante de los análisis de regresión multivariable. Fuente: Elaboración propia

Se espera una media de respuesta en este bloque de 6.2 95%IC (6.1-7.4), con una valoración media en las personas con más de 20 años de antigüedad de 5.2 95%IC (4.2-6.2), en las personas pertenecientes a Agrupaciones de 5.0 95%IC (4.0-5.9) y en las personas pertenecientes a Fundaciones +<de 6.9 95%IC (6.3-7.5). la valoración esperada es de 6.7 95%IC (6.2-7.2) en las personas del grupo de cotización 2 frente a 5.5 95%IC (4.9-6.0) en las personas del grupo de cotización 1.

7.1.3.5. Bloque de Preguntas de respuesta libre

7.1.3.5.1. Análisis descriptivo preguntas 46,58 y 71

Aunque el número de respuestas es bastante limitado procedemos a este análisis. Las preguntas 46, 58 y 71 complementan a las preguntas “Aspectos que trabaja más en las sesiones de orientación, “En la búsqueda de empleo, qué competencias considera importante trabajar” y “En base a su experiencia cuando una persona desempleada acude al Servicio de Orientación, de qué competencias carece más”.

**Respecto a la P46.**

Respuesta abierta a “Aspectos que trabaja más en las sesiones de orientación” (Otra capacidad de interés, no contemplada) como vemos en la Tabla 7.27.

Otra capacidad de interés	Frecuencia	%
definir objetivo	3	09.7
derecho laboral	3	09.7
mercado laboral	2	06.5
motivación	8	25.8
no se me ocurre	2	06.5
recursos	4	12.9
responsabilidad	1	03.2
redes sociales	4	12.9
competencias digitales	4	12.9
Total	31	100

Tabla 7.27. Frecuencia respuestas. Fuente: Elaboración propia

Como podemos comprobar la frecuencia es baja, con 31 respuestas, siendo la motivación la más señalada. Esta respuesta vuelve a poner el foco en aspectos emocionales y no tanto de recursos y herramientas. Nos sugiere que las personas en situación de desempleo pueden encontrarse con momentos de desánimo y desmotivación para hacer frente a su búsqueda de empleo, aspecto que dentro del trabajo de la orientación es necesario incorporar para conseguir que la persona continúe en el programa y se mantenga activo en su búsqueda de empleo.

Respecto pregunta 58

Por otro lado, en la pregunta 58 de Respuesta abierta a “En la búsqueda de empleo, qué competencias considera importante trabajar” (Otra capacidad de interés, no contemplada) como vemos en la Tabla 7.28.



Otra capacidad de interés	Frecuencia	%
actitud	1	4
adaptación	3	12
aprender a aprender	3	12
comunicación	3	12
confianza	1	4
espíritu crítico	3	12
indefensión aprendida	3	12
motivación	4	16
puntualidad	3	12
toma decisiones	1	4
Total	25	100

Tabla 7.28. Frecuencia respuestas. Fuente: Elaboración propia

Volvemos a encontrarnos con una frecuencia baja con 25 respuestas donde vuelve a señalarse la motivación como la capacidad que consideran más importante trabajar en sus sesiones de orientación y acompañamiento laboral.

Respecto a la pregunta 71

La respuesta abierta a “En base a su experiencia cuando una persona desempleada acude al Servicio de Orientación, de qué competencias carece más” (Otra competencia de interés, no contemplada) como vemos en la Tabla 7.29.

Competencia	Frecuencia	%
autosuperación	2	14
competencia digital	4	29
mercado laboral	2	14
no sabe	2	14
autoconocimiento	4	29
Total	14	100

Tabla 7.29. Frecuencia respuestas. Fuente: Elaboración propia

Aunque con una frecuencia muy baja de respuesta, con tan solo 14 respuestas, resulta interesante que se destaca como competencias que más carecen las personas a la hora de acudir a los proyectos de orientación, las competencias digitales con un 4% frecuencia y el autoconocimiento con otro 4%. Aspectos señalados de forma reiterada a lo largo de esta investigación como claves en la mejora de las



posibilidades de inserción de las personas desempleadas. Y que, si no reciben el tratamiento dentro de los programas de empleo acorde a su importancia, seguirán repercutiendo ya no solo en la calidad del servicio sino en el éxito y en el objetivo final de los programas de orientación, que es sin duda la inserción laboral.

Bloque de preguntas Fortalezas, debilidades y oportunidades y propuestas de mejora

Fortalezas

Continuando con el análisis de las preguntas abiertas recogidas en el cuestionario 1, allí nos encontramos con el ítem 73 donde se solicita que de forma abierta mencionen fortalezas de los proyectos de orientación y de la labor de ellos orientadores. Este ítem obtiene tiene 50 respuestas como vemos en la Tabla 7.30.

Fortalezas	Frecuencia	%
Actualización	13	26
Autonomía	04	08
Coordinación tejido empresarial	01	02
Flexibilidad/capacidad de adaptación	01	02
Formación interna	04	08
Atención individual	15	30
Motivación técnicos	12	24
Total	50	100

Tabla 7.30. Frecuencia respuestas. Fuente: Elaboración propia

Con 15 respuestas se señala que la fortaleza principal es la atención individual, seguida de la motivación de los técnicos con un 12 y la actualización con un 13.

Con estos resultados parece ponerse en evidencia que dentro de los programas de orientación el trabajo de los técnicos es considerada una de las mayores fortalezas. Lo que contrasta con la baja puntuación recibida en la coordinación con el tejido empresarial y la capacidad de adaptación de los programas, aspectos que debiera ser revisados para mejorar el servicio de atención a las personas desempleadas.



Debilidades

Son 70 orientadores los que respondieron a esta pregunta. De los cuales el 47% (33 personas) respondieron que la debilidad más representativa era la adaptación a las personas (Tabla 7.31)

Debilidad	Frecuencia	%
Calidad del servicio	02	02.9
Continuidad	02	02.9
Entorno	01	01.4
Experiencia en el trabajo	10	14.3
Habilidades personales	08	11.4
Objetivos	02	02.9
Organización	03	04.3
Responsabilidad	01	01.4
Tiempo	04	05.7
Adaptación a las personas	33	47.1
continuidad	03	04.3
trabajo en el equipo	01	01.4
Total	70	100

Tabla 7.31. Respuestas a la pregunta debilidades. Fuente: Elaboración propia

Se ha creado una nueva variable “Dificultad para la adaptación a las personas” (si/no). Las preguntas sin respuesta se han contabilizado como no.

El porcentaje de personas que responde como debilidad “dificultades de adaptación a las personas” es del 31%, con mayor porcentaje en las personas de asociaciones (58%) frente a personas pertenecientes a servicio público o ayuntamientos (23%) y a fundaciones (21%). Asimismo, aunque con $p > 0.05$, parece que el porcentaje de respuesta “dificultades de adaptación a las personas” es más alto en personas con máster y doctorado (47%) y graduados (38%) que en licenciados (24%) y diplomados (22%). Los resultados se corroboran la regresión logística multivariable. Los porcentajes esperados de respuesta “adaptación a las personas” se presentan en la Figura 7.10.

Dificultad adaptación personas (%)		No	Si	P (Chi2 Pearson)	P (Chi2 R.L.U.)
Todos		69.4	30.6		
Sexo	Mujer	71.3	28.7	0.403	0.408
	Hombre	61.9	38.1		
Antigüedad_2	<10 años	66.7	33.3	0.508	0.510
	>10 años	72.5	27.5		
Antigüedad_4	<5 años	63.2	36.8		



	Entre 5-10 años	73.7	26.3		
	Entre 10-20 años	66.7	33.3		
	>20 años	86.7	13.3		
Grupo de cotización	grupo 1	65.7	34.3	0.827	0.829
	grupo 2	70.7	29.3		
	grupo 3, 4 o 5	73.3	26.7		
Convocatoria pública proyecto/programa	S. Público	67.6	32.4	0.597	0.599
	Otra	72.5	27.5		
Titularidad de Centro	S. Público o Ayuntamiento	76.7	23.3	0.028	0.040
	Fundación	78.9	21.1		
	Asociación	42.1	57.9		
	Agrupación	66.7	33.3		
Titulación máxima que posee	Diplomado	77.8	22.2	0.196	0.212
	Licenciado	76	24		
	Graduado	61.9	38.1		
	Master y Doctorado	52.6	47.4		
Recibido formación	Si	56.3	43.8	0.453	0.464
	No	72.2	27.8		
	Otra	69.2	30.8		

Tabla 7.32. Porcentaje de respuesta y valores p a partir de análisis Chi² de Pearson y de la regresión logística univariable. Fuente: Elaboración propia



Dificultad adaptación personas (%)		OR (95% IC)	P (Chi2 R.L.M.)
Sexo	Mujer	base	0.184
	Hombre	2.21 [0.69,7.13]	
Antigüedad_2	<10 años	base	0.178
	>10 años	2.03 [0.72,5.67]	
Convocatoria pública proyecto/programa	S. Público	base	
	Otra		
Titularidad de Centro	S. Público o Ayuntamiento	base	0.012
	Fundación	1.10 [0.33,3.72]	
	Asociación	7.35** [1.89,28.57]	
	Agrupación	2.24 [0.54,9.25]	
Titulación máxima que posee	Diplomado	base	0.230
	Licenciado	1.03 [0.31,3.50]	
	Graduado	2.89 [0.65,12.82]	
	Master y Doctorado	2.80 [0.65,12.04]	

R.L.M: regresión logística multivariable

OR: Odds ratio (valores > a 1 significa un incremento hacia el si), valores menores de 1 una disminución

+ p <0.1, * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Tabla 7.33. Regresión multivariable. Fuente: Elaboración propia

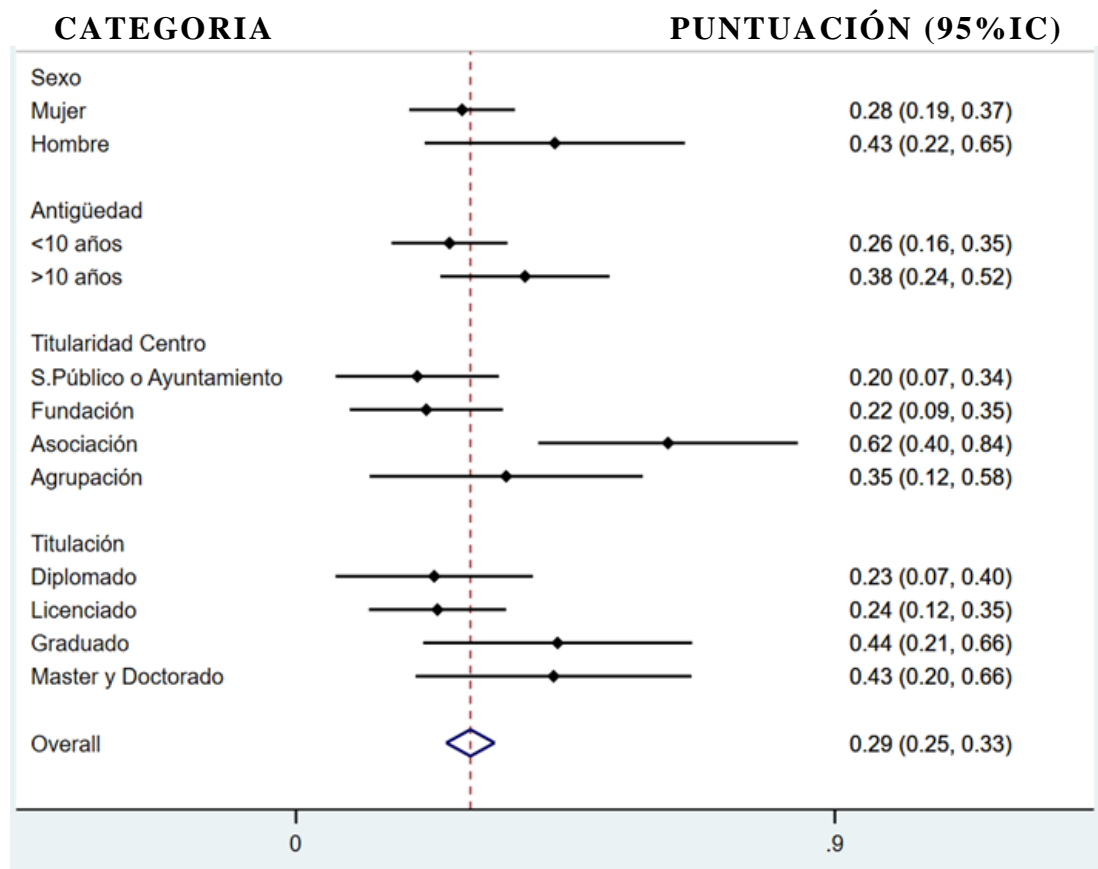


Figura 7.10 -Proporción de respuestas esperado a partir de la regresión logística multivariable. Fuente: Elaboración propia



El porcentaje de respuesta esperado para la pregunta “Debilidad: adaptación a las personas” es del 29%. Este porcentaje es más alto en los orientadores pertenecientes a asociaciones (62%) que en los pertenecientes a servicio público o ayuntamiento o fundaciones (alrededor de un 20%). El porcentaje también parece ser más alto en graduados/máster/doctorado (>40%) que en diplomados / licenciados (>20%), en hombres (43%) que en mujeres (28 %) y en personas con más años de antigüedad (38% vs 26%), aunque en todos estos casos los intervalos de confianza del 95% se solapan ($p > 0.05$), posiblemente entre otras causas al bajo número de personas que responden.

Expectativas y propuestas de mejora

Y por último dentro de las preguntas abiertas, nos encontramos la pregunta 74 que quiere indagar en las Expectativas y propuestas de mejora en los programas de orientación que cuentan con 67 respuestas (Tabla 7.34).

Expectativas y propuestas de mejora	Frecuencia	%
adaptar a los perfiles de los usuarios	3	4.5
adaptar objetivos	4	6.0
estabilidad del equipo de trabajo	2	3.0
estabilidad laboral	11	16.4
innovación y adaptación	13	19.4
mayor seguimiento usuarios	2	3.0
mejora de los recurso y espacios	10	14.9
mejorar formación interna y continua	14	20.9
más tiempo para los proyectos	3	4.5
reducir la gestión administrativa	5	7.5
Total	67	100

Tabla 7.34. Frecuencia respuestas. Fuente: Elaboración propia

En este apartado destaca con un mayor número de respuestas, la propuesta de mejorar la formación del personal técnico con 14 respuestas y la necesidad de adaptación e innovación de los programas de orientación con 13 respuestas como punto para mejorar la calidad del servicio. Aspectos que se relaciona de forma directa con la debilidad de los programas de orientación para adaptarse a las particularidades de las personas, lo cual debiera ser revisado, pues presentar programas de



orientación con una metodología cerrada y sin flexibilidad, repercute en la calidad del servicio. Pues podemos realizar una intervención igual con personas con titulación y experiencia laboral que con otras sin ella, ni es igual la intervención dependiente del área geográfica ni el tiempo de desempleo, tratar a todos por igual no es la solución.

7.1.3.5.2. Análisis descriptivo pregunta 15, 18, 20 y 35.

Se realizan tablas de contingencia comparando las respuestas con las variables demográficas y se analizan con la prueba Chi² de Pearson (tabla 7.35.).

	Sexo	Antigüedad (2)	G. cotización	Convocatoria	Titularidad	Titulación Max	Formación
Realiza sesiones grupales	0.578	0.087	0.964	0.08	0.277	0.786	0.558
Realiza gestiones administrativas	0.936	0.713	0.438	0.025	0.347	0.005	0.663
Realiza Atención directa usuario	0.11	0.016	0.16	0.504	0.39	0.397	0.006
Realiza búsqueda información	0.673	0.275	0.678	0.572	0.592	0.11	0.925
Prepara Sesiones grupales	0.039	0.683	0.489	0.888	0.217	0.206	0.021
Realiza tareas de coordinación	0.68	0.567	0.868	0.43	0.45	0.177	0.288
Realiza tareas de formación	0.085	0.631	0.405	0.242	0.034	0.152	0.365
Temporalidad se sesiones grupales	0.361	0.642	0.292	0.025	0.785	0.069	0.075
Razón elección de formación	0.822	0.022	0.237	0.026	0.356	0.751	0.24
Criterio inserción laboral	0.089	0.012	0.822	0.017	0.788	0.08	0.668
Criterio SEPEPA laboral	0.369	0.041	0.96	0.01	0.006	0.247	0.004
Dificultad adaptación personas	0.403	0.508	0.827	0.597	0.028	0.196	0.453

Tabla 7.35. Prueba Chi² de Pearson de las respuestas analizadas. Fuente: Elaboración propia

Se realiza regresión logística invariable de las respuestas con cada variable demográfica. Se realiza regresión logística multivariable de las respuestas incluyendo varias variables demográficas simultáneamente. Se incluyen siempre sexo y antigüedad (como proxy de edad) y variables cuyo valor p es ≤ 0.2 en la Chi² de Pearson o en la regresión univariable.



Como los valores no son categóricos no es pertinente aplicar otra prueba.

Los valores p dan una indicación de la asociación de las respuestas con las variables demográficas. Valores $p < 0.05$ indican una asociación con un error del 5%, valores $p < 0.1$ indican una asociación con un error del 10%. Los valores deben tomarse con precaución cuando el número (%) de repuestas o datos en algunas de las categorías de las variables es muy escaso

Los valores p de la prueba χ^2 de la variable independiente “recibió formación” no son muy fiables debido al escaso número de datos en algunas categorías.

Lo mismo ocurre con las variables dependientes realiza tareas de coordinación y realiza tareas de formación.

Dentro del análisis de variables en relación a las variables demográficas, vamos a continuar realizando dicho análisis haciendo hincapié en la pregunta 15

Pregunta 15 ¿Realiza sesiones grupales?

De los 108 participantes, 88 (81.5%) realiza sesiones grupales. Los porcentajes de respuesta por variable demográfica, así como los valores p de la prueba de χ^2 de Pearson y de la regresión logística se presentan en la Tabla . Los resultados de la regresión logística multivariable se recogen y las probabilidades de respuesta (resultado de la regresión logística multivariable) pueden verse más adelante en la Tabla 7.37.

Parece haber unas diferencias según la antigüedad y el tipo de convocatoria (a $p < 0.1$, con 10% de error). El porcentaje de personas que realiza sesiones grupales es del 88% en personas con más de 10 años de antigüedad frente al 75% de personas con menos de 10 años de antigüedad. El porcentaje de personas que realiza sesiones grupales es del 90% en personas pertenecientes a otras convocatorias frente al 77% de personas del servicio público.



		Realiza sesiones grupales (%)		P (Chi ² Pearson)	P (Chi ² R.L.U.)
		No	Si		
All (n= 108)		18.5	81.5		
Sexo	Mujer	19.5	80.5	0.578	0.581
	Hombre	14.3	85.7		
Antigüedad_2	<10 años	24.6	75.4	0.087	0.095
	>10 años	11.8	88.2		
Antigüedad_4	<5 años	26.3	73.7		
	Entre 5-10 años	21.1	78.9		
	Entre 10-20 años	16.7	83.3		
	>20 años	0	100		
Grupo de cotización	grupo 1	17.1	82.9	0.964	0.964
	grupo 2	19	81		
	grupo 3, 4 o 5	20	80		
Convocatoria pública proyecto/programa	S. Público	23.5	76.5	0.08	0.091
	Otra	10	90		
Titularidad de Centro	S. Público o Ayuntamiento	23.3	76.7	0.277	0.3663
	Fundación	18.4	81.6		
	Asociación	26.3	73.7		
	Agrupación	4.8	95.2		
Titulación máxima que posee	Diplomado	16.7	83.3	0.786	0.7928
	Licenciado	18	82		
	Graduado	14.3	85.7		
	Máster y				
	Doctorado	26.3	73.7		
Recibido formación	Si	18.8	81.3	0.558	0.589
	No	20.3	79.7		
	Otra	7.7	92.3		

R.L.U= regresión logística univariable

Tabla 7.36. Porcentaje de respuesta por cada variable independiente (demográfica) y valores p a partir de análisis Chi² de Pearson y de la regresión logística univariable. Fuente: Elaboración propia

		Realiza sesiones grupales (%)	
		OR (95% IC)	P (Chi ² R.L.M.)
Sexo	Mujer	base	0.175
	Hombre	2.61 [0.65,10.41]	
Antigüedad	<10 años	base	0.062
	>10 años	2.87+ [0.95,8.68]	
Convocatoria pública proyecto/programa	S. Público	base	0.087
	Otra	2.88+ [0.86,9.65]	

R.L.M: regresión logística multivariable

OR: Odds ratio (valores > a 1 significa un incremento hacia el si), valores menores de 1 una disminución

+ p <0.1, * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Tabla 7.37. Regresión logística multivariable. Fuente: Elaboración propia

Respuestas esperadas
CATEGORIA

PUNTUACIÓN (95%IC)

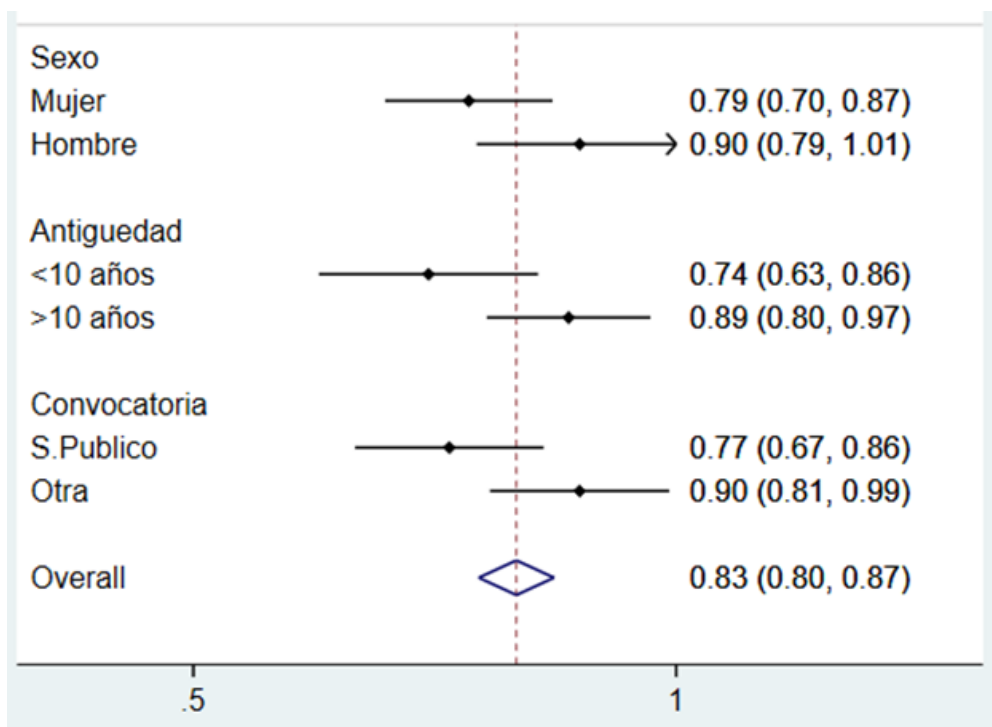


Figura 7.11. Proporción de respuestas esperado a partir de la regresión logística multivariable. Fuente: Elaboración propia

El porcentaje de personas esperado a partir de la regresión multivariable que realicen sesiones grupales es del 83%, con un 90% en hombres frente a 79% mujeres (Figura 7.11).

Un 89% en personas de más de 10 años de antigüedad frente a 74% y un 90% en otras convocatorias frente al 77% de convocatorias del servicio público.

Los intervalos de confianza se solapan, indicando que no se puede concluir que estas diferencias sean significativas al nivel $p < 0.05$, debido probablemente entre otras causas al escaso número de datos.



Pregunta 18

Selecciona las 3 tareas a las que dedica mayor tiempo en su día a día	Frecuencia
Atención directa a usuarios/as	8
Coordinación	1
Formación y actualización	10
Gestión administrativa	10
Gestión administrativa, Atención directa a usuarios/as, Objetivos	2
Gestión administrativa, Búsqueda de información, Atención directa a usuarios/as	33
Gestión administrativa, Búsqueda de información, Coordinación	7
	30
Preparación de las sesiones individuales Gestión administrativa, Preparación de las sesiones individuales, Atención directa a usuarios/as, Búsqueda de información, Atención directa a usuarios/as	4
Preparación de las sesiones grupales, Búsqueda de información	2
Total	107

Tabla 7.38. Porcentaje de respuesta por cada variable independiente. Fuente: Elaboración propia

Las respuestas con mayor número de respuestas con 33 respuestas son Gestión administrativa, Búsqueda de información, Atención directa a usuarios/as y con 30 respuestas Gestión administrativa, Preparación de las sesiones individuales y Atención directa a usuarios/as (Tabla 7.38).

Sin embargo, reciben una puntuación muy baja la coordinación, la preparación de las sesiones y búsqueda de información. Aspecto que resulta preocupante, pues refleja que el día a día de los orientadores no permite preparar las sesiones ni reflexionar sobre qué hacer con cada perfil buscando en grupo soluciones más idóneas, sino que la labor del orientador/a parece estar centrada en la gestión administrativa y la atención directa. Aspectos que sin duda influyen en la calidad y debiera ser abordado por las entidades que gestionan estos programas. Pues la gestión administrativa que está presente en las respuestas de forma reiterada hace pensar que hay una carga muy alta que entorpece el desarrollo efectivo del trabajo, que debiera estar centrado en la calidad de la atención, no, en la documentación.

A partir de las respuestas de esta pregunta se han creado una serie de variables por ser las más representativas y donde el doctorando entendía que era de interés para esta investigación `profundizar:

- 18.1. Realiza tareas de gestión



- 18.2 Realiza búsqueda de información
- 18.3 Realiza tareas de preparación de sesiones grupales

Cada una de estas nuevas variables se han estudiado por separado.

18.1 Variable Realiza tareas de gestión administrativa

El 77% de las personas encuestadas realiza gestiones administrativas (7.53). A partir de los análisis realizados parece ser que el 90% de las personas licenciadas realizan gestiones administrativas frente al 50% de las personas con diplomatura y el 84% de personas de convocatorias públicas frente al 65% de otras convocatorias (Tabla 7.39).

Realiza gestiones administrativas (%)		No	Si	P (Chi2 Pearson)	P (Chi2 R.L.U.)
All (n= 108)		23.1	76.9		
Sexo	Mujer	23	77	0.936	0.937
	Hombre	23.8	76.2		
Antigüedad_2	<10 años	24.6	75.4	0.713	0.714
	>10 años	21.6	78.4		
Antigüedad_4	<5 años	21.1	78.9	0.438	0.452
	Entre 5-10 años	31.6	68.4		
	Entre 10-20 años	25	75		
	>20 años	13.3	86.7		
Grupo de cotización	grupo 1	20	80	0.438	0.452
	grupo 2	27.6	72.4		
	grupo 3, 4 o 5	13.3	86.7		
Convocatoria pública proyecto/programa	S. Público	16.2	83.8	0.025	0.029
	Otra	35	65		
Titularidad de Centro	S. Público o Ayuntamiento	20	80	0.347	0.364
	Fundación	15.8	84.2		
	Asociación	31.6	68.4		
	Agrupación	33.3	66.7		
Titulación máxima que posee	Diplomado	50	50	0.005	0.011
	Licenciado	10	90		
	Graduado	23.8	76.2		
	Master y Doctorado	31.6	68.4		
Recibida formación	Si	18.8	81.3	0.663	0.670
	No	25.3	74.7		
	Otra	15.4	84.6		

Tabla 7.39. Porcentaje de respuesta por cada variable independiente (demográfica) y valores p a partir de análisis Chi² de Pearson y de la regresión logística univariable. Fuente:

Elaboración propia



		Realiza gestiones administrativas (%)	P (Chi2 R.L.M.)
		OR (95% IC)	
Sexo	Mujer	base	0.533
	Hombre	0.68 [0.21,2.26]	
Antigüedad_2	<10 años	base	0.608
	>10 años	0.70 [0.18,2.72]	
Convocatoria pública proyecto/programa	S. Público	base	0.065
	Otra	0.39+ [0.14,1.06]	
Titulación máxima que posee	Diplomado	base	0.038
	Licenciado	9.77** [1.87,51.10]	
	Graduado	3.07 [0.70,13.39]	
	Master y		
	Doctorado	2.09 [0.51,8.55]	

R.L.M: regresión logística multivariable

OR: Odds ratio (valores > a 1 significa un incremento hacia el si), valores menores de 1 una disminución

+ p <0.1, * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Tabla 7.40. Regresión logística multivariable. Fuente: Elaboración propia

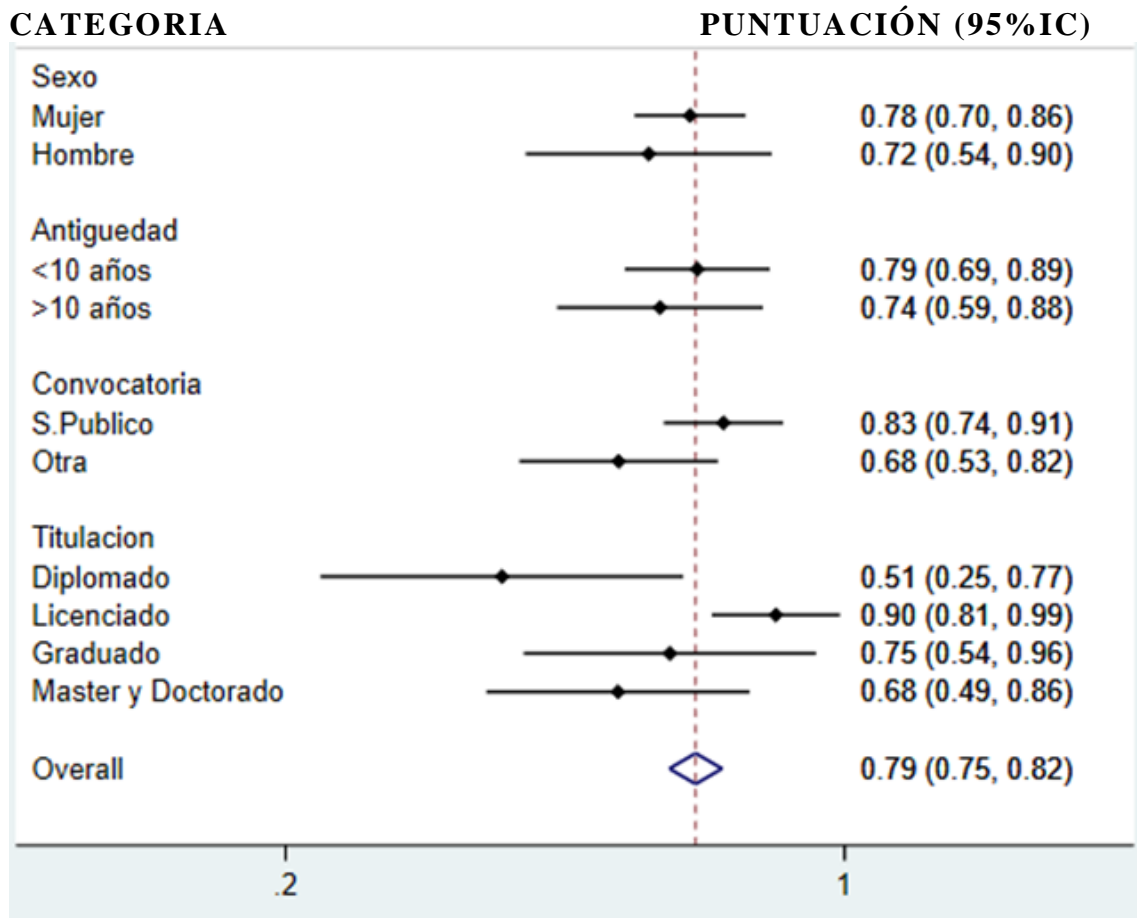


Figura 7.12. Proporción de respuestas esperado a partir de la regresión logística multivariable. Fuente: Elaboración propia



El porcentaje de personas previsto a partir de la regresión multivariable que realicen gestiones administrativas es del 79%; 90% en licenciados frente a un 51% en diplomados y 83% en orientadores perteneciente al servicio público frente a 68% en otros (Tabla 7.40). Este último dato es de gran interés para esta documentación pues viene a respaldar que los programas propios del Servicio Público tienen una carga administrativa muy alta, donde los orientadores utilizan el programa SILCOI para registrar y comunicar cualquier acción realizada con las personas desempleadas que participan en sus programas, esto teniendo en cuenta el alto número de personas que son atendidas por los orientadores que ejecutan estos proyectos, conlleva que de su tiempo laboral deben dedicar un alto porcentaje, en detrimento de otras tareas más centradas en la calidad de la intervención y de la persona y sus necesidades (Figura 7.12).



18.2 Realiza búsqueda de información

El porcentaje de orientadores encuestados que realizan tareas de búsqueda de información es del 43.5% (7.60) y no varía mucho entre los diferentes grupos de orientadores. El porcentaje de graduados que realiza búsqueda de información es del 23.8% y las personas pertenecientes a agrupaciones es del 33.3% como vemos en la Tabla 7.41.

Realiza tareas de búsqueda de información (%)		No	Si	P (Chi2 Pearson)	P (Chi2 R.L.U.)
All (n=108)		56.5	43.5		
Sexo	Mujer	57.5	42.5	0.673	0.675
	Hombre	52.4	47.6		
Antigüedad_2	<10 años	61.4	38.6	0.275	0.279
	>10 años	51	49		
Antigüedad_4	<5 años	57.9	42.1		
	Entre 5-10 años	68.4	31.6		
	Entre 10-20 años	47.2	52.8		
	>20 años	60	40		
Grupo de cotización	grupo 1	51.4	48.6	0.678	0.682
	grupo 2	60.3	39.7		
	grupo 3, 4 o 5	53.3	46.7		
Convocatoria pública proyecto/programa	S. Público	54.4	45.6	0.572	0.574
	Otra	60	40		
Titularidad de Centro	S. Público o Ayuntamiento	60	40	0.592	0.600
	Fundación	52.6	47.4		
	Asociación	47.4	52.6		
	Agrupación	66.7	33.3		
Titulación máxima que posee	Diplomado	44.4	55.6	0.11	0.129
	Licenciado	58	42		
	Graduado	76.2	23.8		
	Máster y Doctorado	42.1	57.9		
Recibido formación	Si	56.3	43.8	0.925	0.926
	No	55.7	44.3		
	Otra	61.5	38.5		

Tabla 7.41. Porcentaje de respuesta por cada variable independiente (demográfica) y valores p a partir de análisis Chi2 de Pearson y de la regresión logística univariable. Fuente: Elaboración propia



Realiza búsqueda de información		OR (95% IC)	P (Chi2 R.L.M.)
Sexo	Mujer	base	0.386
	Hombre	1.68 [0.52,5.44]	
Antigüedad_2	<10 años	base	0.321
	>10 años	1.67 [0.60,4.63]	
Titulación máxima que posee	Diplomado	base	0.159
	Licenciado	0.46 [0.14,1.55]	
	Graduado	0.26+ [0.06,1.14]	
	Master y Doctorado	0.97 [0.24,3.97]	

R.L.M: regresión logística multivariable

OR: Odds ratio (valores > a 1 significa un incremento hacia el si), valores menores de 1 una disminución

+ p <0.1, * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Tabla 7.42. Regresión logística multivariable. Fuente: Elaboración propia

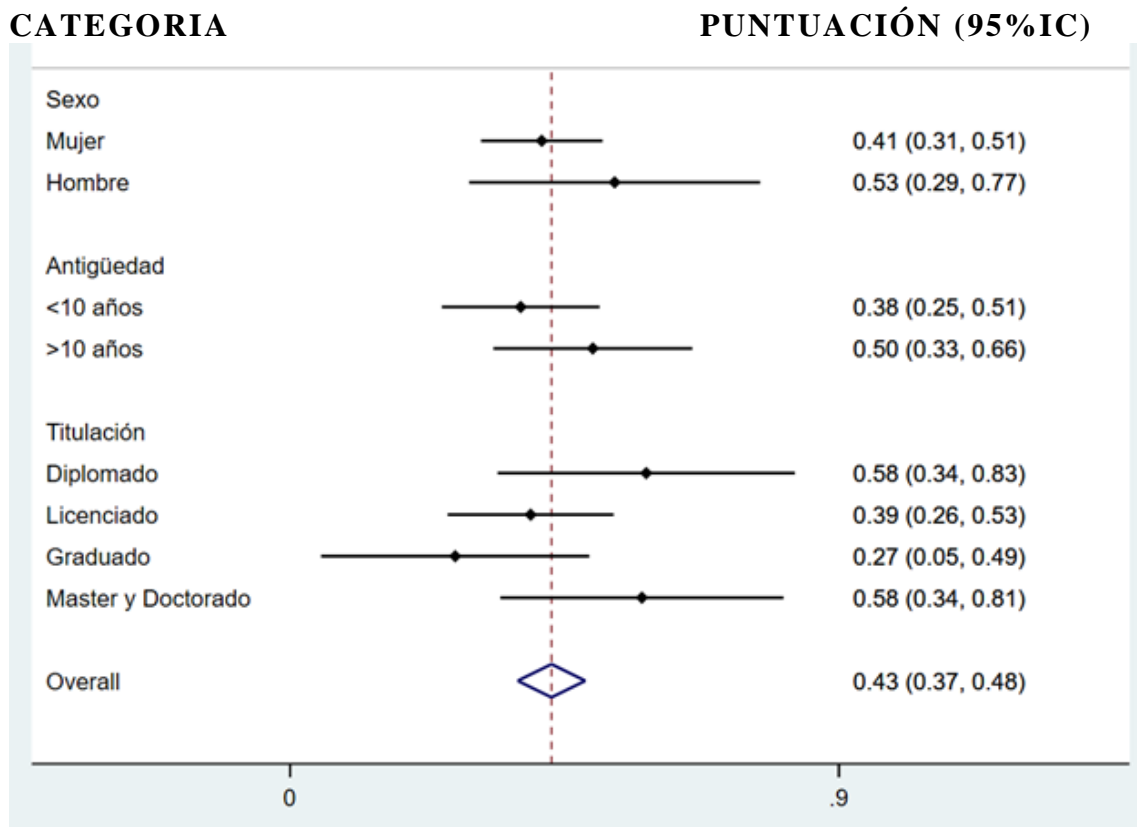


Figura 7.13. Proporción de respuestas esperado a partir de la regresión logística multivariable. Fuente: Elaboración propia

El porcentaje esperado de personas que realizan tareas de búsqueda de información es del 43%. Diferencias entre los distintos grupos de orientadores es difícil de identificar ya que los intervalos de confianza del 95% se solapan (Figura 7.13).



18.3. Prepara las sesiones grupales

El porcentaje de orientadores que realiza sesiones grupales es del 33%, con el 38% de mujeres frente al 14.3% de hombres y del 41% de personas que no han recibido formación frente al 6% de personas que han recibido formación. La diferencia entre hombres y mujeres se mantiene en la regresión logística multivariable, cuando sólo se incluyen como variables independientes sexo y antigüedad. Esta diferencia entre hombres y mujeres no es significativa ($p < 0.05$) si se incluyen en la regresión la variable “recibió formación”. Es de destacar que el porcentaje de personas que “recibió formación” es menor en mujeres que en hombres. La proporción de respuesta esperada por diferentes grupos de orientadores (tabla 7.43).

Prepara Sesiones grupales (%)		No	Si	P (Chi2 Pearson)	P (Chi2 R.L.U.)
All (n=108)		66.7	33.3		
Sexo	Mujer	62.1	37.9	0.039	0.051
	Hombre	85.7	14.3		
Antigüedad_2	<10 años	68.4	31.6	0.683	0.684
	>10 años	64.7	35.3		
Antigüedad_4	<5 años	76.3	23.7	0.489	0.506
	Entre 5-10 años	52.6	47.4		
	Entre 10-20 años	69.4	30.6		
	>20 años	53.3	46.7		
Grupo de cotización	grupo 1	65.7	34.3	0.489	0.506
	grupo 2	63.8	36.2		
	grupo 3, 4 o 5	80	20		
Convocatoria pública proyecto/programa	S. Público	66.2	33.8	0.888	0.889
	Otra	67.5	32.5		
Titularidad de Centro	S. Público o Ayuntamiento	70	30	0.217	0.239
	Fundación	73.7	26.3		
	Asociación	68.4	31.6		
	Agrupación	47.6	52.4		
Titulación máxima que posee	Diplomado	72.2	27.8	0.206	0.235
	Licenciado	58	42		
	Graduado	66.7	33.3		
	Master y Doctorado	84.2	15.8		
Recibida formación	Si	93.8	6.3	0.021	0.055
	No	59.5	40.5		
	Otra	76.9	23.1		

Tabla 7.43. Porcentaje de respuesta por cada variable independiente (demográfica) y valores p a partir de análisis Chi2 de Pearson y de la regresión logística univariable. Fuente: Elaboración propia



Realiza búsqueda de información		Modelo 1		Modelo 2	
		OR (95% IC)	P (Chi2 R.L.M.)	OR (95% IC)	P (Chi2 R.L.M.)
Sexo	Mujer	base 0.26*	0.045	base 0.35 [0.09,1.37]	0.131
	Hombre	[0.07,0.97]			
Antigüedad_2	<10 años	base 0.89	0.781	base 0.70 [0.28,1.72]	0.432
	>10 años	[0.39,2.04]			
Recibida formación	Si			base	0.140
	No			9.29+ [0.94,91.95]	
	Otra			4.94 [0.41,59.99]	

OR: Odds ratio (valores > a 1 significa un incremento hacia el si), valores menores de 1 una disminución + $p < 0.1$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabla 7.44. Regresión logística multivariable. Fuente: Elaboración propia. R.L.M: regresión logística multivariable

Sexo	Recibió formación	
	Si	No
Mujer	10.3	80.5
Hombre	33.3	42.9

Tabla 7.45. Asociación "Recibió información" - Sexo. Fuente: Elaboración propia

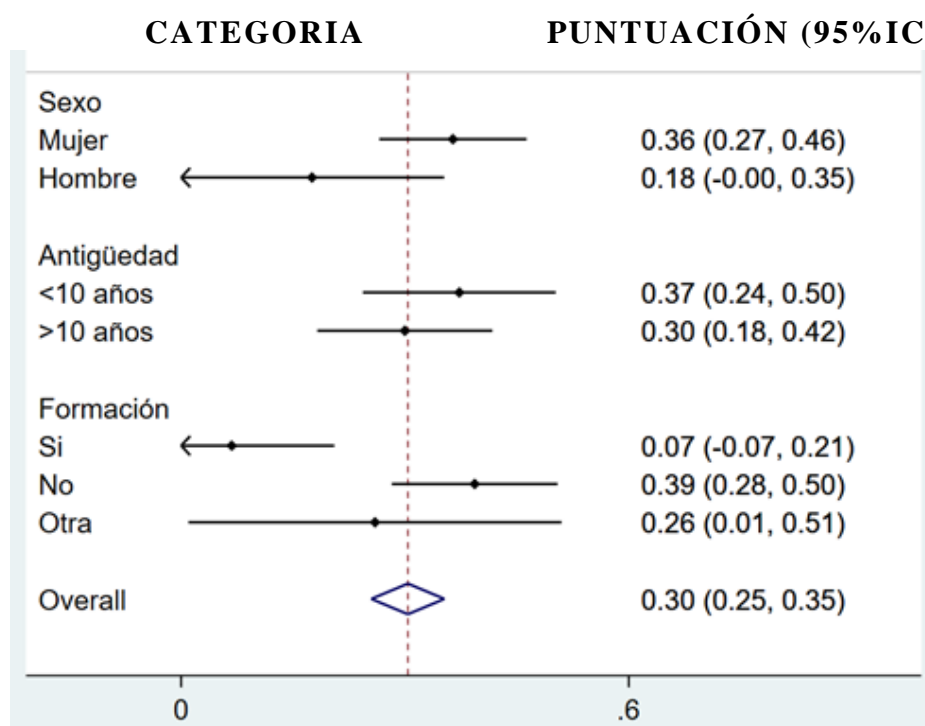


Figura 7.14. Proporción de respuestas esperado a partir de la regresión logística multivariable. Fuente: Elaboración propia

El porcentaje esperado de orientadores que prepare sesiones grupales es de 30%, con un 36% de mujeres frente a un 18% de hombres, y un 39% de personas que “no han recibido formación” frente a sí. Estos resultados han de tomarse con precaución debido al escaso número de hombres y de personas en general que han recibido formación, así como por lo poco representativas que son las sesiones grupales en los programas de empleo, aspecto que entendemos que debe ser revisado, pues el trabajo individual es importante pero no debiera olvidarse el aspecto grupal tanto del trabajo con otras personas desempleadas como con entidades externas como empresas.



Pregunta 20. ¿Cuál es la temporalidad de las sesiones grupales?

Cuál es la temporalidad en la que realiza sesiones grupales	N.	%
Depende la necesidad	8	7.8
Diario	1	1
No realizo	9	8.7
Poco habitual	32	31.1
Quincenalmente	12	11.7
Semanalmente	17	16.5
Trimestralmente	7	6.8
Una vez al mes	17	16.5

Tabla 7.46. Número de respuestas y porcentaje. Fuente: Elaboración propia

Las diferentes categorías se han agrupado en 2: “nunca o poco habitual” (categorías “depende de la necesidad”, “no realizo” o sin respuesta) y “frecuentemente” (categorías “a diario”, “semanalmente”, “quincenalmente” y “una vez al mes”).

El análisis se ha realizado usando la nueva variable con estas dos categorías.

El 43.5 % de los orientadores realiza sesiones grupales frecuentemente. Los porcentajes son más bajos en los servicios de convocatoria pública (35%) que en otros (58%), más altos en graduados y personas con máster y doctorado (60%) frente a licenciados y diplomados (34%) y más altos en personas que “han recibido formación” (69%) frente a no (38%).



Temporalidad se sesiones grupales (%)		Nunca o poco habitual	Frecuente	P (Chi2 Pearson)	P (Chi2 R.L.U.)
Sexo	Mujer	58.6	41.4	0.361	0.366
	Hombre	47.6	52.4		
Antigüedad_2	<10 años	54.4	45.6	0.642	0.644
	>10 años	58.8	41.2		
Antigüedad_4	<5 años	50	50		
	Entre 5-10 años	63.2	36.8		
	Entre 10-20 años	58.3	41.7		
	>20 años	60	40		
Grupo de cotización	grupo 1	45.7	54.3	0.292	0.300
	grupo 2	62.1	37.9		
	grupo 3, 4 o 5	60	40		
Convocatoria pública proyecto/programa	S. Público	64.7	35.3	0.025	0.027
	Otra	42.5	57.5		
Titularidad de Centro	S. Público o Ayuntamiento	60	40	0.785	0.789
	Fundación	50	50		
	Asociación	57.9	42.1		
	Agrupación	61.9	38.1		
Titulación máxima que posee	Diplomado	66.7	33.3	0.069	0.078
	Licenciado	66	34		
	Graduado	38.1	61.9		
	Master y				
	Doctorado	42.1	57.9		
Recibida formación	Si	31.3	68.8	0.075	0.093
	No	62	38		
	Otra	53.8	46.2		

Tabla 7.47. Porcentaje de respuesta por cada variable independiente (demográfica) y valores p a partir de análisis Chi2 de Pearson y de la regresión logística univariable. Fuente: Elaboración propia



Temporalidad se sesiones grupales			P (Chi2 R.L.M.)
FREQ/No freq		OR (95% IC)	
Sexo	Mujer	base	0.298
	Hombre	0.51 [0.15,1.80]	
Antigüedad_2	<10 años	base	0.078
	>10 años	2.71+ [0.89,8.20]	
Convocatoria pública proyecto/programa	S.Público	base	0.020
	Otra	2.88* [1.18,7.03]	
Titulación máxima que posee	Diplomado	base	0.007
	Licenciado	4.89* [1.33,17.97]	
	Graduado	9.72** [2.38,39.77]	
	Master y	6.85** [1.67,28.08]	
	Doctorado		

R.L.M: regresión logística multivariable

OR: Odds ratio (valores > a 1 significa un incremento hacia el si), valores menores de 1 una disminución. + p <0.1, * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Tabla.7.48. Regresión logística multivariable. Fuente: Elaboración propia

Temporalidad se sesiones grupales			P (Chi2 R.L.M.)
Frecuentemente/No frecuentemente		OR (95% IC)	
Sexo	Mujer	base	0.722
	Hombre	1.21 [0.43,3.42]	
Antigüedad_2	<10 años	base	0.342
	>10 años	1.70 [0.57,5.05]	
Convocatoria pública proyecto/programa	S. Público	base	0.015
	Otra	2.93* [1.24,6.92]	
Titulación máxima que posee	Diplomado	base	0.097
	Licenciado	1.19 [0.34,4.18]	
	Graduado	4.11+ [0.99,17.10]	
	Master y	3.27+ [0.88,12.22]	
	Doctorado		
Recibida formación	Si	base	0.062
	No	0.25* [0.08,0.79]	
	Otra	0.37 [0.08,1.67]	

Tabla 7.49 Regresión logística multivariable. Fuente: Elaboración propia

R.L.M: regresión logística multivariable

OR: Odds ratio (valores > a 1 significa un incremento hacia el si), valores menores de 1 una disminución

+ p <0.1, * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

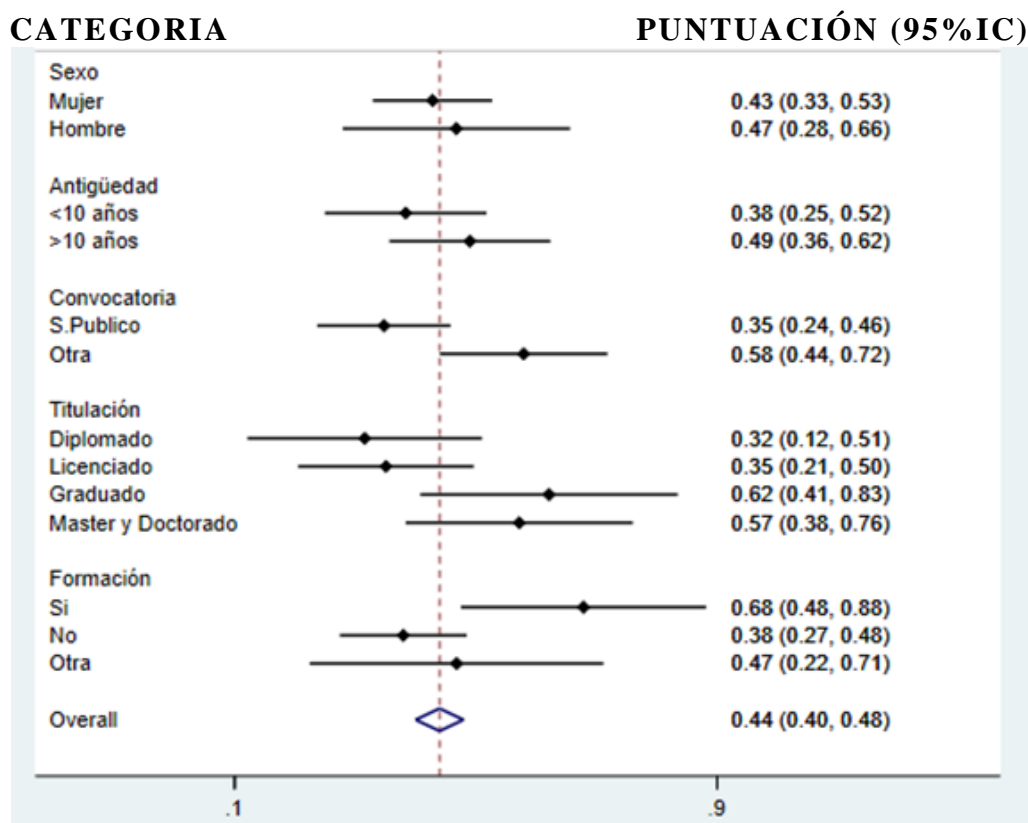


Figura 7.15. Proporción de respuestas esperado a partir de la regresión logística multivariable. Fuente: Elaboración propia

El porcentaje esperado a partir de los resultados de la regresión logística multivariable de personas que realizan sesiones grupales frecuentemente es del 44%. Este porcentaje es aproximadamente 60% (62% y 57%) en graduados y personas con máster y doctorado frente a 32% y 35% en diplomados y licenciados. El porcentaje esperado en los servicios de convocatoria pública es del 35% y 58% en otros. El porcentaje esperado es del 69% en personas que “han recibido formación” y 38% en personas que no “han recibido formación”. Volvemos a incidir en lo preocupante de los resultados en los proyectos financiados por el servicio público por la escasa presencia que tienen las sesiones grupales, aunque de los programas de orientación son muy abundantes. Por lo que podemos concluir que la atención grupal está poco representada en la atención a las personas desempleadas. Además, el papel de la formación como capacitante para los orientadores para poder incorporar actuaciones diversas y más ajustadas a las personas y la



diversidad de perfiles, refleja el papel esencial de la formación y la necesidad de mayor inversión.

Pregunta 35. ¿Qué criterios o motivaciones guía a las personas usuarias a participar en sus proyectos y/o programas?

Criterios o motivaciones	Frecuencia	%
Calidad del Servicio	09	08.4
Conocer recursos	05	04.7
Formaciones	02	01.9
Inserción laboral	54	50.5
Obtener ayuda económica	05	04.7
Otros	02	01.9
Propuesta del SEPEPA	29	27.1
Salir de la inactividad	01	0.9
Total	107	100

Tabla.7.50. Número de respuestas y porcentaje. Fuente: Elaboración propia.

Las mayores motivaciones son “inserción laboral” (51%) “propuesta del SEPEPA (27%). Es interesante porque la motivación basada en la recepción de una carta o mensaje del SEPEPA para recibir orientación es muy significativo. Se han creado y analizado dos variables “Criterio inserción laboral” (si/no) y “Criterio Propuesta del SEPEPA” (si/no). Si la pregunta no ha sido contestada se clasifica como “no”.

Criterio inserción laboral

Aproximadamente el 50% de los orientadores contestan que los usuarios participaron en el programa/proyectos motivados por la inserción laboral. Las personas con más de 10 años (63%) y de convocatorias públicas (65%) son las que más mencionan este criterio. El porcentaje de hombres que mencionaron este criterio es del 33% frente a mujeres 54% y el porcentaje de diplomados es del 22% frente a titulaciones más altas (>50%). La proporción esperada de orientadores respondiendo “inserción laboral” como motivación se presenta en la Figura.7.16.



Una vez realizada la regresión múltiple parece que la variable que más influencia la elección de este criterio es la titulación máxima (p global 0.007).

Criterio inserción laboral (%)		No	Si	P (Chi2 Pearson)	P (Chi2 R.L.U.)
All		50	50		
Sexo	Mujer	46	54	0.089	0.096
	Hombre	66.7	33.3		
Antigüedad_2	<10 años	61.4	38.6	0.012	0.014
	>10 años	37.3	62.7		
Antigüedad_4	<5 años	60.5	39.5		
	Entre 5-10 años	63.2	36.8		
	Entre 10-20 años	41.7	58.3		
	>20 años	26.7	73.3		
Grupo de cotización	grupo 1	54.3	45.7	0.822	0.824
	grupo 2	48.3	51.7		
	grupo 3, 4 o 5	46.7	53.3		
Convocatoria pública proyecto/programa	S. Público	58.8	41.2	0.017	0.019
	Otra	35	65		
Titularidad de Centro	S. Público o Ayuntamiento	43.3	56.7	0.788	0.792
	Fundación	55.3	44.7		
	Asociación	52.6	47.4		
	Agrupación	47.6	52.4		
Titulación máxima que posee	Diplomado	77.8	22.2	0.08	0.113
	Licenciado	44	56		
	Graduado	42.9	57.1		
	Master y Doctorado	47.4	52.6		
Recibido formación	Si	50	50	0.668	0.675
	No	51.9	48.1		
	Otra	38.5	61.5		

Tabla.7.51. Porcentaje de respuesta por cada variable independiente (demográfica) y valores p a partir de análisis Chi2 de Pearson y de la regresión logística univariable. Fuente: Elaboración propia

En diplomados y licenciados contestando este criterio aumenta con los años trabajados.

%	No	Si
<10 años	80	20
>10 años	37.2	62.8

Tabla.7.52. Porcentaje contestando “criterio inserción laboral” en relación con la antigüedad en diplomados y licenciados. Fuente: Elaboración propia

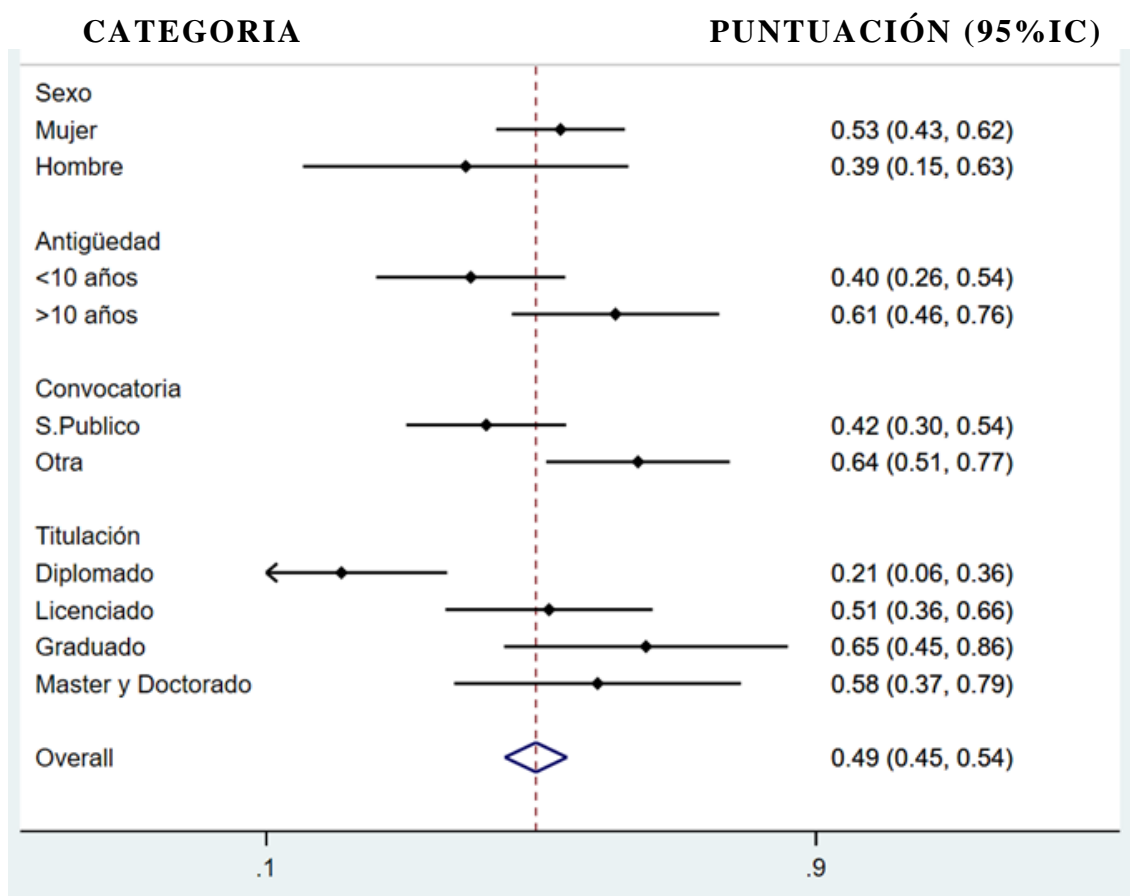


Figura 7.16. Proporción de respuestas esperado a partir de la regresión logística multivariable. Fuente: Elaboración propia

El porcentaje esperado de orientadores contestando “inserción laboral” como motivación para la participación en los programas de orientación es del 49%, con un 21% en diplomados y un 61% en personas con > 10 años, 64% en otras convocatorias, 65% en graduados y 58% en doctores.



7.2. Personas Desempleadas. Cuestionario 2

En la tabla 7.53 se presentan de manera detallada los datos correspondientes a la demografía de la muestra participante que serán comentados posteriormente de manera general y posteriormente se cruzarán en diferentes momentos con el resto de las dimensiones del cuestionario.

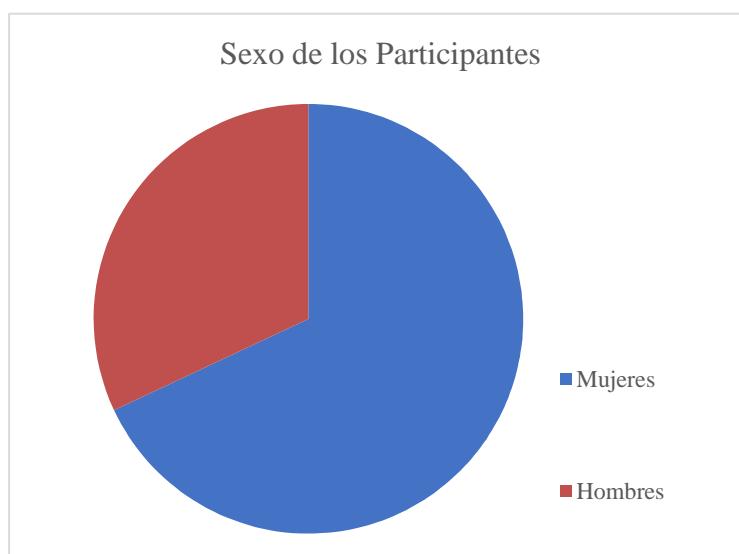
VARIABLES DEMOGRÁFICAS: DEMOGRAFÍA	Todos	Mujeres	Hombres
	N (%)	N (%)	N (%)
Total	406		
Sexo			
Mujer	276 (68)	276 (100)	
Hombre	130 (32)		130 (100)
Edad			
Menor 25 años	35 (8.6)	20 (7.2)	15 (11.5)
Entre 25/30 años	27 (6.7)	16 (5.8)	11 (8.5)
Entre 31 /44 años	142 (35)	104 (37.7)	38 (29.2)
Mayor de 45 años	202 (49.8)	136 (49.3)	66 (50.8)
Edad			
Menor 30 años	62 (15.3)	36 (13)	26 (20)
Entre 31 /44 años	142 (35)	104 (37.7)	38 (29.2)
Mayor de 45 años	202 (49.8)	136 (49.3)	66 (50.8)
Nacionalidad			
Española	347 (85.5)	233 (84.4)	114 (87.7)
No española	59 (14.5)	43 (15.6)	16 (12.3)
Que Nacionalidad			
Sudamérica	41 (10.1)	29 (10.5)	12 (9.2)
Europa y otras	13 (3.2)	11 (4)	2 (1.5)
España	352 (86.7)	236 (85.5)	116 (89.2)
Tiempo situación desempleo			
Menos de 6 meses	106 (26.1)	65 (23.6)	41 (31.5)
Entre 6 meses y 1 año	91 (22.4)	69 (25)	22 (16.9)
Entre 1 año y 3 años	120 (29.6)	79 (28.6)	41 (31.5)
Más de 3 años y otros	89 (21.9)	63 (22.8)	26 (20)
Tiempo situación desempleo			
Menos de 1 año	197 (48.5)	134 (48.6)	63 (48.5)
Más de 1 años y otros	209 (51.5)	142 (51.4)	67 (51.5)
Años de experiencia laboral			
< 1 año	59 (14.5)	37 (13.4)	22 (16.9)
Entre 1 año y <5 años	74 (18.2)	52 (18.8)	22 (16.9)
Entre 5 años y 10 años	54 (13.3)	40 (14.5)	14 (10.8)
Más de 10 años	219 (53.9)	147 (53.3)	72 (55.4)
Estudios cursados y finalizados			



VARIABLES DEMOGRÁFICAS: DEMOGRAFÍA	Todos	Mujeres	Hombres
Universitarios	156 (38.4)	128 (46.4)	28 (21.5)
Bachiller y FP	160 (39.4)	101 (36.6)	59 (45.4)
E.S.O. y Primaria	90 (22.2)	47 (17)	43 (33.1)
Puesto de trabajo desempeñado			
Responsable	44 (10.8)	31 (11.2)	13 (10)
Personal técnico	75 (18.5)	45 (16.3)	30 (23.1)
Personal cualificado	147 (36.2)	108 (39.1)	39 (30)
Personal no cualificado y Otros	74 (18.2)	52 (18.8)	22 (16.9)
Operario	66 (16.3)	40 (14.5)	26 (20)
¿Cuántos años de experiencia laboral cotizada tiene?			
Más de 20 años	75 (18.5)	38 (13.8)	37 (28.5)
Más de 10 años	99 (24.4)	74 (26.8)	25 (19.2)
Entre 5 años y 10 años	52 (12.8)	40 (14.5)	12 (9.2)
Entre 3 y 5 años	34 (8.4)	29 (10.5)	5 (3.8)
Entre 1 años y 3 años	65 (16)	44 (15.9)	21 (16.2)
Menos de 1 año o no cotizado	81 (20)	51 (18.5)	30 (23.1)
¿Cuánto tiempo no registrado en la Seguridad Social?			
Registrado en la Seguridad Social	130 (32)	94 (34.1)	36 (27.7)
Menos de 1 año	87 (21.4)	54 (19.6)	33 (25.4)
Más de 1 año	189 (46.6)	128 (46.4)	61 (46.9)

Tabla. 7.53 Demografía global de la muestra participante. Fuente: Elaboración propia

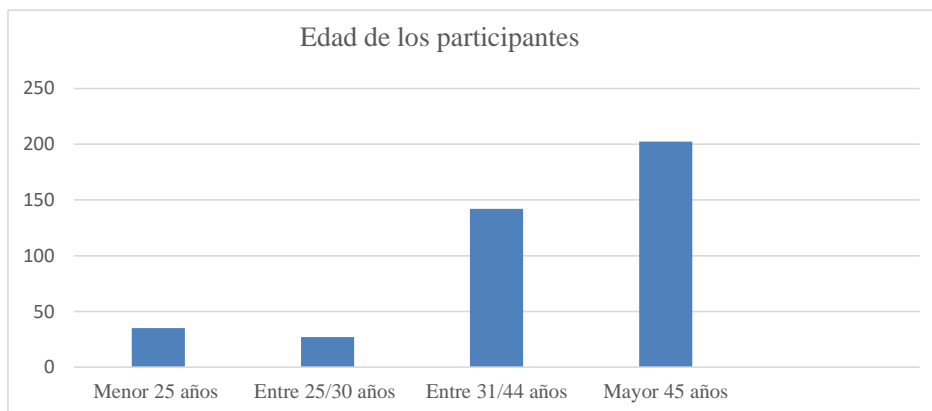
En este contexto cabe destacar que las personas que han respondido al cuestionario dirigido a personas desempleadas del Principado de Asturias, el 68 % han sido mujeres y el 32 % han sido hombres como se observa en el gráfico 7.8.



Gráfica 7.8. Sexo de los Participantes. Fuente: Elaboración propia

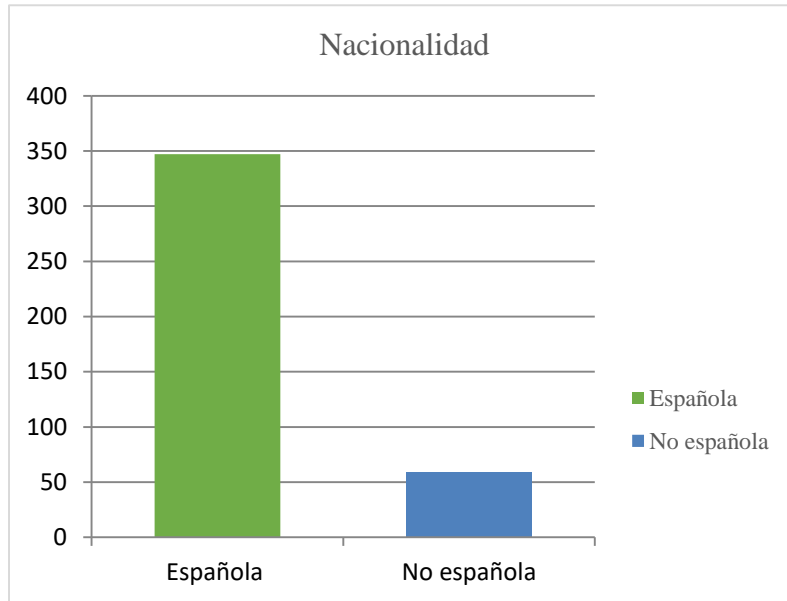


La edad de los participantes en un 49,8% son mayores de 45 años con 202 personas que respondieron el cuestionario en esta franja de edad. Seguida de 142 respuestas y por tanto un 35% de las respuestas correspondientes personas entre 31 y 44 años. Menos representativo es el número de personas menores de 25 años que fueron 35 correspondiendo con un 8,6% de las respuestas. Y por último las personas entre 25 años y 30 años con 27 respuestas que corresponden con un 6,7% del total (Gráfico 7.9)

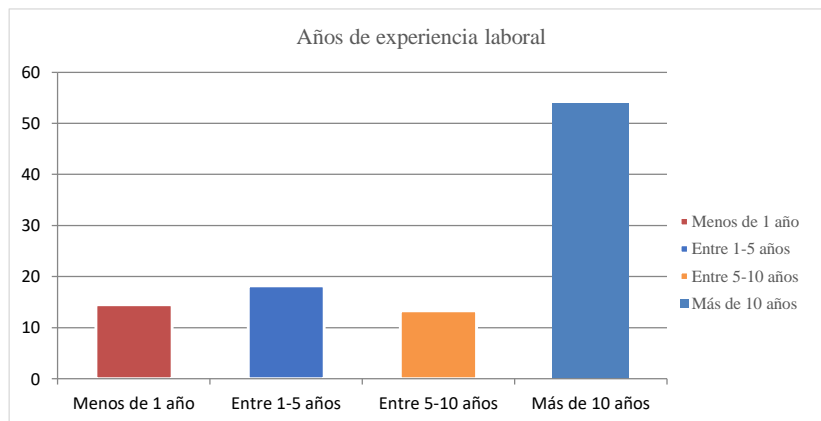


Gráfica 7.9. Edad de los participantes. Fuente: Elaboración propia

Dentro del colectivo de personas desempleadas que han participado en esta investigación cumplimentando el cuestionario el 85,5% tienen nacionalidad española y el 14,5% no tienen la nacionalidad española. Dentro de las otras nacionalidades presentes un 10% de personas de nacionalidad de Sudamérica y un 3,2% de otras nacionalidades (Gráfico 7.10).



Gráfica 7.10. Nacionalidad. Fuente: Elaboración propia



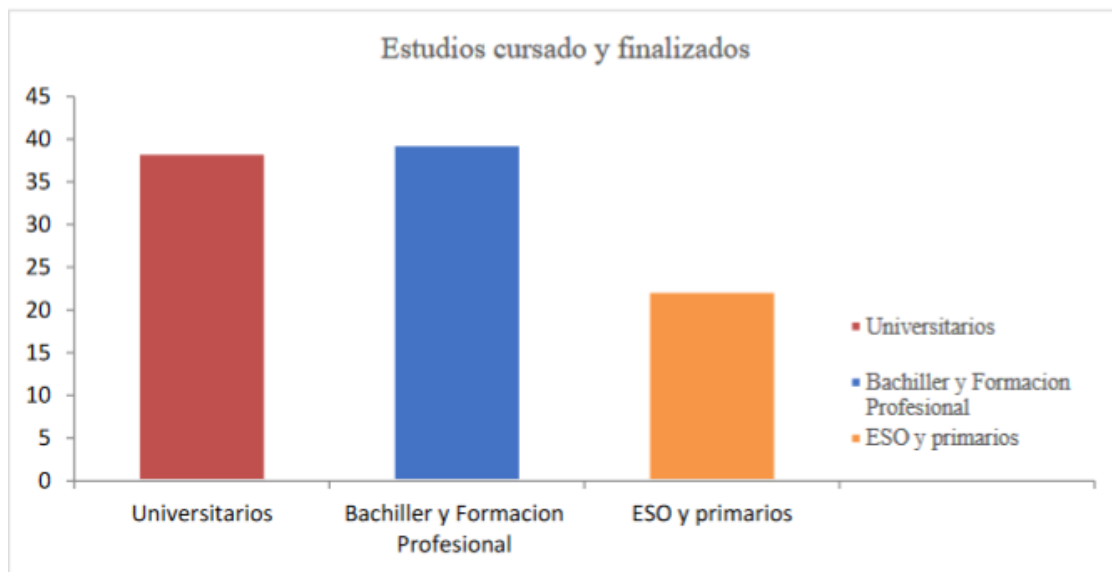
Gráfica 7.11. Años de experiencia laboral. Fuente: Elaboración propia

Respecto al tiempo en situación de desempleo el 29,6% de las personas que cumplimentar con el cuestionario llevan entre 1 años y 3 años desempleados, en segundo lugar, se sitúan quienes llevan desempleados menos de 6 meses con un 26,1%, en tercer lugar, con un 22,4% se encuentran quienes están desempleados entre 6 meses y 1 año con 22,4% y por último con un 21,9% están quienes llevan más de tres



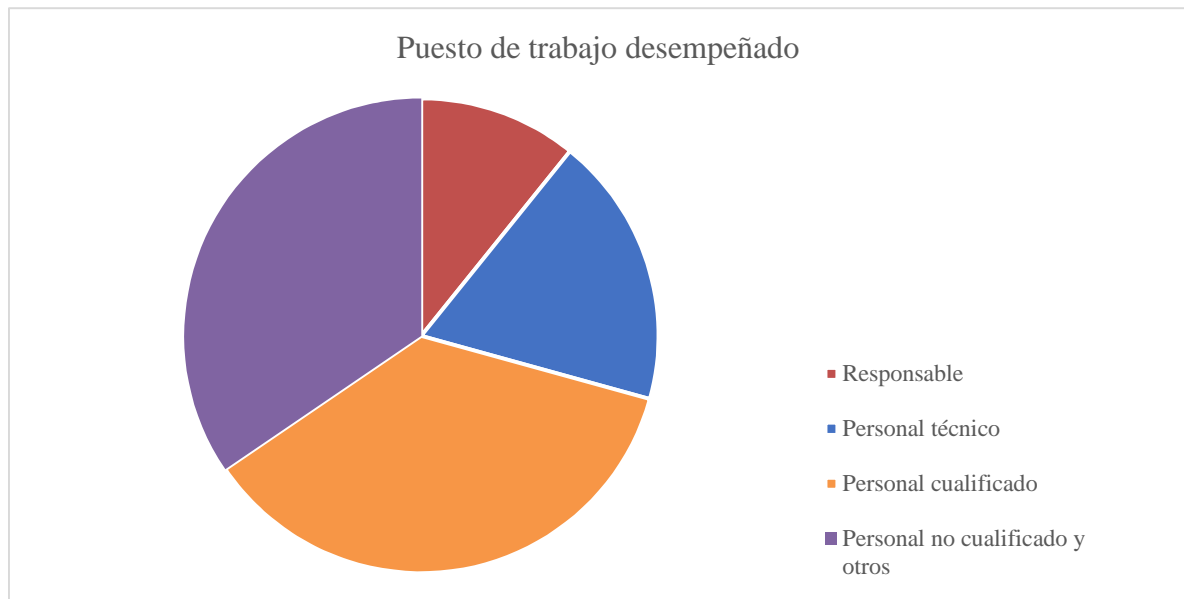
años desempleados. Queremos mencionar que, aunque existen diferencias entre unas franjas y otras son poco significativas.

Respecto a la experiencia laboral nos encontramos con un 53,9% con más de 10 años de experiencia laboral, seguido de un 18,2% de personas con experiencia laboral entre 1 año y 5 años, un 14,5% con menos de 1 año de experiencia laboral y por último un 13,3% tienen entre 5 y 10 años de experiencia laboral (Gráfica 7.11).



Gráfica 7.12. Estudios cursados y finalizados. Fuente: Elaboración propia

Dentro de las personas desempleadas nos encontramos con un 39,4% que han cursado a un bachiller o una formación profesional, en segundo lugar, el 38,4% han cursado estudios universitarios y por último el 22,2% han cursado estudios primarios o la ESO (Gráfica 7.12).



Gráfica 7.13. Puesto de trabajo desempeñado. Fuente: Elaboración propia

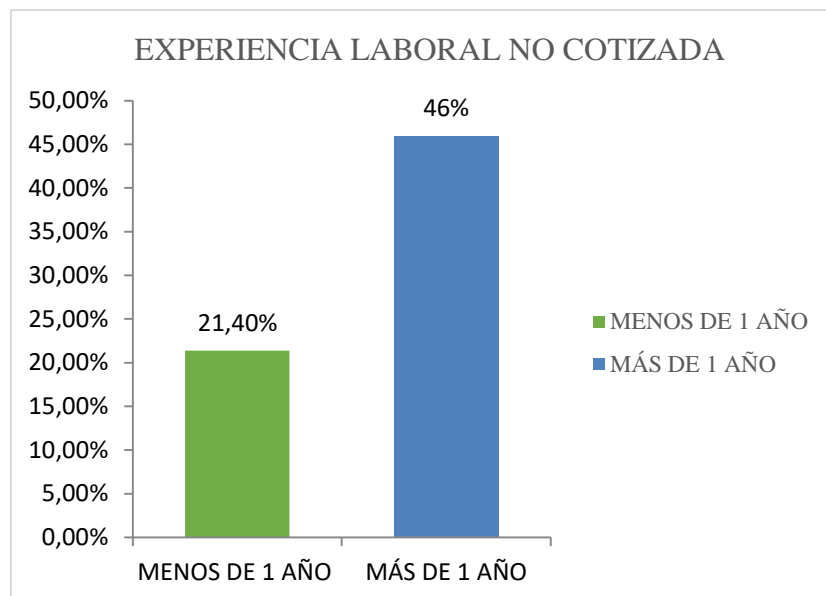
Respecto a los puestos de trabajo desempeñados, el 36,2% han desempeñado puestos de carácter cualificado, frente al 34,5% que han desempeñado puestos no cualificados, en tercer lugar, nos encontramos con un 18,5% personas que han desempeñado puestos de tipo técnico y en último lugar aquellos que han desempeñado puestos de responsabilidad con un 10,8%. (Gráfica 7.13)

Para finalizar señalar que el 68 % mencionan que cuentan con experiencia laboral no registrada en la seguridad social, de ese tanto por ciento el 46,6 % verbaliza que esa experiencia laboral no registrada en la seguridad social es superior a 1 año y el 21,4% señala que es de menos de un año (Gráfica 7.14).



Gráfica 7.14. Experiencia laboral sin cotizar. Fuente: Elaboración propia

Dentro de la experiencia laboral realizamos una diferencia entre la experiencia cotizada a la seguridad social y la no cotizada, y vemos que un 68% de las personas comentan haber trabajado sin contrato frente al 32% que afirma que no. De ese 68% que mencionan que han trabajado sin contrato el 46,6% lo han hecho por más de 1 año de duración y el 21,4% por menos de un año (Gráfica 7.15).



Gráfica 7.15. Años de experiencia laboral sin cotizar. Fuente: Elaboración propia



Finalmente y tomando como referencia los datos descritos anteriormente se puede establecer que el perfil sociolaboral de las personas desempleadas que han respondido a nuestra encuesta es el siguiente: mujer (68 %), con nacionalidad española (85,5%), que lleva entre 1 año y 3 años (29,6%), con más de 10 años de experiencia laboral (53,9%), con estudios de bachiller o formación profesional (39,4%), que ha desempeñado puestos de trabajo de cualificados (36,2%) y que cuenta con experiencia laboral no registrada en la seguridad social (68%) por más de un años de duración (46,6%).

7.2.1 Validez y fiabilidad del instrumento

La *validación* de los cuestionarios se desarrolló a través de un panel de expertos. A este respecto se hicieron dos revisiones por 5 investigadores cada una de ellas. Estos especialistas pertenecen a las Universidades de Oviedo, Las Palmas de Gran Canaria, Cantabria, Salamanca y UNED y con sus aportaciones se depuró la formulación de cada ítem, así como su inclusión o rechazo en el cuestionario final.

DIMENSIONES	Número de ítems	alfa	Consistencia interna
Todas las preguntas	48	0.99	Muy Buena
Bloque 1	11	0.99	Muy Buena
Bloque 2	07	0.96	Muy Buena
Bloque 3	06	0.97	Muy Buena
Bloque 4	02	0.98	Muy Buena
Bloque 5	05	0.93	Muy Buena
Bloque 6	17	0.98	Muy Buena

Tabla 7.84. Alfa for groups de variables. Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la *fiabilidad*, se aplicó el coeficiente de fiabilidad de alfa de Cronbach, basado en la consistencia interna del cuestionario, o lo que es lo mismo la correlación interna de los ítems. A este respecto se indica que cuando el valor es cercano a 1 podemos decir que la estabilidad o consistencia de las puntuaciones es muy elevada o excelente. En este caso empleamos los programas STATA y SPSS que nos proporcionaron un alto valor de alfa de Cronbach $\alpha=0,96$ lo que nos la validez de la herramienta globalmente, en cuanto a la fiabilidad para cada una de las dimensiones se han diferenciado seis grandes bloques en



los que se agrupan las diferentes preguntas del siguiente modo como vemos en la Tabla 7.84:

Se dividió en los siguientes bloques:

- 1) Bloque 1: Correspondiente a las 11 preguntas referidas a “En base a su experiencia qué competencias son valoradas por las empresas y por tanto más demandadas en el mercado laboral”
- 2) Bloque 2: Correspondiente a las 7 preguntas referidas a “En base a su experiencia en qué momentos de su vida profesional percibió la importancia de esas competencias”
- 3) Bloque 3: Correspondiente a las 6 preguntas referidas a “En base a su experiencia, en qué momento, considera que es el más adecuado para desarrollar esas competencias”.
- 4) Bloque 4: Correspondiente a las 2 preguntas referidas a “En base a su experiencia personal en caso de haber acudido a los servicios de orientación “
- 5) Bloque 5: Correspondiente a las 5 preguntas referidas a “Cuando se ha preocupado por desarrollar sus competencias transversales o si fuera a hacerlo en este momento, cuál de los siguientes canales considera más adecuados para lograrlo”.
- 6) Bloque 6: Correspondiente a las 17 preguntas referidas a su proceso de búsqueda de empleo.

Con relación al análisis de Alfa cabe indicar que la correlación entre ítems es importante en cada dimensión. Asimismo, la consistencia interna para cada una de ellas es muy buena o buena.

El *error muestral* se ha calculado con la fórmula para poblaciones finitas en porcentaje.

El error muestral se ha calculado con la fórmula para poblaciones finitas. Se ha calculado en porcentaje:

$$e = \sqrt{\frac{(pqz^2)(N-n)}{n(N-1)}} \times 100$$

El nivel de confianza es 95%; $p=q=0,5$: ($z=1.96$)



Tamaño muestra	Tamaño población *	Error muestral
406	64768	4.8%

Atendiendo a los *tipos de preguntas se han hecho unos u otros análisis por lo que comentamos brevemente el procedimiento seguido en el cuestionario de los orientadores, a saber:*

- 1) Para las preguntas en la escala Likert
- 2) Para las preguntas abiertas (Opiniones de los encuestados)

En relación a las pruebas realizadas para cada tipo se hacen unas aclaraciones previas. Así, los datos obtenidos en la aplicación del *cuestionario* fueron sometidos primero a un análisis de las preguntas por separado. Se estimaron los porcentajes de respuesta, los valores medios y desviaciones típicas.

Después se analiza si existen diferencias en las respuestas por sexo, años de antigüedad, convocatoria, titularidad del centro, grupo de cotización y titulación máxima usando la prueba de Kruskal-Wallis.

Después se realizó un *análisis factorial*, técnica estadística de reducción de datos empleada para explicar las correlaciones entre las variables observadas en términos de un número menor de variables no observadas llamadas factores. De este modo se pueden hacer reducciones por *combinaciones lineales* de las mismas. Entre las técnicas disponibles en STATA, hemos comparado las extracciones mediante “*factores principales*” y “*componentes principales*”. Aunque este último no es un modelo perfecto las soluciones que aporta son más sencillas de interpretar y la unicidad o especificidad en el análisis de factores principales era muy alta.

La prueba *Kaidser-Meyer-Olkin* se ha utilizado para medir la adecuación del muestreo, este estadístico que indica la proporción de varianza en las variables que puede estar causada por factores subyacentes. A este respecto conviene recordar que la interpretación de los valores altos (cercanos a 1) generalmente indican que *un análisis factorial* podría ser conveniente o de utilidad para nuestros datos. Si el valor es menor que 0.50, apunta que los resultados del análisis factorial



no sean de utilidad, aquí es importante tener en cuenta que cuanto más cerca de 1 tenga el valor obtenido del test KMO, implica que la relación entre las variables es alta. Es decir, si $KMO \geq 0.9$, el test es muy bueno; notable para $KMO \geq 0.8$; mediano para $KMO \geq 0.7$; bajo para $KMO \geq 0.6$; y muy bajo para $KMO < 0.5$

La prueba de *esfericidad de Bartlett* la hemos utilizado para evaluar la *aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas* y analiza la hipótesis de que nuestras variables no están correlacionadas y, por lo tanto, no son adecuadas para detectar una estructura. Los valores bajos (menores de 0.05 en el nivel de significancia) indican que un análisis factorial podría ser de utilidad. Por último, una vez agrupadas las respuestas, se calcularon los valores medios de las respuestas. Se analizó si estos valores medios variaban por sexo, años de antigüedad, convocatoria, titularidad del centro, grupo de cotización y titulación máxima usando la *prueba de Kruskal-Wallis* y *regresión lineal univariable y multivariable*.

Pasaremos ahora a analizar los resultados de los diferentes bloques.

7.2.2 Bloque 1. Competencias valoradas y demandadas

7.2.2.1. Análisis descriptivo

Qué competencias son valoradas por las empresas y más demandadas laboralmente	Mean (SD)
Y. Comunicación	05.1 (3)
Z. Iniciativa	05 (3.1)
AA. Habilidades sociales	05.1 (3)
AB. Compromiso	05.6 (3.2)
AC. Creatividad	04.5 (2.9)
AD. Flexibilidad	05.5 (3.2)
AE. Resolución de problemas	05.6 (3.2)
AF. Gestión del tiempo	05.4 (3.2)
AG. Autocontrol	05.2 (3.2)
AH. Autoconfianza	04.9 (3)
AI. Organización	5.6 (3.2)

Tabla 7.54. Puntuaciones medias. Fuente: Elaboración propia



El valor medio de todas las preguntas es 5.2

Los resultados que podemos ver en la tabla 7.54 señalan que la respuesta con más puntuación es el “compromiso” (5.6) y la “organización” (5.6), y resolución de problemas, todas ellas son competencias que reflejan una actitud proactiva ante las dificultades para enfrentarse al puesto de trabajo, de ahí que sean muy valoradas. Sin embargo, la respuesta con menos puntuación es la creatividad (4.5) y autoconfianza (4.9) que son competencias para relacionadas con puestos más específicos, frente a las anteriores que son más extrapolables a cualquier puesto de trabajo.

7.2.2.2 Análisis de respuestas y variables demográficas

Los valores medios de respuesta se han comparado principalmente con las variables sexo, edad, nacionalidad, tiempo en situación de desempleo, experiencia laboral, titulación máxima (con bachiller y formación profesional agrupados en una categoría) y tiempo de experiencia laboral no registrada en la seguridad social como vemos en la Tabla 7.55.

Se recuerda a este respecto que se consideran valores significativos con un error del 5% si el valor p (usando la prueba de Kruskal-Wallis es ≤ 0.05 y que se consideran valores significativos con un error del 10% si el valor p es ≤ 0.1 .

Los valores más bajos del valor p sugieren que existe bastante evidencia en la muestra para que se pueda rechazar la hipótesis nula (no asociación con nuestras variables demográficas en este caso) para la población. El valor p de las pruebas de Kruskal-Wallis se recoge en la tabla adjunta (valores $p \leq 0.1$ se presentan en negrita y valores $p \leq 0.05$ se presentan marcados en amarillo)



Qué competencias son valoradas por las empresas y más demandadas laboralmente

COMPETENCIAS	Sexo	Edad	Nacionalidad	Tiempo desempleado	Experiencia	Estudios	Tiempo No registrado SS
Y. Comunicación	0.074	0.137	0.531	0.157	0.148	0.158	0.344
Z. Iniciativa	0.472	0.008	0.027	0.279	0.064	0.224	0.705
AA. Habilidades sociales	0.017	0.040	0.015	0.049	0.057	0.088	0.258
AB. Compromiso	0.426	0.005	0.036	0.088	0.393	0.182	0.682
AC. Creatividad	0.567	0.033	0.001	0.025	0.129	0.112	0.682
AD. Flexibilidad	0.129	0.000	0.123	0.017	0.218	0.179	0.988
AE. Resolución de problemas	0.480	0.026	0.054	0.076	0.347	0.215	0.996
AF. Gestión del tiempo	0.352	0.007	0.014	0.082	0.262	0.260	0.888
AG. Autocontrol	0.076	0.012	0.083	0.034	0.126	0.121	0.953
AH. Autoconfianza	0.260	0.079	0.009	0.073	0.438	0.182	0.777
AI. Organización	0.031	0.133	0.006	0.038	0.373	0.073	0.881

Tabla 7.55. Valores p de la prueba Kruskal-Wallis. Fuente: Elaboración propia

Edad: Las variables que más influyen las respuestas son la edad con puntuaciones, en general, más altas en los menores de 30 años que en las demás franjas de edad. Este resultado puede ser debido a que las personas más jóvenes a lo largo de su vida y formativa ya tienen incorporado el valor de las competencias y su papel en el mercado, situación que en otras franjas de edad aún no se ha conseguido.

Nacionalidad: Las puntuaciones, en general, más bajas se encuentran en la población española, lo cual entendemos que puede ser un reflejo de la poca interiorización del concepto de competencias y su valor en el mercado laboral, situación que en otros países es más habitual y reconocido.

Tiempo en situación de desempleo: Las puntuaciones, en general, más altas las encontramos en las personas desempleadas con menos de 1 año



desempleadas. Este aspecto, viene a corroborar la hipótesis de que cuanto más tiempo permanezcamos desempleados más nos alejamos de las demandas y desconocemos más sus necesidades, aspecto que se refleja en esta pregunta y las respuestas.

Sexo: Las mujeres puntúan más alto que los hombres “las habilidades sociales” (5.3 vs 4.6), “la organización” (5.8 vs 5.1) y la comunicación “(5.3 vs 4.6). La puntuación para las otras preguntas también es más alta en las mujeres, pero las diferencias no parecen estadísticamente significativas.

7.2.2.3. Análisis factorial exploratorio

Se realiza un análisis factorial exploratorio para las preguntas de este bloque 1.

La extracción es componentes principales.

La medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es de 0.97 y el valor p de la prueba de esfericidad de Barlet es < 0.001 . Se obtiene un factor que explica el 90% de la varianza. Al existir solo un factor, no se realiza rotación.

Los valores de unicidad o especificidad son bajos, lo que indica que las proporciones de esas variables explicada por el factor son elevadas. La saturación en el factor de los diferentes ítems, así como los valores de especificidad y KMO se presentan en la tabla 7.56

Variable	Saturación en el factor	Especificidad	KMO
Y. Comunicación	0.91	0.17	0.98
Z. Iniciativa	0.93	0.13	0.97
AA. Habilidades sociales	0.95	0.11	0.98
AB. Compromiso	0.97	0.06	0.97
AC. Creatividad	0.91	0.18	0.95
AD. Flexibilidad	0.94	0.12	0.96
AE. Resolución de problemas	0.98	0.05	0.96
AF. Gestión del tiempo	0.97	0.06	0.98
AG. Autocontrol	0.96	0.08	0.96
AH. Autoconfianza	0.95	0.11	0.96
AI. Organización	0.97	0.06	0.96

Tabla 7.56. Saturación, especificidad y KMO del factor. Fuente: Elaboración propia



Al existir sólo un factor, se realiza un análisis con la puntuación media del bloque de preguntas

7.2.2.4 Análisis de los factores

El valor medio de todas las preguntas es 5.2 (error típico 0.2), con una puntuación más alta en los menores de 30 años y en los no españoles (Tabla 7.57).

	Media (error típico)	p value
Todas	5.2 (0.1)	
Sexo		
Mujer	5.4 (0.2)	0.153
Hombre	4.9 (0.3)	
Edad		
Menor 30 años	6.1 (0.4)	0.017
Entre 31 /44 años	4.9 (0.2)	
Mayor de 45 años	5.1 (0.2)	
Nacionalidad		
Española	5.1 (0.2)	0.022
No española	6.1 (0.4)	
Tiempo desempleado		
menos de 1 año	5.5 (0.2)	0.041
> 1 año y otros	5 (0.2)	
Experiencia		
< 1 año	5.8 (0.4)	
Entre 1 año < 5	5.3 (0.4)	0.091
Entre 5 años y 10 años	5 (0.4)	
Más de 10 años	5.1 (0.2)	
Estudios		
Universitarios	5.5 (0.2)	0.126
Bachiller y FP	4.9 (0.2)	
E.S.O. y Primaria	5.4 (0.3)	
Tiempo no registrado SS		
Registrado en la SS	5.3 (0.3)	0.886
Menos de 1 año	5.3 (0.3)	
Más de 1 año	5.1 (0.2)	

Tabla 7.57. Valores Medios de las respuestas y valores p (prueba de Kruskal-Wallis).

Fuente: Elaboración propia

En la tabla se observa que las personas menores de 30 años y las personas de nacional no española puntúan más alto este bloque de preguntas (6.1 en ambos casos). También parece que las personas con menos de 1 año desempleadas puntúan más alto este bloque que las personas con más de un año de desempleo y las personas con menos de un año de experiencia más alto que las personas con más de un año de experiencia.



7.2.2.5. Regresión multivariable y univariable

Finalmente se realiza un análisis de la regresión univariable y multivariable de los valores medios de las preguntas este bloque (Tabla 7.58).

La regresión univariable corrobora los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis, con valores más altos en las personas menores de 30 años (con respecto a los otros grupos de edad) y las personas de nacional no española (con respecto a los españoles).

Los resultados de la regresión multivariable indican que la variable más influyente es la nacionalidad, con una puntuación estadísticamente significativa más alta en las personas de nacionalidad no española con relación a las personas de nacionalidad española.

	Media Bloque 1 (Univariable)		Media Bloque 1 (Multivariable)	
	b [95% IC]	p value	b [95% IC]	p value
Sexo (vs mujer)				
Hombre	-0.47 [-1.08,0.13]	0.127	-0.47 [-1.10,0.16]	0.146
Edad (vs < 30 años)				
Entre 31 y 44 años	-1.15* [-2.04,-0.27]	0.035	-1.01+ [-2.13,0.11]	0.166
Mayor de 45 años	-0.93* [-1.78,-0.09]		-0.63 [-1.80,0.54]	
Nacionalidad (vs Española)				
No Española	1.01* [0.18,1.84]	0.018	0.88* [0.02,1.75]	0.046
Tiempo desempleado (vs < 1año)				
> 1 año y otros	-0.51+ [-1.09,0.07]	0.083	-0.39 [-0.99,0.21]	0.200
Experiencia (vs < 1año)				
Entre 1 año < 5	-0.57 [-1.58,0.45]	0.357	-0.23 [-1.35,0.90]	0.928
Entre 5 años y 10 años	-0.78 [-1.87,0.30]		-0.26 [-1.54,1.03]	
Más de 10 años	-0.73+ [-1.57,0.10]		-0.38 [-1.52,0.75]	
Estudios (vs Universitarios)				
Bachiller y FP	-0.59+ [-1.24,0.06]	0.150	-0.41 [-1.09,0.26]	0.436
E.S.O. y Primaria	-0.03 [-0.81,0.76]		-0.06 [-0.91,0.79]	
Tiempo no registrado SS (vs RE)				
Menos de 1 año	0.02 [-0.81,0.86]	0.834	-0.14 [-1.00,0.72]	0.830
Más de 1 año	-0.16 [-0.85,0.53]		-0.21 [-0.90,0.47]	

Tabla 7.58. Regresión con los valores medios Fuente: Elaboración propia



7.2.2.6. Puntuaciones esperadas

Las puntuaciones esperadas a partir del análisis de la regresión a las respuestas se presentan en la Figura 7.17.

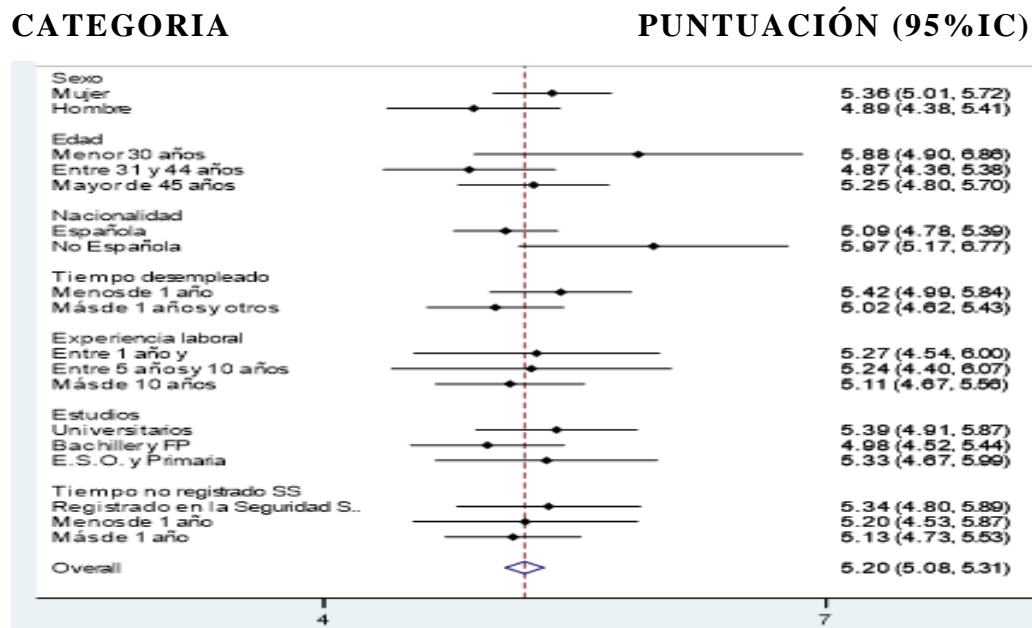


Figura 7.17. Puntuaciones esperadas Fuente: Elaboración propia

Se mantiene el análisis donde destaca las puntuaciones superiores de la población no española y la población menor de 30 años. Siendo también significativamente superior a la media en las mujeres y en las personas desempleadas con estudios universitarios con menos de 1 año desempleados.

7.2.2.7. Predicción de puntuaciones

Se espera una media de respuesta en este bloque de 5.2 (95%IC: 5.1-5.3). En las personas de nacionalidad no española la puntuación esperada es 6.0 (95%IC: 5.2-6.8) y en los menores de 30 años la puntuación esperada es 5.9 (95%IC: 4.9-6.9)

7.2.2.8. Análisis de pregunta abierta

Finalmente, otras capacidades de interés no contempladas en las respuestas ofrecidas se recogen en la tabla 7.59, contando con 95 respuestas.



Otras capacidades de interés no contempladas	Frec.	Porcent	Acum.
Adaptación	12	12.63	12.63
Contactos	4	4.21	16.84
Disponibilidad/Sumisión/aceptar	13	13.68	30.53
Honradez	3	3.16	33.68
Mucho deseo de trabajar	1	1.05	34.74
Multitareas	4	4.21	38.95
Polivalencia	6	6.32	45.26
Resiliencia	10	10.53	55.79
Responsabilidad/adaptabilidad	20	21.05	76.84
Trabajo en equipo	22	23.16	100
Total	95	100.00	

Figura 7.59. Predicciones de puntuaciones resultantes de los análisis de regresión multivariable. Fuente: Elaboración propia

Dentro de las competencias señaladas, destaca el trabajo en equipo (22) y Responsabilidad y adaptabilidad (20) con mayores resultados frente a otras como la honradez (3).

7.2.3. Bloque 2 En qué momento percibió la importancia de las competencias

7.2.3.1 Análisis descriptivo

El valor medio de todas las preguntas es 4.3. Las respuestas con más puntuación son el “En mi desempeño laboral habitual” (4.7) y “En mis incorporaciones laborales” (4.7). La respuesta con puntuación más baja es “En mi desempeño laboral no habitual” (4) y “Cuando me incorporé al mercado laboral por primera vez” (Tabla 7 .60)

En qué momentos de su vida profesional percibió la importancia de esas competencias	Mean (SD)
AL. En mis periodos de desempleo	04.1 (2.9)
AM. En mi desempeño laboral habitual	04.7 (3.2)
AN. En mis incorporaciones laborales	04.7 (3.1)
AO. En mi desempeño laboral no habitual	04 (3.0)
AP. En mis periodos de cambio de puesto/sector laboral	4.3 (3.0)
AQ. En mis periodos formativos	4.4 (3.2)
AR. Cuando me incorporé al mercado laboral por primera vez	04 (3.0)

Tabla 7.60. Puntuaciones medias. Fuente: Elaboración propia



Es muy interesante ver como en base a los resultados las personas entienden que, durante su periodo de acogida a una empresa, además de competencias técnicas sería interesante recibir una capacitación en las competencias necesarias para un desarrollo profesional en el puesto, en detrimento de otros momentos como cuando se encuentre en situación de desempleo.

7.2.3.2. Análisis de respuestas y variables demográficas

Los valores p de la prueba de Kruskal-Wallis se presentan en la Tabla 7.61.

	Sexo	Edad	Nacionalidad	Tiempo desempleado	Experiencia	Estudios	Tiempo No registrado SS
AL. En mis periodos de desempleo	0.439	0.006	0.476	0.487	0.002	0.369	0.599
AM. En mi desempeño laboral habitual	0.598	0.110	0.392	0.070	0.230	0.399	0.314
AN. En mis incorporaciones laborales	0.148	0.030	0.514	0.137	0.519	0.332	0.308
AO. En mi desempeño laboral no habitual	0.460	0.071	0.232	0.032	0.019	0.510	0.841
AP. En mis periodos de cambio de puesto/sector laboral	0.130	0.092	0.101	0.011	0.173	0.722	0.246
AQ. En mis periodos formativos	0.740	0.019	0.744	0.654	0.011	0.038	0.635
AR. Cuando me incorporé al mercado laboral por primera vez	0.421	0.001	0.011	0.630	0.037	0.230	0.293

Tabla 7.61 Valores p de la prueba Kruskal-Wallis. Fuente: Elaboración propia

Edad: Las puntuaciones son en general más altas en los menores de 30 años, lo cual puede entenderse que valoran el desarrollo competencial como importante.

Nacionalidad: En el caso de la respuesta Cuando me incorporé al mercado laboral por primera vez que tiene mayor respuesta en el caso de las personas con nacionalidad no española. Y valoran que cuando logren alcanzar un trabajo en España reciban la capacitación competencial necesaria.

Tiempo desempleado: Responden en el caso de desempleados con una duración superior a 1 año que recibir el desarrollo competencial podría realizarse tanto en los cambios de sector como en sus desempeños laborales, aunque no sean los habituales.



Experiencia laboral: Tienen puntuaciones, en general, más bajas aquellas personas con más años de experiencia laboral.

Estudios: Con puntuaciones más altas en personas con estudios de Educación secundaria obligatoria y estudios primarios que consideran que recibir el desarrollo competencial necesario podría realizarse en los periodos formativos.

7.2.3.3 Análisis factorial exploratorio

Se realiza un análisis factorial exploratorio para las preguntas de este bloque 2. La extracción es componentes principales. La medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es de 0.91 y el valor p de la prueba de esfericidad de Bartlett es < 0.001 . Se obtiene un factor que explica el 79% de la varianza. Al existir solo un factor, no se realiza rotación.

Los valores de unicidad o especificidad son bajos, lo que indica que la proporción de esas variables explicada por el factor son elevadas. La saturación en el factor de los diferentes ítems, así como los valores de especificidad y KMO se presentan en la Tabla 7.62

Variable	Saturación en el factor	Especificidad	KMO
AL. En mis periodos de desempleo	0.82	0.33	0.94
AM. En mi desempeño laboral habitual	0.91	0.17	0.89
AN. En mis incorporaciones laborales	0.93	0.14	0.87
AO. En mi desempeño laboral no habitual	0.90	0.19	0.90
AP. En mis periodos de cambio de puesto/sector laboral	0.90	0.18	0.90
AQ. En mis periodos formativos	0.88	0.23	0.94
AR. Cuando me incorporé al mercado laboral por primera vez	0.88	0.23	0.97

Tabla 7.62. Saturación, especificidad y KMO del factor. Fuente: Elaboración propia

7.2.3.4 Análisis de los factores

Al existir sólo un factor, se realiza un análisis con la puntuación media del bloque de preguntas. El valor medio de todas las preguntas es 4.3 (error típico 0.1), con una puntuación más alta en los menores de 30 años (5.3) que en los mayores de 30 y de 45 (4.1 y 4.2, respectivamente) (Tabla 7.63). También podría ser que las personas con menos de 1 año de experiencia puntúen más alto en este bloque (4.9) que la personas de



entre 5 y 10 años de experiencia (3.6) y por último las personas de nacionalidad no española también puntúan más alto que las personas con nacionalidad española.

	Media (error típico)	p value
Todas	4.3 (0.1)	
Sexo		
Mujer	4.4 (0.2)	0.288
Hombre	4.1 (0.2)	
Edad		
Menor 30 años	5.3 (0.4)	0.010
Entre 31 /44 años	4.1 (0.2)	
Mayor de 45 años	4.2 (0.2)	
Nacionalidad		
Española	4.3 (0.1)	0.120
No Española	4.7 (0.4)	
Tiempo desempleado		
Menos de 1 año	4.5 (0.2)	0.072
Más de 1 años y otros	4.1 (0.2)	
Experiencia		
< 1 año	4.9 (0.4)	0.062
Entre 1 año y	4.5 (0.3)	
Entre 5 años y 10 años	3.6 (0.3)	
Más de 10 años	4.3 (0.2)	
Estudios		
Universitarios	4.4 (0.2)	0.382
Bachiller y FP	4.1 (0.2)	
E.S.O. y Primaria	4.6 (0.3)	
Tiempo no registrado SS		
Registrado en la Seguridad S..	4.3 (0.2)	0.682
Menos de 1 año	4.5 (0.3)	
Más de 1 año	4.3 (0.2)	

Tabla 7.63 Valores Medios de las respuestas y valores p (prueba de Kruskal-Wallis). Fuente:

Elaboración propia

7.2.3.5 Regresión multivariable y univariable

Finalmente se realiza un análisis de la regresión univariable y multivariable de los valores medios de las preguntas este bloque (Tabla 7.64). La regresión univariable corrobora los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis, con valores más altos en las personas menores de 30 años (con respecto a los otros grupos de edad) y en las personas con menos de 1 año de experiencia puntúan más alto en comparado con que



la personas de entre 5 y 10 años de experiencia. Los resultados de la regresión multivariable indican que la variable más influyente es la edad, con una puntuación estadísticamente significativa más alta en las personas de menos de 30 años (especialmente con respecto al grupo de entre 31 y 44 años).

	Media Bloque 2 (Univariable)		Media Bloque 2 (Multivariable)	
Sexo (vs mujer)	b [95% IC]	p value	b [95% IC]	p value
Hombre	-0.31 [-0.86,0.23]	0.258	-0.4 [-0.97,0.17]	0.164
Edad (vs < 30 años)				
Entre 31 y 44 años	-1.21** [-2.07,-0.35]	0.019	-1.18* [-2.23,-0.13]	0.088
Mayor de 45 años	-1.08* [-1.91,-0.25]		-1.03+ [-2.11,0.05]	
Nacionalidad (vs Española)				
No Española	0.43 [-0.35,1.20]	0.284	0.3 [-0.51,1.10]	0.468
Tiempo desempleado (vs < 1año)				
> 1 año y otros	-0.39 [-0.92,0.14]	0.150	-0.2 [-0.75,0.34]	0.464
Experiencia (vs < 1año)				
Entre 1 año < 5	-0.37 [-1.34,0.60]	0.052	0.01 [-1.02,1.04]	0.314
Entre 5 años y 10 años	-1.25** [-2.17,-0.32]		-0.62 [-1.70,0.45]	
Más de 10 años	-0.58 [-1.38,0.22]		0.07 [-0.93,1.07]	
Estudios (vs Universitarios)				
Bachiller y FP	-0.36 [-0.94,0.23]	0.301	-0.21 [-0.82,0.40]	0.735
E.S.O. y Primaria	0.14 [-0.62,0.89]		0.01 [-0.81,0.83]	
Tiempo no registrado SS (vs RE)				
Menos de 1 año	0.26 [-0.50,1.02]	0.750	0.15 [-0.64,0.95]	0.853
Más de 1 año	0.01 [-0.60,0.63]		-0.06 [-0.69,0.56]	

Tabla 7.64. Regresión con los valores medios Fuente: Elaboración propia



7.2.3.6 Puntuaciones esperadas

La predicción de las puntuaciones esperadas a partir del análisis de la regresión multivariable a las respuestas se presenta en la Figura 7.18.

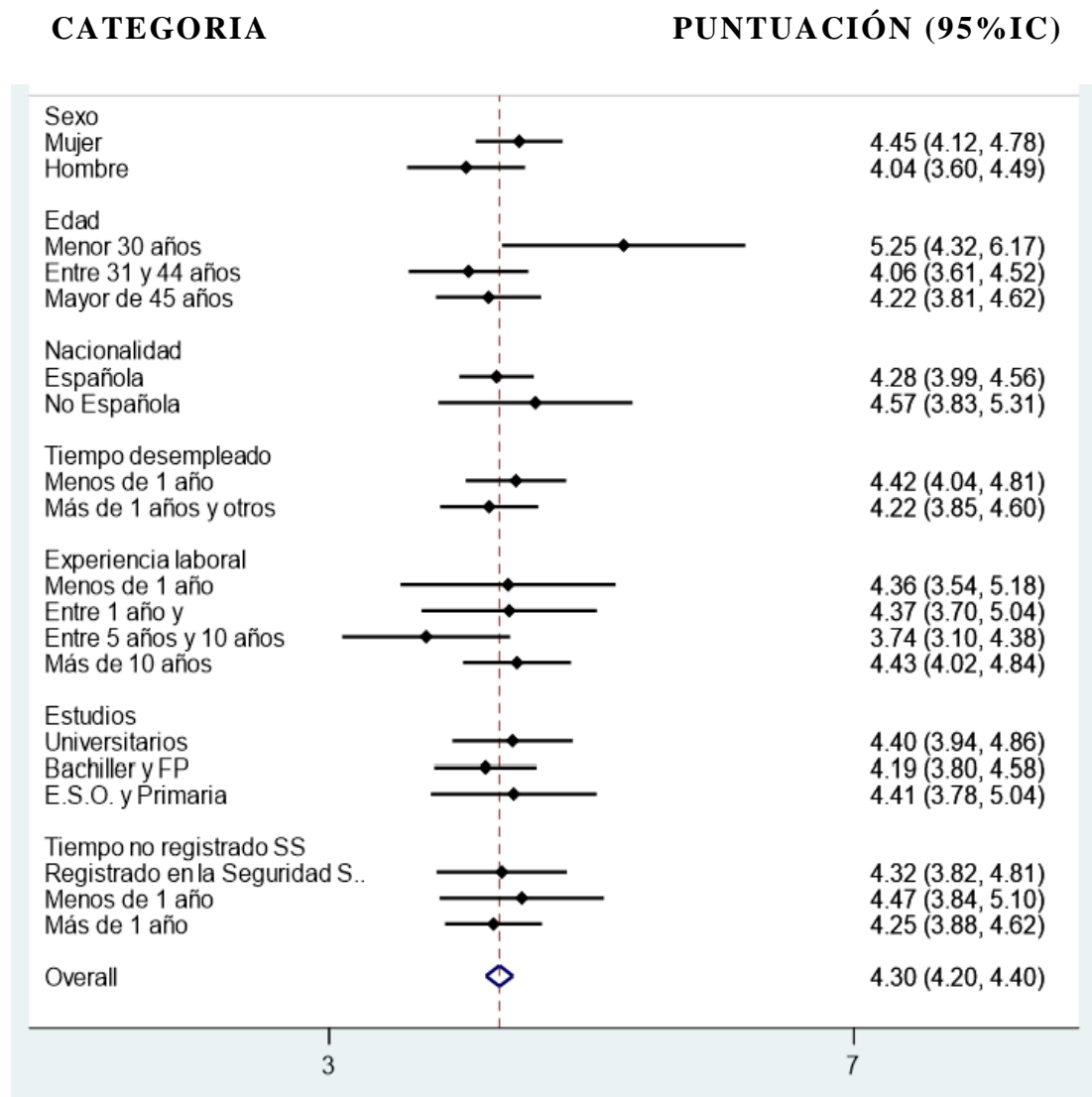


Figura 7.18. Puntuaciones esperadas Fuente: Elaboración propia

Se espera una media de respuesta en este bloque de 4.3 (95%IC: 4.2-4.4).

Sin embargo, en las personas menores de 30 años la puntuación esperada es 5.3 (95%IC: 4.3-6.2) significativamente por encima de la media. Pero en las personas entre 5 y 10 años de experiencia es de 3.7 (95%IC: 3.1-4.4) lo que refleja menor interés por recibir esa capacitación competencial. Las personas con nacionalidad no española muestran un interés por encima de las personas con nacionalidad española, con un 4.57 unos y 4.28 el otro.



7.2.4. Bloque 3 En qué momento es más adecuado desarrollar las competencias

7.2.4.1 Análisis descriptivo

Qué momento es el más adecuado para desarrollar las competencias	Mean (SD)
AU. Mientras trabajo dentro de la propia empresa	5.1 (3.1)
AV. Mientras estoy desempleado	4.5 (3.1)
AW. En mis incorporaciones laborales	5.0 (3.2)
AX. Combinando las dos anteriores	4.8 (3.2)
AY. En mis periodos de cambio de puesto/sector laboral	4.6 (3.1)
AZ. Cuando me incorporé al mercado laboral por primera vez	4.3 (3.1)

Tabla 7.65. Tabla Puntuaciones medias. Elaboración propia

El valor medio de todas las preguntas es 4.7. Las respuestas con más puntuación son el “Mientras trabajo dentro de la propia empresa” (5.1) y “En mis incorporaciones laborales” (5.0). La respuesta con puntuación más baja “Cuando me incorporé al mercado laboral por primera vez” (4.3) como vemos en la Tabla 7.65.

Estos resultados vienen a reforzar que las personas valoran que una vez incorporados en una empresa sea, al inicio, cuando es acogido en la empresa, como durante su desarrollo profesional en la propia entidad, se dedique un espacio de tiempo para favorecerse el desarrollo de las competencias necesarias para el puesto de trabajo,

7.2.4.2. Análisis de respuestas y variables demográficas

Los valores p de la prueba de Kruskal-Wallis se presentan en la Tabla 7.66.

	Sexo	Edad	Nacionalidad	Tiempo desempleado	Experiencia	Estudios	Tiempo No registrado SS
AU. Mientras trabajo dentro de la propia empresa	0.435	0.069	0.654	0.593	0.603	0.942	0.539
AV. Mientras estoy desempleado	0.303	0.149	0.933	0.072	0.895	0.408	0.313
AW. En mis incorporaciones laborales	0.254	0.048	0.617	0.045	0.731	0.311	0.404
AX. Combinando las dos anteriores	0.089	0.025	0.723	0.021	0.867	0.152	0.121
AY. En mis periodos de cambio de puesto/sector laboral	0.258	0.191	0.874	0.159	0.860	0.285	0.432
AZ. Cuando me incorporé al mercado laboral por primera vez	0.178	0.013	0.015	0.396	0.315	0.112	0.769

Tabla 7.66. Valores p de la prueba Kruskal-Wallis. Fuente: Elaboración propia



Las variables que más influyen las respuestas son la edad y el tiempo desempleado

Edad:

En general podemos observar puntuaciones más altas en los menores de 30 años.

Tiempo de desempleado

No observamos grandes diferencias, siendo similares cómo valoran en qué momento consideran interesante recibir el desarrollo competencial. Aunque si podemos comprobar que puntúan de forma más baja, aquellas personas que llevan menos de un año desempleado.

Nacionalidad

El indicador que hace referencia a recibir este desarrollo competencial cuando se incorporan al mercado laboral es puntuado más alto por los desempleados de nacionalidad no española.

7.2.4.3 Análisis factorial exploratorio

Se realiza un análisis factorial exploratorio para las preguntas de este bloque 3. La extracción es de componentes principales. La medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es de 0.92 y el valor p de la prueba de esfericidad de Barlet es < 0.001 . Se obtiene un factor que explica el 89% de la varianza. Al existir solo un factor, no se realiza rotación. Los valores de unicidad o especificidad son bajos, lo que indica que la proporción de esas variables explicada por el factor son elevadas. La saturación en el factor de los diferentes ítems, así como los valores de especificidad y KMO se presentan en la Tabla 7.67.

Variable	Saturación en el factor	Especificidad	KMO
AU. Mientras trabajo dentro de la propia empresa	0.94	0.11	0.92
AV. Mientras estoy desempleado	0.92	0.15	0.93
AW. En mis incorporaciones laborales	0.97	0.06	0.89
AX. Combinando las dos anteriores	0.96	0.08	0.91
AY. En mis periodos de cambio de puesto/sector laboral	0.97	0.06	0.93
AZ. Cuando me incorporé al mercado laboral por primera vez	0.90	0.20	0.98

Tabla 7.67. Saturación, especificidad y KMO del factor. Fuente: Elaboración propia

7.2.4.4 Análisis de los factores



Al existir sólo un factor, se realiza un análisis con la puntuación media del bloque de preguntas. El valor medio de todas las preguntas es 4.7 (error típico 0.1), con una puntuación más alta en los menores de 30 años (5.6) que en los mayores de 30 y de 45 (4.2 y 4.6, respectivamente). Son también más elevadas en el caso de las mujeres (4.8) frente a los hombres (4.4). Con respecto a la nacionalidad, se encuentra con una puntuación superior las personas de nacionalidad no española (5.0). Al igual que quienes llevan de menos de 1 año desempleados (4.9). En el caso de los estudios, por encima de las personas con estudios de Formación profesional y bachiller con un 4.3, se sitúa por encima de la media universitarios con 4.9 y personas con estudios primarios y la ESO con un 5.0 (Tabla 7.68).

	Media (error típico)	p value
Todas	4.7 (0.1)	
Sexo		
Mujer	4.8 (0.2)	0.155
Hombre	4.4 (0.2)	
Edad		
Menor 30 años	5.6 (0.4)	0.029
Entre 31 /44 años	4.2 (0.2)	
Mayor de 45 años	4.6 (0.2)	
Nacionalidad		
Española	4.6 (0.2)	0.472
No española	5.0 (0.4)	
Tiempo desempleado		
Menos de 1 año	4.9 (0.2)	0.093
Más de 1 años y otros	4.5 (0.2)	
Experiencia		
< 1 año	4.9 (0.4)	0.429
Entre 1 año y	4.7 (0.3)	
Entre 5 años y 10 años	4.3 (0.4)	
Más de 10 años	4.7 (0.2)	
Estudios		
Universitarios	4.9 (0.2)	0.200
Bachiller y FP	4.3 (0.2)	
E.S.O. y Primaria	5.0 (0.3)	
Tiempo no registrado SS		
Registrado en la Seguridad S..	4.6 (0.3)	0.260
Menos de 1 año	4.9 (0.3)	
Más de 1 año	4.7 (0.2)	

Tabla 7.68. Valores medios y valores p (prueba de Kruskal-Wallis). Fuente: elaboración propia

7.2.4.5 Regresión multivariable y univariable



Finalmente se realiza un análisis de la regresión univariable y multivariable de los valores medios de las preguntas este bloque (Tabla 7.69). Las regresiones corroboran los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis, con valores más altos en las personas menores de 30 años (con respecto a los otros grupos de edad). La predicción de las puntuaciones se presenta en la Tabla 7.69.

	Media Bloque 3 (Univariable)		Media Bloque 3 (Multivariable)	
Sexo (vs mujer)	b [95% IC]	p value	b [95% IC]	p value
Hombre	-0.40 [-1.00,0.20]	0.194	-0.50 [-1.12,0.13]	0.118
Edad (vs < 30 años)				
Entre 31 y 44 años	-1.17* [-2.06,-0.28]	0.034	-1.43* [-2.53,-0.32]	0.039
Mayor de 45 años	-0.97* [-1.84,-0.10]		-1.33* [-2.51,-0.15]	
Nacionalidad (vs Española)				
No Española	0.31 [-0.54,1.16]	0.473	0.14 [-0.76,1.05]	0.757
Tiempo desempleado (vs < 1año)				
> 1 año y otros	-0.38 [-0.96,0.19]	0.190	-0.16 [-0.77,0.45]	0.601
Experiencia (vs < 1año)				
Entre 1 año < 5	-0.27 [-1.26,0.73]	0.641	0.20 [-0.83,1.24]	0.461
Entre 5 años y 10 años	-0.63 [-1.64,0.38]		0.19 [-0.95,1.33]	
Más de 10 años	-0.18 [-1.01,0.65]		0.70 [-0.33,1.74]	
Estudios (vs Universitarios)				
Bachiller y FP	-0.51 [-1.15,0.12]	0.130	-0.39 [-1.05,0.27]	0.350
E.S.O. y Primaria	0.17 [-0.65,0.99]		0.11 [-0.80,1.01]	
Tiempo no registrado SS (vs RE)				
Menos de 1 año	0.34 [-0.48,1.16]	0.712	0.31 [-0.54,1.16]	0.759
Más de 1 año	0.15 [-0.53,0.83]		0.06 [-0.63,0.76]	

Tabla 7.69. Regresión con los valores medios Fuente: Elaboración propia



7.2.4.6 Puntuaciones esperadas

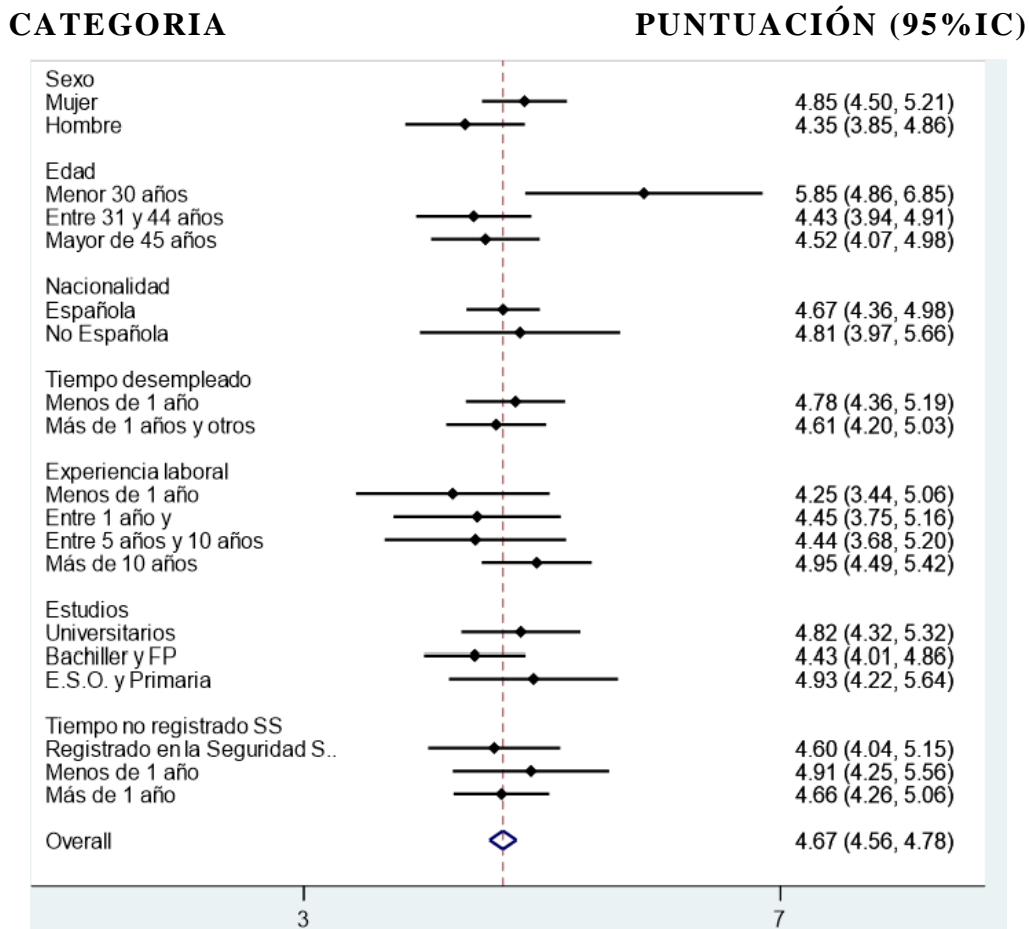


Figura 7.19. Puntuaciones esperadas Fuente: Elaboración propia

Predicción de las puntuaciones resultantes de los análisis de regresión multivariable. Se espera una media de respuesta en este bloque de 4.7 (95% IC: 4.6-4.8) como vemos en la Figura 7.19.

En las personas menores de 30 años la puntuación esperada es 5.9 (95% IC: 4.9-6.9).

Pregunta abierta: Señale otro momento si lo hubiere



Las respuestas se recogen en la Tabla 7.70.

Respuesta	N de respuestas
Antes de incorporarse al mercado laboral, a veces es conveniente alargar lo más posible el periodo de estudiante mientras no se tiene familia que mantener y deudas para entregarte al 100% a la formación y estar bien preparado más adelante cuando lo necesitas y no hay tiempo de hacer todo.	1
Cambio de trabajo, mismo sector.	1
Creo que deben desarrollarse a lo largo de toda la vida	1
Creo que SIEMPRE es un momento adecuado para desarrollar nuestras competencias.	1
Cualquier momento es bueno para desarrollar cualquier habilidad positiva	1
Durante el tiempo de desempleo es mejor reforzar las competencias que ya se tiene porque a nivel emocional estás bajo. Y si se necesita, formarse.	1
El mejor momento para aprender y desarrollar esas competencias es en la edad escolar, instituto, fp y demás formaciones. Pero desde bien pequeños deberíamos de ir aprendiendo esas capacidades.	1
En el ámbito comunitario.	1
En el momento de querer aprender rápido	1
En épocas de crisis.	2
En la formación, desde primaria deben desarrollar y fomentar estas capacidades o habilidades	1
Estando de prácticas de empresa	1
prácticas laborales	1
Quizás en todos los momentos; el aprendizaje es positivo, enriquecedor.	2

Tabla 7.70. Respuesta a pregunta libre. Fuente elaboración propia

Agrupando estas respuestas vemos que 7 personas responden que cualquier momento es bueno para desarrollar esas competencias, y que deberían reforzarse a lo largo de la vida, iniciando desde pequeños.

Dos personas señalan que durante el periodo de prácticas serían un buen momento para trabajarlas. Los tiempos de crisis son recogidos también como una alternativa como un momento para trabajar esas competencias, al igual que otras dos personas creen que mientras estamos desempleados puede ser una buena forma para mantenernos activos, pues como señalan se encuentran más bajos anímicamente

Solo una persona señala, pero nos parece interesante reflejarlo, que el ámbito comunitario, cercano a las personas sería el sitio o el entorno ideal para desarrollar las competencias.



7.2.5. Bloque 4 Valoración de los servicios e utilidad

7.2.5.1 Análisis descriptivo

En base a su experiencia personal en caso de haber acudido a los servicios de orientación	Mean (SD)
BC. ¿Cuál es la valoración que le concedería en general?	4.7(3.1)
BD. ¿En qué medida considera que los servicios de orientación le ayudaron a mejorar sus competencias para la búsqueda de empleo?	4.7(3.2)

Tabla 7.71 Valores Medios. Fuente: Elaboración propia

El valor medio de las 2 preguntas es 4.7. como vemos en la Tabla 7.71.



7.2.5.2. Análisis de respuestas y variables demográficas

	Sexo	Edad	Nacionalidad	Tiempo desempleado	Experiencia	Estudios	Tiempo No registrado SS
BC. ¿Cuál es la valoración que le concedería en general?	0.800	0.030	0.182	0.155	0.049	0.082	0.124
BD. ¿En qué medida considera que los servicios de orientación le ayudaron a mejorar sus competencias para la búsqueda de empleo?	0.784	0.010	0.057	0.084	0.178	0.032	0.193

Tabla 7.72. Valores p de la prueba Kruskal-Wallis. Fuente: Elaboración propia

Las variables que más influyen las respuestas son la edad (Tabla 7.72).

Edad:

Las puntuaciones, en general, más altas se encuentran en los menores de 30 años, 5.5 y 5.6 en las preguntas BC y BD respectivamente).

Estudios:

En los estudios realizados las puntuaciones más altas las encontramos en Bachiller y FP; 5.3 en ambas preguntas.

Nacionalidad:

Las personas de nacionalidad no española tienden a puntuar algo más alto, especialmente en la pregunta ¿En qué medida considera que los servicios de orientación le ayudaron a mejorar sus competencias para la búsqueda de empleo?

Experiencia laboral:

Las valoraciones parecen más positivas las encontramos en las personas con < 5 años de experiencia. Al ser sólo dos preguntas y con una tendencia a la respuesta similar no se realiza un análisis factorial.



7.2.5.3 Análisis de los factores

Se realiza un análisis con la puntuación media del bloque de preguntas como podrán ver en la tabla 7.73.

El valor medio de las dos preguntas es 4.7 (error típico 0.2), con una puntuación más alta en los menores de 30 años (5.6) que en los mayores de 30 y de 45 (4.5 y 4.6, respectivamente).

Las personas con estudios E.S.O. y Primaria (5.3) puntúan más elevado frente las personas con estudios de bachiller, FP y universitarios (4.5). Igualmente, la valoración de las personas no española es de 5.3 y la de las personas españolas 4.6 (aunque la diferencia no es significativa a una valore p de 0.05).



	Media (error típico)	p value
Todas	4.7 (0.2)	
Sexo		
Mujer	4.7 (0.2)	0.781
Hombre	4.5 (0.3)	
Edad		
Menor 30 años	5.6 (0.4)	0.014
Entre 31 /44 años	4.5 (0.3)	
Mayor de 45 años	4.6 (0.2)	
Nacionalidad		
Española	4.6 (0.2)	0.107
No española	5.3 (0.4)	
Tiempo desempleado		
Menos de 1 año	4.9 (0.2)	0.100
Más de 1 años y otros	4.5 (0.2)	
Experiencia		
< 1 año	4.9 (0.4)	0.100
Entre 1 año y 5 años	5.2 (0.4)	
Entre 5 años y 10 años	4.2 (0.5)	
Más de 10 años	4.6 (0.2)	
Estudios		
Universitarios	4.5 (0.2)	0.046
Bachiller y FP	4.5 (0.2)	
E.S.O. y Primaria	5.3 (0.3)	
Tiempo no registrado SS		
Registrado en la Seguridad S..	4.4 (0.3)	0.133
Menos de 1 año	5.1 (0.3)	
Más de 1 año	4.7 (0.2)	

Tabla 7.73 Valores medios de las 2 respuestas y valores p (prueba de Kruskal-Wallis). Fuente: Elaboración propia



7.2.5.4 Regresión multivariable y univariable

Finalmente se realiza un análisis de la regresión univariable y multivariable de los valores medios de las preguntas de este bloque (Tabla 7.74).

La regresión univariable muestra, una predicción de valores más altos en las personas menores de 30 años (con respecto a los otros grupos de edad). En la regresión multivariable se predicen valores ligeramente más altos en las personas menores de 30 años y las personas con estudios de E.S.O. y Primaria (aunque los valores p globales para el efecto de edad y de estudios no son significativos).

	Media Bloque 4 (Univariable)		Media Bloque 4 (Multivariable)	
Sexo (vs mujer)	b [95% IC]	p value	b [95% IC]	p value
Hombre	-0.19 [-0.84,0.45]	0.561	-0.41 [-1.07,0.25]	0.228
Edad (vs < 30 años)				
Entre 31 y 44 años	-1.11* [-2.00,-0.21]	0.038	-0.93+ [-2.03,0.16]	0.243
Mayor de 45 años	-1.03* [-1.90,-0.16]		-0.74 [-1.93,0.46]	
Nacionalidad (vs Española)				
No Española	0.73 [-0.16,1.62]	0.107	0.74 [-0.22,1.70]	0.133
Tiempo desempleado (vs < 1año)				
> 1 año y otros	-0.38 [-0.99,0.24]	0.229	-0.17 [-0.78,0.45]	0.596
Experiencia (vs < 1año)				
Entre 1 año < 5	0.35 [-0.66,1.35]	0.294	0.74 [-0.33,1.82]	0.451
Entre 5 años y 10 años	-0.65 [-1.79,0.48]		-0.02 [-1.30,1.26]	
Más de 10 años	-0.30 [-1.12,0.53]		0.42 [-0.67,1.50]	
Estudios (vs Universitarios)				
Bachiller y FP	-0.06 [-0.74,0.62]	0.105	0.09 [-0.60,0.78]	0.223
E.S.O. y Primaria	0.79+ [-0.05,1.63]		0.80+ [-0.14,1.75]	
Tiempo no registrado SS (vs RE)				
Menos de 1 año	0.76+ [-0.10,1.63]	0.221	0.64 [-0.26,1.55]	0.369
Más de 1 año	0.29 [-0.41,0.99]		0.14 [-0.57,0.86]	

Tabla 7.74. Regresión con los valores medios. Fuente: Elaboración propia



7.2.5.5 Puntuaciones esperadas

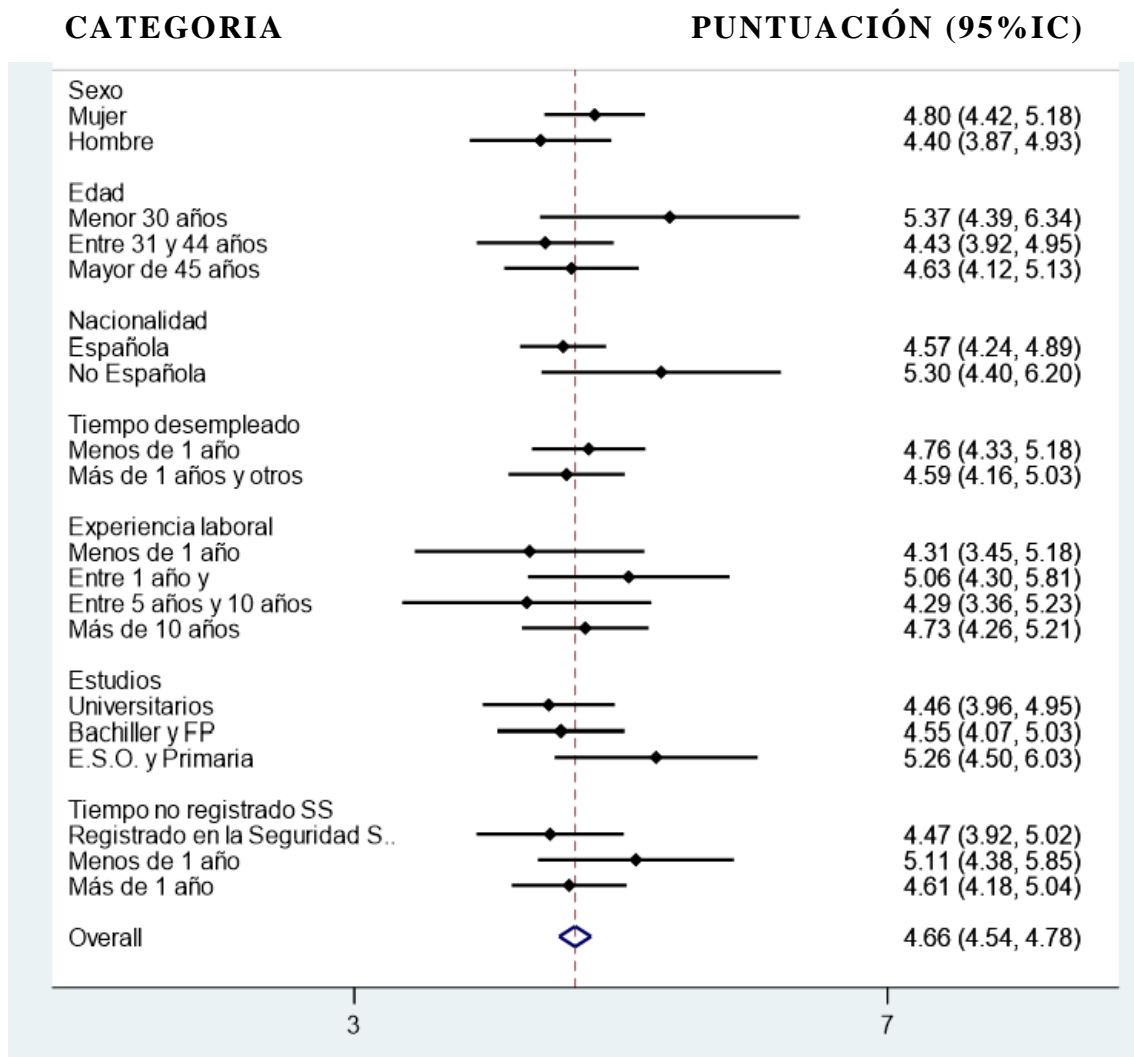


Figura 7.20. Puntuaciones esperadas. Fuente: Elaboración propia

Se espera una media de respuesta en este bloque de 4.7 (95%IC: 4.5-4.8) (Figura 7.20).

Los resultados esperados que puntúan por encima de la media los encontramos en las personas menores de 30 años con 5.37, también en las personas de nacionalidad no españolas con 5.30 y en personas con estudios de E.S.O y primarias con puntuaciones esperadas de 5.4, 5.3 y 5.3, respectivamente, aunque los intervalos de confianza se solapan con los de otras categorías.



7.2.6. Bloque 5 Recurso donde acudiría para desarrollar las competencias

7.2.6.1 Análisis descriptivo

Si quisiera desarrollar las competencias, a qué canal se dirigiría	Mean (SD)
BE. A través de amigos	3.7 (2.7)
BF. A través de los Servicios de Orientación	4.6 (3.1)
BG. A través de formación	5.4 (3.2)
BH. A través de proyectos empleo	5.0 (3.1)
BI. A través de profesionales privados	3.7 (2.9)

Tabla 7.75. Valores medios. Fuente: Elaboración propia

El valor medio de todas las preguntas es 4.5.

Las respuestas con más puntuación como vemos en la Tabla 7.75 son el “A través de formación” (5.4) y “A través de proyectos empleo” (5.0). Lo cual refuerza el papel que tiene como instrumento capacitante ante el desempleo.

Las respuestas con puntuación más baja son “A través de amigos” (3.7) y “A través de profesionales privados” con un 3.7.

7.2.6.2. Análisis de respuestas y variables demográficas

	Sexo	Edad	Nacionalidad	Tiempo desempl eado	Experiencia	Estudios	Tiempo No registrado SS
BE. A través de amigos	0.602	0.118	0.038	0.966	0.682	0.407	0.235
BF. A través de los Servicios de Orientación	0.599	0.198	0.113	0.115	0.227	0.080	0.852
BG. A través de formación	0.289	0.188	0.056	0.075	0.806	0.561	0.885
BH. A través de proyectos empleo	0.266	0.327	0.050	0.056	0.877	0.221	0.569
BI. A través de profesionales privados	0.176	0.894	0.176	0.138	0.011	0.444	0.103

Tabla 7.76 Valores p de la prueba Kruskal-Wallis. Fuente: Elaboración propia

Las variables que más influencia la respuesta es la nacionalidad (Tabla 7.76).

Nacionalidad:

Las puntuaciones, más altas las encontramos en las personas de nacionalidad no española.



Tiempo desempleado:

Las personas desempleadas de menos de 1 año puntúan algo más alto las respuestas “A través de formación” y “A través de proyectos empleo” (5.6 y 5.3) que las personas desempleadas más de 1 año (5.2 y 4.8).

7.2.6.3 Análisis factorial exploratorio

Se realiza un análisis factorial exploratorio para las preguntas de este bloque 5.

La extracción es de componentes principales. La medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es de 0.87 y el valor p de la prueba de esfericidad de Barlet es < 0.001 . Se obtiene un factor que explica el 78% de la varianza. Al existir solo un factor, no se realiza rotación.

Los valores de unicidad o especificidad son bajos, lo que indica que la proporción de esas variables explicada por el factor son elevadas. La saturación en el factor de los diferentes ítems, así como los valores de especificidad y KMO se presentan en la Tabla 7.77.

Variable	Saturación en el factor	Especificidad	KMO
BE. A través de amigos	0.79	0.38	0.90
BF. A través de los Servicios de Orientación	0.90	0.19	0.88
BG. A través de formación	0.95	0.11	0.82
BH. A través de proyectos empleo	0.94	0.11	0.84
BI. A través de profesionales privados	0.84	0.29	0.93

Tabla 7.77. Saturación, especificidad y KMO del factor. Fuente: Elaboración propia

7.2.6.4 Análisis de los factores

Al existir sólo un factor, se realiza un análisis con la puntuación media del bloque de preguntas como vemos en la Tabla 7.78.

El valor medio de todas las preguntas es 4.5 (error típico 0.1), con una puntuación más alta en los menores de 30 años y en las personas de nacionalidad no española (5.1 vs española 4.4).



	Media (error típico)	p value
Todas	4.5 (0.1)	
Sexo		
Mujer	4.6 (0.2)	0.221
Hombre	4.3 (0.2)	
Edad		
Menor 30 años	5.0 (0.4)	0.347
Entre 31 /44 años	4.3 (0.2)	
Mayor de 45 años	4.4 (0.2)	
Nacionalidad		
Española	4.4 (0.1)	0.029
No Española	5.1 (0.4)	
Tiempo desempleado		
Menos de 1 año	4.7 (0.2)	0.303
Más de 1 años y otros	4.3 (0.2)	
Experiencia		
< 1 año	4.5 (0.3)	0.509
Entre 1 año y	4.7 (0.3)	
Entre 5 años y 10 años	4.1 (0.4)	
Más de 10 años	4.5 (0.2)	
Estudios		
Universitarios	4.4 (0.2)	0.417
Bachiller y FP	4.3 (0.2)	
E.S.O. y Primaria	4.9 (0.3)	
Tiempo no registrado SS		
Registrado en la Seguridad S..	4.5 (0.2)	0.502
Menos de 1 año	4.8 (0.3)	
Más de 1 año	4.4 (0.2)	

Tabla 7.78. Valores medios y valores p (prueba de Kruskal-Wallis). Fuente: Elaboración propia

7.2.6.5 Regresión multivariable y univariable

Finalmente se realiza un análisis de la regresión univariable y multivariable de los valores medios de las preguntas este bloque (Tabla 7.79).

La regresión univariable corroboran los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis, con valores algo más altos en las personas de nacionalidad no española con respecto a nacionalidad española. No se encuentran diferencias significativas en la regresión univariable a nivel $p=0.1$.



	Media Bloque 5 (Univariable)		Media Bloque 5 (Multivariable)	
Sexo (vs mujer)	b [95% IC]	p value	b [95% IC]	p value
Hombre	-0.30 [-0.85,0.24]	0.272	-0.44 [-1.02,0.13]	0.131
Edad (vs < 30 años)				
Entre 31 y 44 años	-0.65 [-1.47,0.17]	0.276	-0.62 [-1.64,0.39]	0.466
Mayor de 45 años	-0.55 [-1.33,0.22]		-0.44 [-1.49,0.61]	
Nacionalidad (vs Española)				
No Española	0.68+ [-0.06,1.43]	0.072	0.65 [-0.17,1.46]	0.118
Tiempo desempleado (vs < 1 año)				
> 1 año y otros	-0.36 [-0.87,0.16]	0.175	-0.22 [-0.75,0.32]	0.432
Experiencia (vs < 1 año)				
Entre 1 año < 5	0.19 [-0.73,1.10]	0.672	0.50 [-0.48,1.48]	0.586
Entre 5 años y 10 años	-0.41 [-1.35,0.53]		0.02 [-1.05,1.09]	
Más de 10 años	-0.06 [-0.78,0.67]		0.43 [-0.50,1.37]	
Estudios (vs Universitarios)				
Bachiller y FP	-0.11 [-0.67,0.46]	0.354	0.07 [-0.53,0.67]	0.368
E.S.O. y Primaria	0.42 [-0.31,1.15]		0.57 [-0.26,1.40]	
Tiempo no registrado SS (vs RE)				
Menos de 1 año	0.37 [-0.38,1.13]	0.432	0.32 [-0.45,1.10]	0.379
Más de 1 año	-0.09 [-0.67,0.50]		-0.20 [-0.80,0.39]	

Tabla 7.79. Regresión con los valores medios de las preguntas. Fuente: Elaboración propia

7.2.6.6 Puntuaciones esperadas

CATEGORIA

PUNTUACIÓN (95%IC)

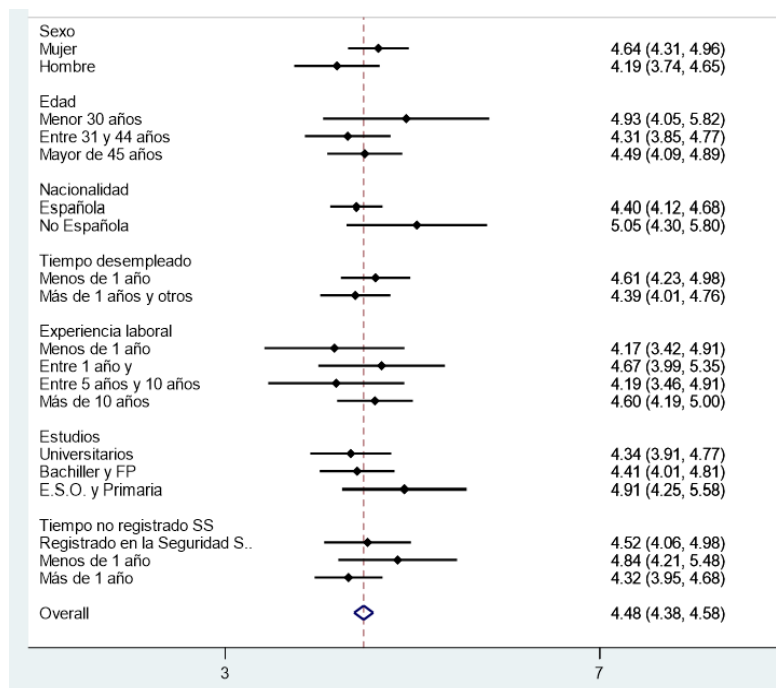


Figura 7.21. Puntuaciones esperadas. Fuente: Elaboración propia



Se espera una media de respuesta en este bloque de 4.5 (95%IC: 4.4-4.6).

En las personas menores de 30 años y de nacionalidad no española la puntuación esperada es 5.1 (95%IC: 4.3-5.8) frente a personas de nacionalidad española (4.4, 95%IC: 4.1-4.7), pero los intervalos de confianza se solapan (Figura 7.21).

Preguntas de respuesta abierta:

- *En cuántas ocasiones ha acudido a ellos*

	Frecuencias	%
Constantemente, siempre que puedo	1	0.25
Cuando estoy desempleado	1	0.25
Cuando recibo alguna ayuda económica.	22	5.42
Más de una vez	149	36.7
Ninguna	5	1.23
No he podido acudir por no poseer NIE	3	0.74
Nunca	1	0.25
Prácticamente en todas	1	0.25
Siempre que estoy desempleado acudo	116	28.57
Sólo cuando recibo un mensaje del Ser.	48	11.82
Tanto cuando estoy en situación de desempleo.	1	0.25
Una vez	58	14.29
Total	406	100

Tabla 7.80. Frecuencia de respuestas. Fuente: Elaboración propia.

Destaca la respuesta de más de 1 vez con 149 y siempre que estoy desempleado con 116. Lo que viene a reforzar dentro de nuestra investigación el papel prioritario que tiene estos recursos para las personas. Aunque no debemos olvidar que 155 personas restantes responde a alternativas, como 1 vez, cuando recibo una ayuda económica (lo cual viene a plantear que la personas acude si hay una obligatoriedad, no voluntariedad por su parte), solo cuando recibo un mensaje, no he podido acudir nunca por no tener NIE, etc. Respuestas que inciden en que, a pesar de ser un recurso conocido, hay una franja poblacional o que no puede acudir por razones administrativas o legales, decide no acudir de forma voluntaria, aspecto que debería ser reforzado para llegar a toda la población en situación de desempleo.



- *En base a su experiencia para qué considera le ha sido positivo su participación en los programas de orientación*

	Frecuencia	%
Mejora su currículum vitae	32	7.88
Mejora de mis habilidades en la búsqueda de empleo	96	23.65
Conocer gente	22	5.42
Conocer gente, Mejora su currículum vitae, Mejora de mis habilidades en la búsqueda de empleo, Para focalizar mi cambio de trayectoria profesional según mis características personales	81	19.95
Conocer gente, Mejora su currículum vitae	112	27.59
No le sirvió	53	13.05
Nunca fui / Otra	2	0.49
No he podido participar en los Programas de Formación por no poseer NIE / Nunca fui	8	1.97
Total	406	100

Tabla 7.81. Frecuencia de respuestas. Fuente: Elaboración propia.

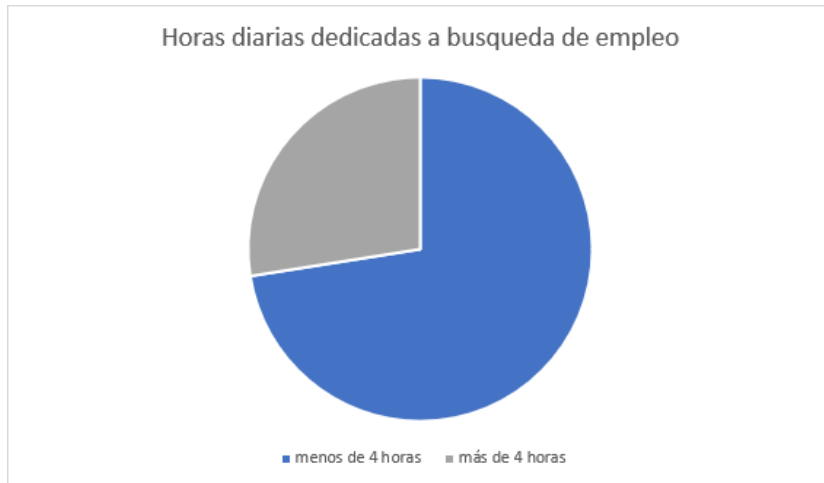
Como vemos en la Tabla 7.81, destaca como aspectos positivos :para conocer gente y mejorar el cv con 112 respuestas , y mejorar mis habilidades de búsqueda de empleo con 96. Es muy alta el número de personas que centra su respuesta en la elaboración del curriculum, aspecto importante en el proceso de búsqueda d empleo, pero no deja de ser una herramienta básica, pero no puede ser el eje del proceso de orientación. Situación que suele darse por diversas cuestiones, como la falta de tiempo para las atenciones o cómo es perciba la orientación por las personas desempleadas.

También resulta preocupante que 56 personas, señalan que acudir a los proyectos de orientación, no le ayudo en nada. Este aspecto debería ser analizado en más profundidad, para conocer cómo fue esa experiencia y de ahí entresacar los motivos de esa respuesta.



7.2.7 Bloque 6 Análisis del proceso de búsqueda de empleo

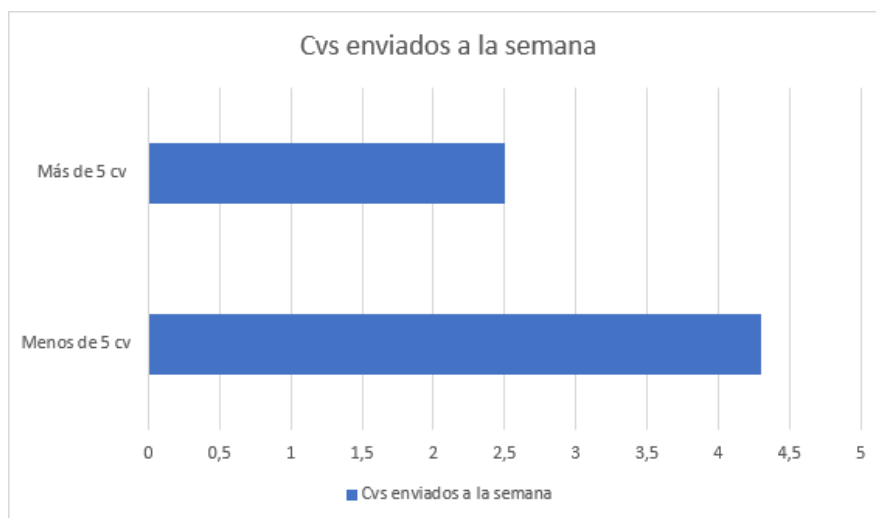
Pregunta ¿Cuántas horas dedica a buscar empleo?



Gráfica 7.16. Número de respuestas. Fuente: Elaboración propia

Como vemos en la Gráfica 7.16 un 67.5 % de personas le dedica menos de 4 horas y un 25.6% le dedica más de 4 horas. Sería interesante poder conocer más, sobre cuánto tiempo dedican al día, quienes manifiestan que están menos de 4 horas al día, e incluso, si realizan esta búsqueda de forma diaria o no.

Pregunta ¿Cuántos cvs envía a la semana?

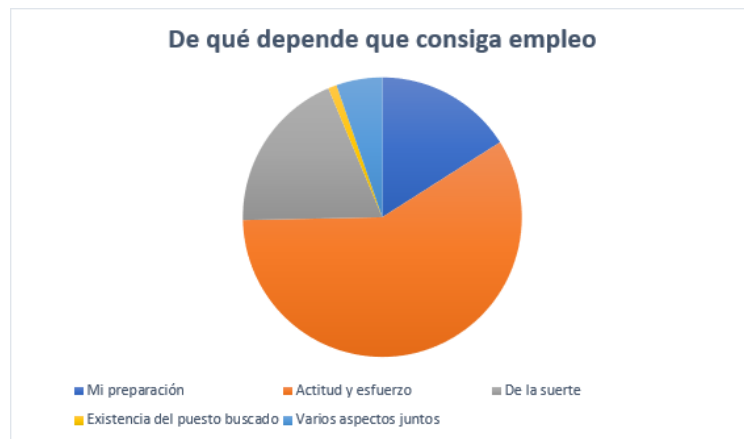


Gráfica 7.17. Número de respuestas Fuente: Elaboración propia



El porcentaje de personas que envíe menos de 5 curriculums a la semana, es más elevado, los motivos que llevan a esta respuesta serían de interés, pues quizás pueda deberse a que no realizan una búsqueda diaria o que no encajan con los perfiles laborales demandados (Gráfica 7.17).

Pregunta ¿De qué depende que consiga o no empleo?



Gráfica 7.18. Número de respuestas. Fuente: Elaboración propia

De forma mayoritaria como vemos en la Gráfica 7.18 la actitud y el esfuerzo es la clave para conseguir un empleo, seguida de la suerte resulta muy interesante. Consideramos que estas respuestas encajan con un mensaje que entiende que si nos esforzamos, podremos, mensaje que ha calado en la sociedad, pero donde no encontramos detrás, las claves reales de en qué consiste ese esfuerzo de forma más tangible.

Pregunta ¿Las razones por las que no consigo empleo?



Gráfica 7.19. Número de respuestas. Fuente: Elaboración propia



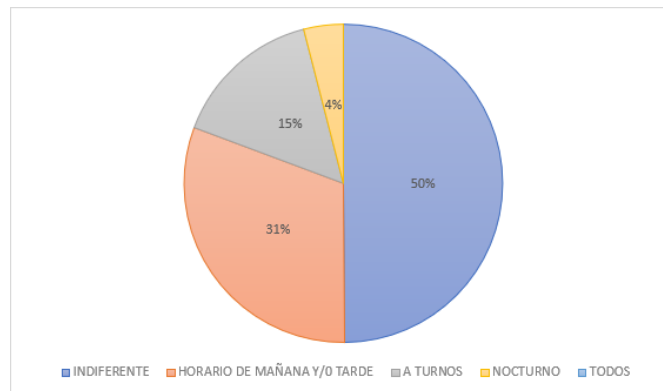
Dentro de las razones que pueden obstaculizar el acceso al mercado laboral, son mayoritarias las respuestas dirigidas a problemas de conciliación entre vida personal y laboral que vienen a reforzar la difícil situación en la que se encuentran las personas que deben ocupar el rol de cuidadoras, utilizamos el femenino en este caso porque como hemos podido ver a lo largo de esta investigación es un rol feminizado. Esta situación refuerza la tendencia actual en las estadísticas de desempleo, donde se señala que el número de mujeres desempleadas o con empleos a tiempo parcial e incluso horas es más alto frente a otros colectivos.

Otra de las respuestas que resultan muy interesantes para esta investigación, es “no saber dónde buscar ni cómo”. Creemos que viene en la línea de la escasa capacitación y conocimiento de las personas sobre la situación del mercado laboral, competencias digitales tan necesaria para la búsqueda de empleo y desconocimiento de los recursos del entorno. Aspectos que coinciden con la necesidad de reforzar los servicios de orientación, incluyéndolos en todas las etapas de vida, especialmente mientras las personas se encuentran en el periodo educativo.

No menos interesante, es la respuesta “no sabe”, donde ni siquiera las personas son capaces de identificar las causas que les llevan a esta situación, lo cual podemos pensar que repercute en su estado anímico y en su capacidad de reacción (Gráfica 7.19).



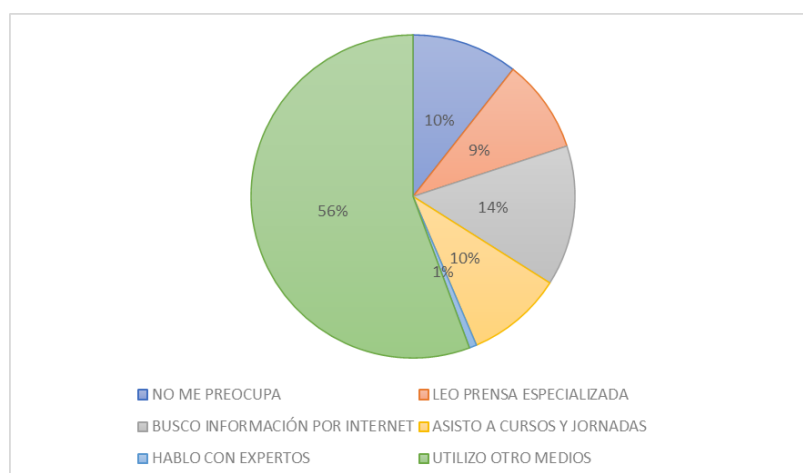
Pregunta *¿Estoy dispuesto a aceptar un empleo que tenga una jornada laboral?*



Gráfica 7.20. Número de respuestas Fuente: Elaboración propia

Es contradictoria estas respuestas, pues un 65% responde que podría todas las jornadas o que las jornadas laborales sería indiferente para ellos, dando a entender que aceptarían todas y podrían, en cualquier caso, si lo relacionamos con la respuesta anterior donde hacían referencia a problemas para conciliar. Creemos que este tipo de respuestas viene unido a una tendencia en el proceso de búsqueda de empleo, que es no reflexionar sobre las posibilidades reales y las dificultades. Aspectos que deberían trabajarse en las sesiones de orientación (Gráfica 7.20).

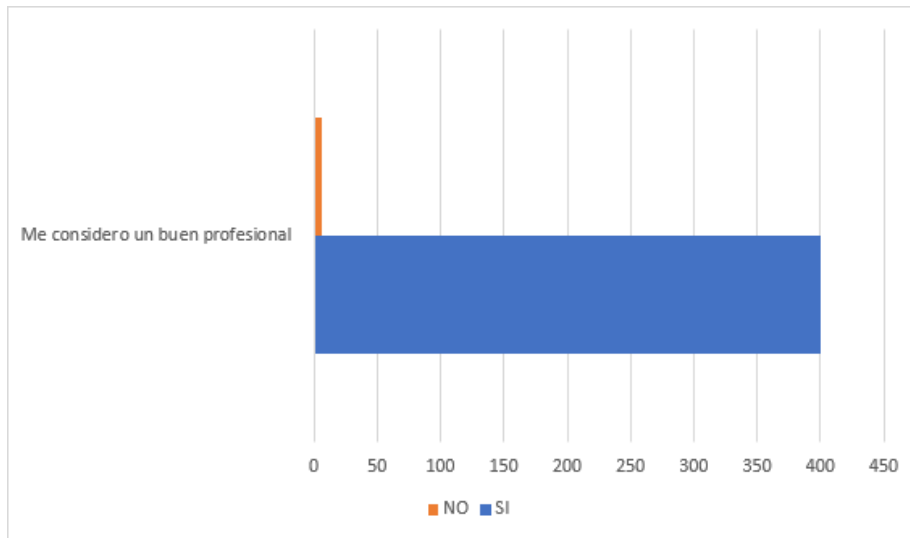
Pregunta *¿Me preocupa estar actualizado en mi sector, y si es así qué recursos utilizo?*



Gráfica 7.21. Número de respuestas Fuente: Elaboración propia



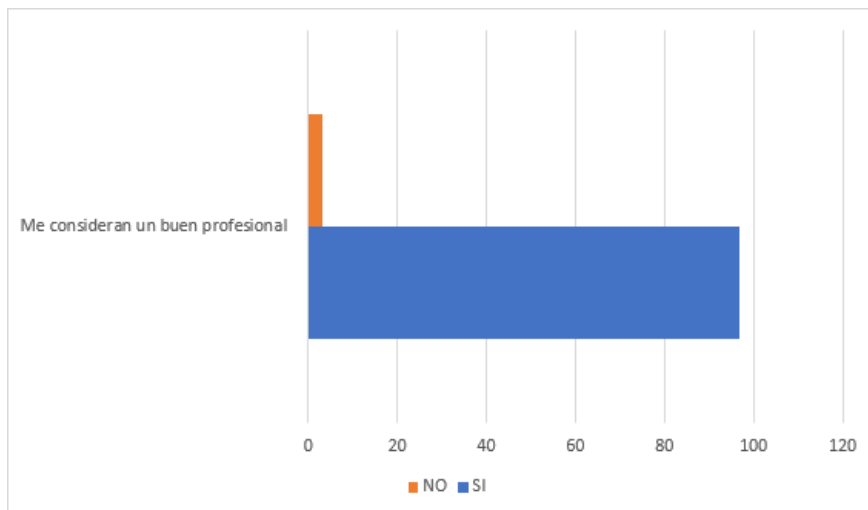
Pregunta ¿Me considero un buen profesional?



Gráfica 7.22. Número de respuestas. Fuente: Elaboración propia

Es interesante comprobar como la gran mayoría se valoran positivamente como profesionales, a pesar del coste anímico que lleva el desempleo como vemos en la Gráfica 7.22.

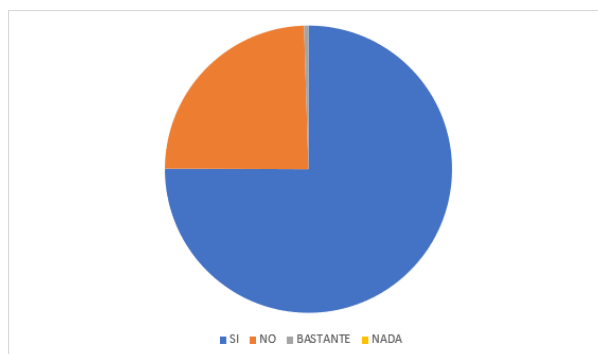
Pregunta ¿Me consideran mis compañeros y familiares un buen profesional?



Gráfica 7.23. Número de respuestas Fuente: Elaboración propia



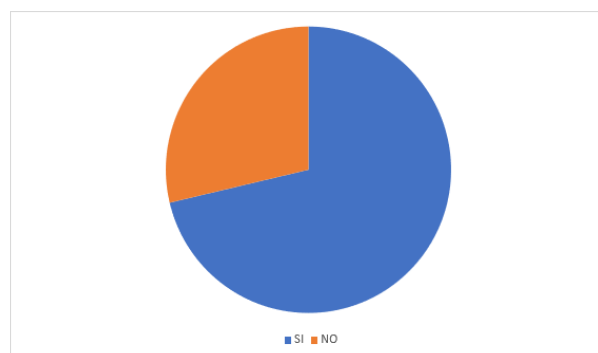
Pregunta ¿Estoy dedicando suficiente esfuerzo en buscar empleo?



Gráfica 7.24. Número de respuestas Fuente: Elaboración propia

Es elevada la representatividad de personas que juzgan como no suficiente su dedicación a la búsqueda de empleo. Sería de interés para esta investigación conocer qué aspectos pueden estar influyendo (Gráfica 7.24).

Pregunta ¿Cree que pronto encontrará empleo?



Gráfica 7.25. Número de respuestas Fuente: Elaboración propia

Muchas personas no creen en sus opciones reales de acceso al empleo, lo cual tiene repercusiones sobre su forma de enfrentarse a la búsqueda de empleo y el acceso o no a recursos de apoyo (Gráfica 7.25).

7.3 Análisis de segmentos de significado

A continuación vamos a presentar los datos recogidos y su posterior análisis a través de instrumentos cualitativos. Atendiendo a las indicaciones de la tabla 7.82 se procedió al análisis del contenido de las entrevistas, de las historias de vida y de los grupos de discusión para



establecer las frecuencias individuales relativas y totales de los códigos, las categorías y los catálogos. La identificación de las personas entrevistadas puede verse en la tabla 7.82.

E1. H.D.L.4.E.S.P	E14. H.D.L.2.E.N. FP	E27.M.D.C.2.EX.S.SE
E2. M.D.L.4.E.S. P	E15.M.D.C.2.EX.S.SE	E28.M.D.C.2.EX.N.SE
E3.M.M.2.EX.S.SE	E16. M.D.L.2.E.S. S	E29. M.D.C.2.S. U
E4. M.D.L.2.N. P	E17. M.D.L.2.E.N. U	E30. M.D.C.2.E.S.C
E5. H.D.L.4.E.S. S	E18. M.D.L.2.E.S. FP	E31.H.D.C.1.EX.S.SE
E6. M.D.L.2.E.S. FP	E19.M.D.C.3.EX.N.SE	E32.M.D.C.2.EX.S.SE
E7. H.D.L.4.E.S. S	E20. H.D.C.2.E.S. FP	E33. H.D.L.2.EX. S. S
E8. H.D.C.4.E.S. U	E21. H.D.C.2.E.S. FP	E34.M.D.C.1.EX.N.SE
E9. M.D.L.4.E.S. FP	E22. H.D.L.2.E.S. U	E35. M.D.C.1.EX. S. FP
E10. M.O.4.E.S. U	E23.H.D.C.2.EX.N.SE	E36. H.D.C.2.E.S. U
E11. M.D.L.3.E.S. FP	E24. M.D.L.4.E.S.C	E37. M.D.C.1.EX. N. FP
E12.M.D.L.2.EX.S.SE	E25. M.D.L.3.E.S. P	
E13. M.D.C.2.EX. N. O	E26.M.D.L.4.EX.N.SE	

Tabla 7.82. Identificación perfil personas entrevistas. Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta las indicaciones de la tabla 7.83. se efectuó el análisis del contenido de las entrevistas para determinar las frecuencias (f: individuales; F: relativas y FT: totales) que se estructuran en códigos, categorías, catálogos y dimensiones con la intención de tener localizados los segmentos de significado, conocer su intensidad y tendencias. En la tabla que se muestra a continuación se reflejan los resultados obtenidos.



D*	Catálogo	Categorías	Código	f	F	FT
BUSQUEDA ACTIVA DE EMPLEO (BAE)	FORTALEZAS (F)	Formación (F)	BAE-F-F	27		
		Escucha (E)	BAE-F-E	19		
		Conocer el mercado (CM)	BAE-F-CM	16		
		Actualización (A)	BAE-F-A	15		
		Adaptación (Ad)	BAE-F-Ad	14		
		Motivación (M)	BAE-F-M	14		
		Networking (N)	BAE-F-N	11	156	
		No prejuicios (NP)	BAE-F-NP	10		
		Incorporar rutinas (IR)	BAE-F-IR	8		
		Relación personas (R)	BAE-F-R	8		
		Profesionación (Pf)	BAE-F-Pf	6		
		Participación (Pa)	BAE-F-Pa	4		
	Integración (I)	BAE-F-I	4			
	DEBLIDADES (D)	Falta de contactos (FC)	BAE-D-FC	21		
		Empresas exigentes (EI)	BAE-D-EI	14		
		Desinformación (DF)	BAE-D-DF	13		
		Exigencias formativas (EF)	BAE-D-EF	11		
		Mercado desconocido (MD)	BAE-D-MD	10		
		Perfiles flexibles (PF)	BAE-D-PF	9		
		Situación laboral (SL)	BAE-D-SL	9		449
		Nuevas competencias (NC)	BAE-D-NC	8	136	
		No homologar (NH)	BAE-D-NH	8		
		Desanimos (D)	BAE-D-D	7		
		Salud (S)	BAE-D-S	7		
		Ausencia de Orientación (AO)	BAE-D-AO	6		
		Rechazo Social (RS)	BAE-D-RS	6		
		Falta de experiencia (Fe)	BAE-D-Fe	5		
		Planificación (P)	BEA-D-P	2		
	OPORTUNIDADES (O)	Formación (F)	BAE-O-F	18		
		Recursos de empleo (R)	BAE-O-R	12		
		Intermediación (I)	BAE-O-I	12		
		Desarrollo Competencial (Dc)	BAE-O-Dc	12		
		Networking (N)	BAE-O-N	10		
Reconocimiento (R)		BAE-O-R	08	83		
Prácticas Laborales (PL)		BAE-O-PL	05			
Empleo Público (EP)		BAE-O-EP	02			
Recursos Educativos (Re)		BAE-O-Re	02			
Responsabilidad Social (Rs)		BAE-O-Rs	02			

Tabla 7.83. Análisis de la información de las entrevistas. Fuente:Elaboración propia



BUSQUEDA ACTIVA DE EMPLEO (BAE)	MEJORAS (M)	Información Mercado(IM)	BAE-M-IM	8	74
		Formación mercado (FM)	BAE-M-FM	8	
		Intermediación (I)	BAE-M-I	7	
		Profesionalización Orientación (PO)	BAE-M-PO	06	
		Intervención entorno(Ie)	BAE-M-Ie	06	
		Información Perfiles(IP)	BAE-M-IP	05	
		Ayudas Sociales(AS)	BAE-M-AS	4	
		Reconocimiento estudios (RE)	BAE-M-RE	4	
		Estabilidad Laboral(EL)	BAE-M-EL	4	
		Desarrollo Competencial (DC)	BAE-M-DC	4	
		Convenios Prácticas (CP)	BAE-M-CP	3	
		Eventos Empleo (EE)	BAE-M-EE	3	
		Reconocimiento Experiencia (RE)	BAE-M-RE	3	
		Gestión Recursos (GR)	BAE-M-GR	3	
		Atención Integral (AI)	BAE-M-AI	3	
		Más acompañamiento (MA)	BAE-M-MA	2	
		Bolsas Empleo (BE)	BAE-M-BE	1	

Tabla 7.83. Catálogos, categorías, códigos y frecuencias.
Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se detalla la información más importante aportada en cada catálogo, con número de segmentos de significado y comentarios sobre los mismos.

Catálogo 1. Fortalezas (F)

Este catálogo recoge las fortalezas que las personas en situación de desempleo y en proceso de búsqueda de empleo. Emergen 156 segmentos de significado, los cuales se distribuyen en 12 categorías, concretamente: Actualización(A), Adaptación (Ad), Formación (F), Participación (Pa), Relación con otras personas (R), Integración (I), Escucha (E), Incorporar rutinas (IR), Networking (N) , Motivación (M), Conocer el mercado(CM), Profesionalización (P). Entendiéndose por cada una de ellas:

Actualización (A); el tener un perfil actualizado que se ajuste a las demandas cambiantes del mercado es considerado una fortaleza en el proceso de búsqueda de empleo.

Adaptación (Ad); la capacidad de adaptación tanto a nivel personal como profesional es considerado como una fortaleza, pues de



forma especial en los puestos de trabajo se busca profesionales con alta capacidad de adaptación.

Formación (F); la formación es valorada como un elemento esencial para conseguir o mejorar las posibilidades de inserción laboral.

Participación (Pa); formar parte de grupos de búsqueda de empleo o asistir a diferentes eventos de empleo o simplemente ser agente activo en el propio proceso lleva consigo que sea valorada la participación como una fortaleza.

Relación con otras personas (R); el contacto con otras personas para salir del aislamiento que conlleva el proceso de búsqueda de empleo, así como la repercusión de generar contactos gracias a esta relación con personas también es considerado como una fortaleza.

Integración (I); generar oportunidades para integrar a las personas en situación de desempleo, es considerado también una fortaleza.

Escucha (E); encontrarse con personas con capacidad de escucha repercute directamente en el ánimo de las personas desempleadas, por este motivo es considerada una fortaleza.

Incorporar Rutinas (IR); la capacidad de tener un orden en el día a día con rutinas repercute directamente como una fortaleza ante el proceso de búsqueda de empleo.

Networking (N); Expone el papel prioritario de generar red de contactos, y de forma especial con empresas, así como el papel de esos contactos en la búsqueda de un empleo.

Motivación (M); Reconoce o evidencia la importancia del aspecto anímico para mantenerse activo en la búsqueda de empleo.

Conocer el mercado (CM); el tener un conocimiento ajustado de los requerimientos del mercados, de las exigencias, de las salidas laborales, etc ayuda a definir un plan de acción en la búsqueda de empleo de ahí que sea considerado una fortaleza.

Profesionalización (P); encontrarse con profesionales de la orientación, con conocimiento profundo del mercado, de los recursos para la búsqueda de empleo, así como habilidades personales para la escucha repercute positivamente en las personas desempleadas.



Este catálogo se ha centrado principalmente en aquellas aportaciones que realizan las personas desempleadas y los aspectos que consideran como fortalezas en el proceso de búsqueda de empleo y que en muchas ocasiones encuentran con su participación en un proyecto de orientación. Y como valoran los recursos existentes en el apoyo a las personas desempleadas destacando los puntos fuertes o aspectos que son positivos a la hora de realizar la búsqueda de empleo.

Entre ellas destaca, el acompañamiento, el dominio de los recursos y herramientas de empleo como el curriculum, la adaptación en función de las necesidades de cada persona, la utilización de gran variedad de recursos y apoyos que favorezcan las posibilidades de acceso al empleo Telecentros, servicios de orientación, competencias digitales, entre otros.

Se valora como positivo que se les enseñe pautas y estrategias y se les dote de herramientas para la búsqueda de empleo. Recalcando la importancia de realizar un plan ajustado al conocimiento del mercado y los perfiles profesionales que se adapte a su situación actual, pues muchas personas en situación de desempleo, requiere unos pasos previos de integración, adquisición de rutinas y hábitos.

Queremos subrayar que las personas desempleadas aprecian avances significativos, en cuanto a su proceso de búsqueda activa se refiere, gracias a los recursos de orientación, como la mejora del conocimiento del mercado laboral, también en aspectos emocionales referidos a mejorar las relaciones sociales y en la participación en actividades grupales; definiéndolos como agentes favorecedores de la inclusión sociolaboral pues las consideran fortalezas.

Así también, remarcan la importancia de la calidad de esa intervención cuando es prolongada en el tiempo, donde el profesional disponga de habilidades de escucha, sin prejuicios y respeto a la individualidad de cada caso, no limitándose a dar un listado de recursos generales no ajustados a cada caso.

Algunas personas participantes comentan que valoran positivamente la opción de realizar formaciones capacitantes ajustadas a



su intereses profesionales y salidas laborales, así como el contacto con empresas como vía para crear contactos, elemento que catalogan como imprescindible. El encontrarse con profesionales reconocidos y con amplia experiencia en el ámbito laboral, les permite que su participación en los proyectos sea más rica y fructífera,

Ejemplos de estas afirmaciones se reflejan en los siguientes segmentos de significado:

Me ha costado mucho acudir a los servicios de orientación. Primero porque cuando llegue a España no conocía que existían y luego porque por mi origen y mi cultura me cuesta mucho pedir ayuda

E3.M.M.2.EX.S.SE-BAE-F-CM

Yo antes no conseguía ni enviar un curriculum ni ir a una entrevista por vergüenza o porque creía que no era válida o no podría o no servía ahora sí creo en mí misma, y sé que puedo.

E3.M.M.2.EX.S.SE-BAE-F-M

Cuando fui por primera vez a la trabajadora social, porque mi caso de violencia, ella me juzgo y me riño por denunciar a mi expareja, porque ella lo conocía. Y ya no quise volver más. Fui a varios sitios como Cruz Roja, y bien. Pero lo que busco es alguien que se escuche no te juzgue y que vea que se molesta de verdad.

(E3.M.M.2.EX.S.SE-BAE-F-Np-E

Lo peor de estar desempleado es la falta de orden y disciplina, entonces trato de ponerme un horario todos los días por las mañanas.

E5.H.D.L.4.E.S.S-BAE-F-IR

Cuando volví a España después de estar en Ecuador no conocía a nadie, las empresas donde había trabajado ya no existían considere que necesitaba ayuda y me sirvió en crear una red de personas de contacto para compartir ofertas y de apoyo

E5.H.D.L.4.E.S.S-BAE-F-CM-RP

Una vez fui a orientación el INEM y me hicieron el cv y me dieron un listado de empresas. No me sirvió de nada. Pero en otra ocasión un amigo me hablo de los proyectos de Lanzaderas de empleo y me apunte



yo. Y otra vez vi en redes el proyecto Vives emplea y me apunte yo porque ahí te escuchaban y las personas participaban

E6.M.D.L.2.E.S.FP-BAE-F-P-P

Muchas veces acabas los estudios y no sabes ni qué hacer ni dónde están las empresas, en eso te ayudan mucho además de preparar tus competencias para saber cómo presentarte, venderte, etc Pero sobre todo conocer el mercado asturiano de empresas para tratar de contactar con ellas

E6.M.D.L.2.E.S.FP-BAE-CM

Si lo recibí, pero solo en las lanzaderas y es lo que más valoro que sean los propios participantes del proyecto quienes elaboren un listado de empresas, que te ayuden a buscar a las empresas y que seas tú quien se ponga en contacto con las empresas

E6.M.D.L.2.E.S.FP-BAE-FP-P-N

Que no te den un listado de sitios y te dejen solo, a la a buscarte la vida, sino que te acompañe y te ayude.

E6.M.D.L.2.E.S.FP-BAE-F-E-P

Cada vez te retraes más o te vas aislando. Y debes que aprovechar los recursos que te ofrece para salir de ese aislamiento y la mente empieza a pensar en otras cosas. Es un bucle negativo, con frases tipo “no vales para nada,” que mierda de vida”, te evades con el alcohol y ellos te motivan a salir de eso

E7.H.D.L.4.E.S.S-BAE-F-M-P

Hacer formación porque tengo carencias y para no descolgarme aún más del mercado y estar activo, sobre todo en las nuevas tecnologías que en mi época no era necesario

E7.H.D.L.4.E.S.S-BAE-F-A-F

Sería buena si ayudaran a crear contactos que es imprescindible para encontrar un trabajo. Si no tienes referencias no te contrata nadie. Te pueden llamar pero si hay alguien conocido de un trabajador no te contratan.

E8.H.D.C.4.E.S.U-BAE-F-N



La formación me viene bien, aprender siempre es bueno para mantenerme actualizado y no desfasarse

E12.M.D.L.2.EX.S.SE-BAE-F-A

Yo creo que formarse es importante, y pedir ayuda a los recursos que haya también y luego no perder la esperanza y si hay que adaptarse y cambiar de sector, pues ni modo , hay que buscarse la vida.

E15.M.D.C.2.EX.S.SE-BAE-F-Ad

Si, hay días difíciles, porque piensas que igual ya nadie te va querer y que no sirves y te ves fuera de todo

E18.M.D.L.2.E.S.FP-BAE-F-I

Yo creo que pedir ayuda es necesario, porque sales del ciclo sin saber ni para qué sirve ni dónde buscar y creo que los profes tampoco saben por eso no te dicen nada.

E37.M.D.C.1.EX.N.FP-BAE-F-CM

Era más interesante, si hubiera convenios con empresas aunque sea para hacer prácticas ,pero aun así creo que ayudan mucho

E37.M.D.C.1.EX.N.FP-BAE-F-N

Mi participación en los programas de orientación me permitió

Conocer gente, compartir recursos, aprender

E34.M.D.C.1.EX.N.SE-BAE-F-Rp

Hacer el cv, a a pensar en qué quieres hacer y dónde buscar empleo, ajustado a la realidad del mercado laboral,etc

E14.H.D.L.2.E.N.FP-BAE-F-E-CM

Que te escuche y respete, porque estar desempleado es difícil

E14.H.D.L.2.E.N.FP-BAE-F-E

Catálogo 2. Debilidades (D)

Este catálogo reúne las debilidades (D) que aprecian las y los personas en situación de búsqueda de empleo tanto a la hora de enfrentarse a una búsqueda activa de empleo como a la hora de acudir a recurso de orientación laboral. Es en este, donde surgen el mayor número de segmentos de significado (136), distribuidos en 15 categorías, que son: Mercado desconocido (MD), Empresas cada vez más exigentes



(EI),Perfiles cada vez más flexibles (PF),Falta de contacto (FC),Requerimientos formativos nuevos (RF),No homologar (NH),Desanimos (D), Planificación (P),Desinformación (DF), Situación Laboral (SL), Nuevas Competencias tecnologías (NCT),Ausencia Orientación (AO),Rechazo Social (RS) ,Salud (S),Falta experiencia(FE).

Considerando cada una de ellas como:

Mercado desconocido (MD); se percibe la necesidad de la persona desempleada de tener un mayor conocimiento del mercado laboral y sus perfiles laborales.

Empresas cada vez más exigentes (EI); se considera que las empresas son muy exigentes de cara a los perfiles profesionales y su adecuación formativo y eso es considerado una debilidad, pues conlleva un mayor esfuerzo por parte de la persona para adaptarse.

Perfiles cada vez más flexibles y exigentes (PF); las demandas en los perfiles profesionales cada vez son más amplias y no solo incluyen aspectos de índole técnico sino también de índole actitudinal. El aumento en las exigencias en aspectos como experiencia laboral o disponibilidad de determinada formación o de carnet de conducir,etc conlleva mayores dificultades para las personas en búsqueda de empleo y esas exigencias son valorada como excesivas y cada vez más variadas.

Falta de contacto (FC); la red de contactos sigue siendo un elemento señalado de forma recurrente por las personas en búsqueda de empleo, que señalan que repercute negativamente carecer de dicha red.

Requerimientos formativos nuevos (RF); los cambios del mercado laboral conllevan nuevos y cada vez mayores requerimientos formativos y educativos, tanto por los cambios normativos como por los requerimientos legales para el desempeño de un puesto de trabajo.

No homologar (NH); una parte representativa de las personas en situación de desempleo tienen un origen extranjero, y se enfrentan a una debilidad que es no tener reconocido sus estudios académicos en España, este proceso de homologación resulta muy complejo y tedioso y suele



prolongarse durante años. Situación que repercuten negativamente en sus opciones de inserción laboral.

Desánimos (D): el aspecto anímico repercute en las personas en búsqueda de empleo y está directamente relacionado con su aislamiento social provocado por su situación de desempleo. Unido al exceso de tiempo y especialmente a la falta de organización de ese tiempo.

Planificación (P); se percibe como recurso eficaz en el proceso de búsqueda de empleo la planificación acorde a un análisis de la persona y su contexto. Sin embargo, muchas personas en proceso de búsqueda de empleo reconocen tener dificultades para planificarse.

Desinformación (DF); la falta de conocimiento de los recursos existentes repercute alargando en el tiempo la permanencia en desempleo.

Situación Laboral (SL); el contexto social y laboral del momento que nos ha tocado vivir, siempre tiene una repercusión directa en las posibilidades de las personas. En este caso dentro de esta situación laboral repercute en diversas cuestiones como las dificultades de conciliación, los sueldos bajos y la inestabilidad laboral que lleva a contrataciones temporales, etc. Y se relaciona también con la tendencia a mantener relaciones laborales informales, donde se evita contratar, de forma especial en el caso de las personas en proceso de regularización en España o en determinados sectores como el empleo doméstico.

Nuevas Competencias tecnológicas (NCT); los nuevos requerimientos se trasladan al propio proceso de búsqueda de empleo, con el auge del uso de las nuevas tecnologías en las múltiples plataformas para buscar empleo. Situación que pone en evidencia la falta de capacitación de las personas y la necesidad de formarse en este tipo de competencias.

Ausencia Orientación (AO); son muchas las personas que señalan que no conocer los recursos de orientación en su proceso formativo, ha influido tanto en la elección de profesiones o estudios, sin analizar variables tan importantes como son las salidas laborales. Aspecto que consideran esencial para ajustar su perfil a las demandas del mercado.



Rechazo Social (RS); dentro de este apartado encajaría los prejuicios e ideas preconcebidas sobre las personas desempleadas, que influyen negativamente en su autoconcepto y en forma de enfrentarse a su búsqueda de empleo, siendo muchas las personas que eviten visibilizar su situación de desempleo por vergüenza o culpa.

Salud (S); en varios casos se verbaliza los problemas de salud ,como barrera para el acceso al empleo, sea previo como motor de la situación o como consecuencia por estar desempleado. Pero en cualquier caso se convierte en un indicador que afecta.

Esta dimensión pone el foco principalmente en aquellos aspectos vinculados al desconocimiento de los recurso de empleo y de la potencialidad que tiene, en este caso, en los contextos laborales y educativos. Cuestión que conlleva, por un lado, a plantear cuál es el motivo de dicho desconocimiento y, por otro, las consecuencias negativas que acarrea en lo relativo a la toma de decisiones en el proceso de búsqueda de empleo así como confusión en los pasos a seguir; confusión que prolonga el tiempo de desempleo acarreando dificultades de salud física y mental; la imposibilidad de poder encontrar un empleo y poder desarrollar una profesión crea mayor aislamiento y frustración; conllevando también un mayor alejamiento del mercado y de sus requerimientos y necesidades, por parte algunas personas en situación de desempleo, del uso de sus herramientas como las nuevas tecnologías también supone un obstaculo; la negación de la necesidad de los cambios en los perfiles profesionales y que ello conlleva recualificarse,también repercute negativamente. La incorporación y aceptación en la participación en proyectos de orientación, relacionandose con el resto de las personas como un miembro más, pudiendo aportar y, también, disfrutar de las ventajas que ello supone para poder llevar a cabo una intervención eficaz y repercute luchando contra la falta de organización y hábitos.

Se manifiesta que las empresas subcontratadas para ofrecer el servicio de orientación laboral, no hacen una diferenciación entre las necesidades del colectivo de personas en desempleo. Declaran, que en



algunos casos, la forma de atenderles sin escucharles y dandoles un listado generico de recursos sin adaptarlo a su casuística provoca rechazo y que no se continúe asistiendo a estos recursos.

Se afirma que fueron varias las empresas que ofrecen formaciones sin cualificación sin valorar el perfil y que juzgan a las personas e incluso su interés por trabajar. Otro aspecto que señalan en la intervención es la falta de tiempo para recibir el asesoramiento ya que no se prolonga en el tiempo, pues en el proceso de búsqueda surgen muchas dudas y dificultades donde contar con un profesional que nos guíe es importante. El sistema de funcionamiento de los proyectos de empleo donde los profesionales solo trabajan unos meses, hace que cuando se crea el vínculo, o el profesional cesa o el número de sesiones que pueden realizar ya se ha cumplido, la persona ya no pueden continuar. El planteamiento de trabajo o metodología de estos proyectos no da una solución ajustada al problema del desempleo y solo realiza un parche.

Todo lo anterior deriva en que la contratación se realiza a través de dicha empresa adjudicataria, sin atender a las características concretas que presenta las personas en situación de desempleo que definirían la necesidad de un perfil profesional u otro. De hecho, muchas personas manifiestan haber sido juzgadas por los profesionales,

Otro de los aspectos señalados, se refiere a las personas que acuden a nuestro país desde el extranjero, donde en muchas ocasiones tiene muchas dificultades para conseguir la documentación para trabajar, lo cual provoca la aceptación de empleos irregulares. Esto mismo se repite en el caso de las formaciones previas de las personas, que deben ser homologadas. Dicha homologación se alarga durante años, siendo imposible para la persona ejercer su profesión, teniendo que o volver a formarse en nuestro sistema educativo-formativo, o aceptar empleos irregulares mientras se regulariza su situación,

La situación que se da actualmente, es que la mayoría de los profesionales que vienen en búsqueda de empleo a España desde el extranjero verbalizan que no conocer el país ni conocer a gente también influye en la red de contactos de la que disponen. Verbalizan que



dependiendo del origen existen asociaciones formales o informales de compatriotas que apoyan a los recién llegados, pero carecen de conocimiento del mercado laboral y contactos con reclutadores o contactos con los recursos existentes en el territorio, lo que genera que estén aislados, aspecto que les perjudica al acceder a un empleo.

En relación con lo mencionado, señalan que el cumplimiento de la ley de protección de datos, a llevado a las empresas a informatizar los canales para buscar trabajadores, y eso a repercutido negativamente también, pues el sistema de llevar los currículum en mano, ya no es admitido. Sistema que suele estar vigente en su país o en las personas españolas, que no se han visto en la situación de buscar empleo o que llevan muchos años trabajando y por tanto alejadas de los nuevos canales de búsqueda de empleo, además suelen encontrarse más cómodos con el método tradicional de entrega de currículums y no con el actual. Lo señalan como una barrera, pues les obliga a manejar otro tipo de competencias como son las tecnológicas. Que supone un esfuerzo y una barrera, pues muchos manifiestan que como no tienen ordenadores en casa, aunque vayan a un curso, si luego no lo usan se les olvida, por lo que muchos acuden a los servicios de orientación a que les elaboren el currículum, situación que los hace dependientes y no autónomos en su búsqueda de empleo.

Otro elemento que consideran les repercute son los nuevos requerimientos formativos de los perfiles profesionales, antes como señalan si querías trabajar en algo, lo hacías, ahora, tienes que tener un carnet o una capacitación, no vale con aprender en el puesto de trabajo. Formación que no siempre está disponible, si no que hay que esperar que salga y ser seleccionados, sin olvidar que algunas formaciones capacitantes requieren una formación previa sea la ESO o Bachiller, y muchos manifiestan no tenerla, o porque no tiene como hemos dicho homologados los estudios o porque estudiaron en sistemas educativos españoles anteriores que les concedían la EGB, que no es equivalente. Siendo otra traba más. Son muchas las personas que incidiendo en esta categoría mencionan que la formación disponible es



excesivamente rígida con temarios en ocasiones desfasados con respecto a los requerimientos del mercado laboral y con una prácticas muy escasas, en la mayoría de los certificados de profesionalidad las prácticas oscilan entre 40, 80 y 120 horas como máximo. Tiempo que no permite poner en práctica los conocimientos adquiridos y generar una relación con la empresas que les acoja. Todo ello unido a que no siempre las prácticas responden a los contenidos y requerimientos marcados por el certificado de profesionalidad, lo que genera desencanto ante la formación.

Además, manifiestan la imposibilidad de demostrar cómo se realiza verdaderamente su trabajo porque no les dan la oportunidad, pues el funcionamiento de reclutamiento actual es más impersonal y las personas en búsqueda de empleo son unos números. Además al existir tanto oferta de profesionales, las empresas en muchos casos aumentan sus requerimientos para el puesto y exigen más, aprovechando un dos por uno, pero no de la misma forma a la hora de percibir un salario, pues los salarios son bajos y no responden a la responsabilidad y los requerimientos exigidos. La experiencia es un ejemplo de requerimiento que no se relaciona con la categoría laboral, lo que supone una barrera para los jóvenes que no han podido alcanzar ese número de años de experiencia laboral.

El servicio de orientación, con sus distintos programas se ejecutan durante unos meses al año, por lo que atiende en muchos casos a personas en situación de desempleo o de larga duración o de mayor vulnerabilidad, no llegando a atender a otras situaciones, donde el apoyo y la orientación sería interesante. Es el caso del periodo formativo, tanto universitario como de formación profesional, donde algunas personas señalan que los profesores no conocen bien el mercado laboral y que por tanto no saben orientarles, aspectos que valoran como necesario. Además el desconocimiento de los recursos de apoyo y de orientación es muy alto, pues gran parte de la población entrevistada manifiesta haber tardado tiempo en conocerlos. Esto puede ser provocado porque el desempleo o la situación de estar desempleado es considerado un



estigma y muchas personas se avergüenzan de ello y no comparten su situación y cada uno individualmente busca empleo desde su casa, y lo que cada uno sabe no lo comparte con el otro, o porque no le otorga el valor que tiene o porque no se relaciona con nadie, lo que provoca, que muchos descubren estos recursos únicamente cuando reciben una carta o mensaje citándole para una sesión de orientación. Lo cual alarga en el tiempo la situación de desempleo. Por último varias personas señalan la falta de empatía de las empresas en caso de enfermedad, pues son varios los que manifiestan que tras un accidente fueron despedidos, encontrándose sin empleo y con una enfermedad que les impedía hacer su vida de forma habitual o incluso tener que buscar nuevas alternativas laborales, o solicitar la discapacidad, proceso que también es muy largo en el tiempo y no siempre se consigue, y en caso de conseguirlo, las personas con discapacidad reconocida se encuentran con un mercado laboral muy limitado y con salidas laborales relacionadas con limpieza, consejería y poco más.

Algunos ejemplos que reflejan estas argumentaciones son:

Piden que tengas experiencia y en mi caso es difícil, que manejes programas, idiomas, vaya, demasiado para alguien que empieza

E37.M.D.C.1.EX.N.FP.BAE-D-PF

Porque en Asturias hay pocas ofertas y piden experiencia

E37.M.D.C.1.EX.N.FP.BAE-D-PF

hay algún sitio que me fui yo, porque las condiciones no eran las adecuadas y no estaba de acuerdo con la forma de tratar a los usuarios o a mí mismo y sin una buena orientación las personas desempleadas tenemos menos posibilidades

E36.H.D.C.2.E.S.U.BAE-D-AO

Me llegó la carta del sepepa, yo no lo pedí ni sabía que existe, pero me ayuda y de ahí me derivaron a otro recurso que duraba más tiempo para continuar acompañándome, porque tiene un tiempo corto de intervención



Tener con quien compartir mis dudas, sugerencia para mejorar mi búsqueda, buscar formaciones ,revisar cv,etc

E17.M.D.L.2.E.N.U.BAE-D

Hasta que conseguí el permiso de trabajo ,cuido personas mayores y eso era sin declarar y aun ahora, si me surge algo y no tengo trabajo lo hago para ganar algo de dinero

E30.M.D.C.2.EX.S.C-BAE-D-SL

En mi país era maestra. Aquí he trabajado de todo, cuidando gente, limpiando, camarera de pisos, dependienta supermercado

encuentro trabajo pero se acaba porque el mercado es inestable

No hay muchas ofertas, son temporales

E30.M.D.C.2.EX.S.C-BAE-DSL

Hoy en día buscan una persona que diga todo que sí, que tengas aptitud, flexibilidad, que valga para todo, con el mínimo coste posible

E7.H.D.L.4.E.S.S-BAE-D-Ex

Muy duro, porque siempre parece que te falta algo

Me planteo hacer formación porque tengo carencias y para no descolgarme aún más del mercado y estar activo, sobre todo en las nuevas tecnologías que en mi época no era necesario

E7.H.D.L.4.E.S.S-BAE-D-NC

No porque muchas veces no encajo en las ofertas, o porque me falta experiencia o lo que sea. Parece que nunca encajo del todo

E7.H.D.L.4.E.S.S-BAE-D-FE

Me ha costado mucho acudir a los servicios de orientación. Primero porque cuando llegue a España no conocía que existían y luego porque por mi origen y mi cultura me cuesta mucho pedir ayuda

Cuando llegue a España,me di cuenta que era difícil y que había mucha gente buscando y tenía que esforzarme y no dejar pasar una oportunidad

E3.M.M.2.EX.S.SE-BAE-D-MD

Complicado. Para mí es casi un milagro conseguir ya empleo . Y no valora la experiencia de gente como yo, sino que creen que ya no sirves.

*E5.H.D.L.4.E.S.S-BAE-D-RS*

Muchas veces acabas los estudios y no sabes ni qué hacer ni dónde están las empresas, en eso te ayudan mucho además de preparar tus competencias para saber cómo presentarte, venderte, etc Pero sobre todo conocer el mercado asturiano de empresas para tratar de contactar con ellas

E6.M.D.L.2.E.S.FP-BAE-D-MD

Hay muy pocas oportunidades laborales y en Asturias aún menos .Casi no se mueve y cada vez surgen nuevos requerimientos formativos que antes sin eso podías trabajar y ahora, busca el curso

E8.H.D.C.4.E.S.-BAE-D-RF

Pedí yo cita a la agencia local de empleo del ayuntamiento y allí me ayudaron y me siguen ayudando mucho.Y no te dejan tirado ,aunque haya pasado el tiempo. De ahí fue a otros proyectos, pero estoy más desencantados de los que dependen de fondos, porque parece que te usan para hacer el curriculum,ofrecerte cursos chorras y luego ya pasan de ti.

E9.M.D.L.4.E.S.FP-BAE-D-AO

La verdad que no lo sé porque yo nunca he pasado una entrevista, ni cuando trabaje y menos ahora. Siempre me tumban antes. Pienso que me ven mayor y no hay información de lo que piden ni dónde conseguirlo

E9.M.D.L.4.E.S.FP-BAE-D-D

Muy difícil y quiere gente muy cualificada y con formaciones y los proyectos te ofrecen las mismas cosas, y hay cursos que son los que te ofrecen una oportunidad que esos no los encuentras y los que hay a veces no encajan con lo que pide el mercado porque están desfasados y las prácticas son decepcionantes porque no responde a nada de lo visto en el curso.

E9.M.D.L.4.E.S.FP-BAE-D-PF

Desde que volví a buscar empleo, hace como 3 años ,ya vi que la competencia era muy grande y que del sector de mi propia experiencia laboral ya estaba desfasada y que era muy difícil encontrar una



oportunidad y que como la empresa podía elegir, cada vez pedía más y pagaba menos

E9.M.D.L.4.E.S.FP-BAE-D-EX

Vivo con mi madre, mi pareja que no tiene permiso de residencia y no puede trabajar y mi hija y ahora no cobro nada. Voy a pedir una ayuda ,un subsidio por no tener 1 año cotizado. De unos 200 euros y mis estudios no sirven aquí, y si no pago ,no me lo homologan ,total que aquí no valgo nada

E12.M.D.L.2.EX.S.SE-BAE-D-NH

Yo había perdido totalmente la esperanza. Para mi haber conseguido un empleo después de 6 años y a mi edad es un milagro

E10.M.O.4.E.S.U-BAE-D-D

MI edad es muy complicada y mi experiencia en la administración pública no se valora en la privada

E10.M.O.4.E.S.U-BAE-D-RS

Hay demasiada competitividad y tratar de pagar lo menos posible y te piden demasiado

E10.M.O.4.E.S.U-BAE-D.SL

Hay pocas oportunidades y es un mercado exigente para las personas con alguna dificultad como yo, con discapacidad. Porque hay muchas ofertas que pone discapacidad, pero no están adaptados.

E21.H.D.C.2.E.S.FP-BAE-D-S

Son muy exigentes y piden mucha dedicación, con alto estrés

Demasiado exigente para el trabajador

He tenido que medicarme y estoy en tratamiento ,por la experiencia vivida en mi último trabajo,no estoy dispuesto a volver a pasar por algo así ,por nada del mundo

E22.H.D.L.2.E.S.U-BAE-D-S

Estoy formándome para sacar la ESO porque no se si lograre homologar mis titulaciones en Venezuela, estoy formando para ser formadora online ,porque tengo una discapacidad física y apenas puedo moverme de casa , y colaboro con entidades o ongs como voluntaria, haciendo contenidos, apoyo psicológico online, para que me conozca y



no descarto emprender .Estoy intentando que me reconozcan la discapacidad en España ,porque creo que así lo tendría más fácil

E24.M.D.L.4.E.S.C-BAE-D-S

Lo tengo difícil la verdad, tengo dudas, si logro que me reconozca la discapacidad igual es más sencillo .Si no emprender como te digo, porque algo tengo que hacer

No tener mis estudios homologados.. Es difícil, es normal NO hay muchas ofertas

E24.M.D.L.4.E.S.C-BAE-D-NH

No sé qué decirle ,la verdad ,que se lo piense antes de salir de su país ,que no es sencillo fuera

E24.M.D.L.4.E.S.C-BAE-D-D

Y tuve un accidente doméstico, de quemaduras que me llevo a no poder seguir trabajando durante un tiempo largo y cuando me quise incorporar me encontré desfasada y que había muchos cambios en el mercado laboral

E30.M.D.C.2.E.S.C-BAE-D-S

Creo que todo ayuda, los amigos menos, porque muchos están como tú perdida , o saben de lo suyo, en cambio los servicios de orientación saben adaptarse a todos los perfiles, la pena lo poco conocidos que son entre la gente joven

E35.M.D.C.1.EX.S.FP-BAE-D-D

Poco estable, te llaman dos días y para la calle, y claro cobrando un salario social, que te lo cortan no te puedes arriesgar por dos días.

E25.M.D.L.3.E.S.P-BAE-D-SL

Estuve en tratamiento por temas personales de mi divorcio que fue complicado, y claro estar desempleada no ayuda a estar bien, porque le das muchas vueltas a la cabeza y no eres capaz de planificarte para conseguir tus objetivo.

E25.M.D.L.3.E.S.P-BAE-D-D-P

Que no te vales por ti misma, la gente piensa que eres una vaga, tú te sientes así también a veces

E25.M.D.L.3.E.S.P-BAE-D-RS



Vivo con mi madre y no tengo ingresos. Quiero cambiar de sector ,porque el mío no está valorado y el sueldo esta por los suelos

E20.H.D.C.2.E.S.FP-BAEE-D-E

En mi país trabajaba en la banca como analista y en análisis de procesos de calidad. En España ,hice un curso de limpieza y trabaje de ello, pero no me gusto y me frustró tener que trabajar de eso ,y ahora quiero buscar otras opciones pero veo que los contactos son muy importantes para que te den una oportunidad

E33.H.D.L.2.EX.S.S-BAE-D-Fc

Depende de la persona que te atienda, como todo, si tienes gente que se molesta ,te ayudan .Lo peor que te den la información, sin conocerte y que sea la misma para todos sin conocerte eso hace que la orientación no sea de calidad ,porque no es justo depender de quien te atienda

E33.H.D.L.2.EX.S.S-BAE-D-AO

Antes de cambiar de país, es bueno conocer la situación del país, y no irse a la aventura ,porque lo tenemos complicado la gente de fuera ,porque tardas un tiempo en tener tus papeles en regla para poder trabajar y luego homologar los estudios es aún más difícil.

E34.M.D.C.1.EX.N.SE-BAE-D-NH

Piden experiencia, y si no te dan una oportunidad cómo consigues la experiencia. Y muchas veces si te conocieran o te dieran una oportunidad se darían cuenta que puedes suplir esa falta de experiencia con otras cosas que si tienes

E6.M.D.L.2.E.S.FP-BAE-D-FE

Muy duro, porque se mueve muy poco, como te dije piden mucha experiencia que es difícil conseguir y luego cuando envias el cv a ofertas y te pones en contacto con ellos para saber cómo va el proceso ,quedan en llamarte y ni te contestan. Ni para dar las gracias por enviar el cv.Y si lo envías y no recibes más que silencio, cómo sabes qué te falta o que no les gusto para mejorar.

E6.M.D.L.2.E.S.FP-BAE-D-D



Infojobs, “info no sé qué”, estoy en todo....agencias de colocación por qué estoy en una situación laboral nueva y no sé por dónde tirar y necesito que me orienten y que me ayuden a moverme por ese entorno

E2.M.D.L.4.E.S.P-BAE-D-NC

Catálogo 3. Oportunidades (O)

Este catálogo compila las oportunidades (O) que perciben los y las profesionales participantes. En este caso resultan 83 segmentos de significado clasificados en 10 categorías, que son las siguientes: **Prácticas Laborales(PL), Empleo público (EP), Recursos de empleo (R), Intermediación (I), Recursos educativos (RE) Formaciones (F) Networking (N), Responsabilidad social empresas (RS), Desarrollo competencial(DC), Reconocimiento(R).**

Entendiendo cada una de ellas como:

Prácticas Laborales(PL),: se han obtenido resultados positivos a través de las prácticas laborales tanto de los cursos como de la formación profesional de ahí que sea considerado una oportunidad.

Empleo público (EP); las personas implicadas valoran las convocatorias públicas de contrataciones para alcanzar primeras experiencias laborales o para colectivos más desfavorecidos.

Recursos de empleo (R), las personas valoran positivamente en la variedad de recursos de apoyo en el proceso de búsqueda de empleo.

Intermediación (I), la posibilidad de contactar con empresas y que éstas puedan acceder a su curriculum, es un elemento muy valorado en los proyectos de orientación y considerado como una oportunidad.

Recursos educativos (RE), disponer de múltiples recursos educativos para conseguir una formación secundaria obligatoria, aprender castellano, etc. de forma gratuito es muy valorado.

Formaciones (F), conseguir formarse en áreas demandadas en el mercado y el catálogo de formaciones gratuitas existentes en Asturias se considera una oportunidad para actualizarse.



Networking(N), participar en eventos de empleo y salir del aislamiento que conlleva el desempleo, fomentando competencias y habilidades para darse a conocer y establecer contactos es muy valorado.

Responsabilidad social empresas (RS), el aumento de la concienciación de las empresas de su responsabilidad social rompiendo con los prejuicios, es esencial para dar una oportunidad.

Desarrollo competencial(DC), el reconocimiento de la importancia de desarrollar aspectos competenciales y actitudinales es muy valorado para apoyar de forma integral en el proceso de búsqueda de empleo, pues nadie capacita para venderse o darse a conocer .

Reconocimiento (R), el aumento del conocimiento de los recursos existente y el reconocimiento y profesionalización de la labor de los orientadores, repercute en que se dé más a conocer y la gente quiera acudir voluntariamente, pues lo ven como una oportunidad.

Se constata que el conocimiento del perfil y la labor de los orientadores conlleva a valorar y demandar acudir a los recursos de empleo. Se han observado también que los requerimientos formativos para algunos puestos de trabajo, ha favorecido que las personas valoren la calidad y el volumen formativo gratuito de Asturias.

Siendo la formación un aspecto muy apreciado, especialmente cuando estas formaciones llevan consigo una prácticas no laborales y por tanto un contacto con el tejido empresarial, pues es entendido como una oportunidad, pese a que reconocen que a veces esas prácticas o son muy cortas o no responden a las funciones del certificado. Además, en las formaciones o en la participación en proyectos de empleo la posibilidad de generar contactos e incluso participar en eventos de empleo, saliendo del aislamiento se valora como una oportunidad. Con la participación de las empresas de forma desinteresada en eventos de empleo y colaborando con proyectos de orientación, se detecta una mayor responsabilidad social corporativa en las empresas, aspecto que es valorado como positivo para romper con los estereotipos y prejuicios existentes.



Pero para salir airoso de los eventos profesionales, las personas desempleadas manifiestan la importancia de trabajar dentro de los proyectos de empleo, no solo herramientas de empleo, sino también el desarrollo de las competencias demandadas, tanto en habilidades digitales como en otras competencias como la capacidad de venta y habilidades sociales.

Se resalta el valor de participar en procesos de empleo públicos como planes de empleo, como vía para adquirir experiencia o conseguir la cotización necesaria para poder obtener alguna ayuda social, como fuente para poder subsistir mientras surgen oportunidades. De igual forma los recursos educativos que permiten capacitarte son grandes oportunidades,

Ejemplos de estas afirmaciones se muestran en los siguientes segmentos de significado.

Tuve un Ictus y estuve 4 meses ingresada. No puedo apenas salir de casa porque tengo el lado derecho afectado, y tengo un 59% reconocida discapacidad. Nada más salir del hospital la trabajadora social me tramito los papeles para solicitar la discapacidad.

E2.M.D.L.4.E.S.P-BAE-O-Re

El primero fue Cruz Roja, me habían hablado de ellos y por eso me decidí. Me elaboraron un curriculum. En Médicos del Mundo también me ayudaron y me derivaron a Vives Emplea y allí encontré a Mónica, que me acompaña, me escucha y con la que tengo confianza.

E3.M.M.2.EX.S.SE

Cuando volví a España después de estar en Ecuador no conocía a nadie, las empresas donde había trabajado ya no existían y considere que necesitaba ayuda y me sirvió en crear una red de personas de contacto para compartir ofertas y de apoyo

E5.H.D.L.4.E.S.S-BAE-O-N



ayudan mucho además de preparar tus competencias para saber cómo presentarte ,venderte,etc Pero sobre todo conocer el mercado asturiano de empresas para tratar de contactar con ellas

E6.M.D.L.2.E.S.FP-BAE-O-Dc-I

Yo antes no me valoraba, incluso pensaba que estaba allí pero no destacaba, y siempre he creído que no valía demasiado. Pero ahora con estos proyectos me he descubierto y me he conocido a mis 60 años.

E7.H.D.L.4.E.S.S-BAE-O-Dc

Formarse, los certificados de profesionalidad creo que es una buena opción. Yo lo descubrí muy tarde

E10.M.O.4.E.S.U-BAE-O-F

Acabar el contrato que tengo del plan de empleo me permitirá cobrar la prestación de mayores de 52 años que cotiza para la jubilación

E10.M.O.4.E.S.U-BAE-O-Re

me llego la carta del sepepa ,yo no lo pedí ,pero me ayuda y de ahí me derivaron a otro recurso que durara más tiempo para continuar acompañándome

E17.M.D.L.2.E.N.U-BAE-O-R

Al acabar la carrera, aprovechar las prácticas más, salir del país o de Asturias ,hay becas erasmus para conseguir esta experiencia si hace falta y tener idiomas que tenemos la escuela de idiomas

E17.M.D.L.2.E.N.U-BAE-O-Pl

La formación es muy necesaria para tener una profesión y poder cambiar de vida

No me manejo por internet, me cuesta mucho, por eso necesito formación también en informática y ya estoy anotada en un curso.

E19.M.D.C.3.EX.N.SE-BAE-O-F

Todos los días un rato que voy al telecentro porque me ayudan a enviar curriculums y me entiende y me apoyan

E26. M.D.L.4.EX.N.SE-BAE-O-Re



Estoy formándome para sacar la ESO porque no se si lograre homologar mis titulaciones en Venezuela, estoy formando para ser formadora online

E27.M.D.C.2.EX.S.SE-BAE-O-Re

En España hice un taller de empleo de mecánica y allí tuve la posibilidad de realizar prácticas y eso fue muy positivo porque me dio una oportunidad laboral y las empresas cada vez colaboran más en acogernos en prácticas, y eso también es una oportunidad

E31.H.D.C.1.EX.S.SE-BAE-O-Ep-RSe

Hacer algún certificado de profesionalidad y seguir buscando a través de los centros especiales de empleo.

E21.H.D.C.2.E.S.FP-BAE-O-F-Re

A conocerme mejor a mí misma, marcarme un objetivo profesional

E30.M.D.C.2.E.S.C-BAE-O-Dc

Catálogo 4. Mejoras (M)

Este catálogo reúne las mejoras (M) que señalan los y las mediadoras comunicativas. En este caso emergen 74 segmentos de significado, distribuidos en 17 categorías, concretamente: Ampliación Tiempo acompañamiento (ATA); Atención integral(AI); Profesionalización orientación(PO); Intermediación (I); Formación acorde a las demandas del mercado (FM); Convenios de prácticas (CP); Bolsas de empleo (BE); Eventos de empleo (EE); Intervención Entorno (Ie); Reconocimiento experiencia laboral (RL); Ayudas sociales (AS); Reconocimiento estudios(RE); Información Mercado (IM); Información Perfiles (IP); Estabilidad laboral (EL); Gestión Recursos (GR),Desarrollo Competencial (DC). Entendiéndose por cada una de ellas:

Ampliación Tiempo acompañamiento (ATA); en esta categoría se valora que las intervenciones de orientación no estén limitadas en un tiempo, prefijado, si no que puede adaptarse y ampliarse.



Atención integral (AI); en esta categoría se menciona que para tener una intervención adecuada es necesario un conocimiento de la persona en situación de desempleo, donde se trabaje aspectos actitudinales e incluso emocionales, que repercuten directamente en las posibilidades de inserción.

Profesionalización orientación (PO); para tener una intervención de calidad, los profesionales deben tener un conocimiento y expertos específicos del campo de la orientación del mercado laboral. Esa profesionalización repercutirá directamente en la calidad de los proyectos y los resultados.

Intermediación (I); una categoría clave es la relación con el tejido empresarial, por tanto, las personas comentan la importancia de generar redes de contactos, y especialmente con empresas. Y para ella el papel de la intermediación es destacada.

Formación acorde a las demandas del mercado (FM); son varias las personas que mencionan que existen formaciones que no responden a ninguna necesidad del mercado, y que, tras su realización, no repercuten en la mejora de la empleabilidad. Se sigue valorando la importancia de la formación, pero más ajustada a las demandas del mercado, incluso podríamos denominarlas a demanda. Este tipo de formación es considerada por las personas desempleadas, aquellas que más pueden mejorar su acceso al mercado.

Convenios de prácticas (CP); en la línea de las categorías que destacan la relación con las empresas, en esta ocasión se menciona que una posible mejora podría ser crear convenios de colaboración entre empresas y entidades sociales que realizan proyectos de orientación, como estrategia para una comunicación más fluida.

Bolsas de empleo (BE); una vez finalizados los proyectos, como nexo de unión, son muchos los que señalan la posibilidad de generar bolsas de empleo, para que las personas puedan participar en procesos selectivos y que puedan seguir formando parte de las entidades y beneficiarse de las oportunidades, pues teniendo en cuenta la inestabilidad laboral, aunque comencemos a trabajar, es fácil que pasado



un tiempo se vuelva a estar desempleado, y este tipo de herramientas pueden ser una oportunidad.

Eventos de empleo (EE); que existan más oportunidades para entrar en contacto con empresas, como en eventos de empleo, es valorado como una estrategia para romper la distancia empresa- desempleado.

Intervención Entorno (Ie); son muchas las personas que señalan que debemos concienciar para romper estereotipos y prejuicios para conseguir la igualdad de oportunidades en el acceso del mercado, por lo que la sensibilización del entorno es un mecanismo de cambio.

Reconocimiento experiencia laboral (RL); si las competencias profesionales no caducan y el mundo no tiene fronteras, debe reconocerse la experiencia el valor de la experiencia laboral , y el talento, sin limitaciones de edad ni procedencia.

Ayudas sociales (AS); dada la inestabilidad laboral y la escasez de ofertas de empleo, son necesarias ayudas sociolaborales, más ágiles y compatibles con empleo temporales.

Reconocimiento estudios (RE); dada la exigencia formativa para acceder al mercado, se debe fomentar el reconocimiento de las formaciones o estudios realizados fuera de nuestro país o en su defecto agilizar los procesos.

Información Mercado (IM); el desconocimiento de cómo enviar un curriculum o de las demandas del mercado sigue siendo muy alta, pues nadie nos capacita, por lo que las personas demandan mayor información al respecto.

Información Perfiles (IP); unida a la categoría anterior la transparencia en los perfiles profesionales y las demandas para desempeñar un puesto son esenciales.

Estabilidad laboral (EL); es unánime la demanda de mayor estabilidad laboral con contrataciones más prolongadas.

Gestión Recursos (GR), la sensibilización de los profesionales de recursos humanos para romper prejuicios y una mayor comunicación para dar a conocer los requerimientos para los puestos y el porqué de no ser seleccionado, mejoraría la capacitación de las personas.



Desarrollo Competencial (DC), la búsqueda de empleo debe recoger el desarrollo en competencias transversales demandadas en el mercado laboral.

Esta dimensión está enfocada en elementos estrechamente vinculados a las debilidades, pudiendo clasificarlos en dos grupos, uno de cariz de sensibilización y de cambios administrativos y laborales, y otro, de desarrollo de la profesión y de los proyectos de orientación. Respecto al primero, hay unanimidad a la hora de señalar que es necesario una sensibilización social y en concreto de las empresas, para romper con prejuicios y estereotipos extendidos en los procesos de selección, que repercuten directamente en la exclusión de determinados colectivos en situación de mayor vulnerabilidad. Unido a ello, las ayudas sociales y subsidios, son mencionados como necesarios, pues se menciona que quien está preocupado para subsistir, se aísla cada vez más, siendo su inserción aún más compleja. Para ello, las ayudas debieran tener un carácter temporal y revisable en función de la evolución de la situación de cada caso, y sin duda compatible con el empleo. Por último, y en la línea de lo mencionado, se destaca que los profesionales de recursos humanos como figuras que realizan los procesos de selección deberían humanizar los procesos, fluyendo una información más estrecha entre quien solicita empleo y quien ofrece el puesto, dando información sobre los motivos para ser descartado.

Que se conozcan los perfiles demandados, objetivos del puesto, funciones a realizar, se considera esencial para mejorar la intervención con los colectivos en búsqueda de empleo para poder plantear una intervención más eficiente. Rompiendo con la tendencia de pérdida de talento, por no reconocer experiencias profesionales o formaciones por no encajar con los itinerarios del sistema educativo español.

Asimismo, dentro del ámbito de la profesionalización de la orientación y de los cambios necesarios dentro de los proyectos, es generalizada entre las personas en proceso de búsqueda de empleo la mejora en la duración de las intervenciones, huyendo de modelos estandarizados ,con número de sesiones, tiempo de intervención, etc. lo



cual flexibilizaría la orientación adaptándola a las necesidades de las personas, que debieran estar en el eje de la intervención, y no como en estos momentos donde las personas se ven obligadas a ajustarse a proyectos ya definidos y diseñados con escasa posibilidad de adaptación e innovación. Donde se habla de una persona desempleada estándar, todas iguales, lo cual no encaja con la realidad. Por tanto, además de poner énfasis en el tiempo, se destaca que la intervención no debe girar únicamente en las herramientas de búsqueda de empleo, como el curriculum, pues eso da a entender o a culpabilizar a la persona desempleada, y crear expectativas irreales, sino que el eje de la intervención debiera centrarse en generar un itinerario de intervención, donde tiene cabida no solo los recursos, sino el autoconocimiento y las competencias transversales.

Se insiste en la importancia de mejorar los contactos con las empresas, a través de vías como la intermediación, realización de prácticas a demanda, la firma de convenios y la realización de más eventos de empleo, como espacios de intercambio y de comunicación, que permita romper las barreras entre empresa y desempleado.

La premisa es no intervenir de manera aislada porque la orientación aislada sin escuchar a las personas no tiene cabida, pero sin relación con el tejido empresarial tampoco es real... Y abrirse a otra manera de trabajar para crear ambientes inclusivos. Se incide de nuevo en el papel de la formación como estrategia para mejorar las opciones de conseguir un empleo, pero recalando que dicha formación debiera ser más ajustada al mercado laboral, donde el papel de los certificados de profesionalidad sea relevante pero no exclusivo, dando pie a formaciones más cortas y específicas, y en caso de alargarse ofreciendo dentro de los certificados prácticas reales con empresas verdaderamente interesadas en recibir alumnado en prácticas, con una figura de tutorización real tanto en el centro de formación como en la empresa, y como, con una duración más amplia, porque en 40, 80 o 120 horas no es tiempo suficiente para practicar las competencias adquiridas en el certificado.



Los siguientes segmentos de significado fundamentan las afirmaciones anteriormente señaladas.

La humanización en el trabajo, casi no te escuchan, van a mirar lo que siempre miran, el curriculum. Pero igual antes de mirar eso debes escucharme, saber por qué estoy así, qué necesito... no sé y yo para contar mis cosas, necesito tiempo. En muchos proyectos a la sexta tutoría como mucho se acabó. Y pasan a otra gente y te sientes usado. Para ellos muchas veces somos mercancía un negocio.

E3.M.M.2.EX.S.SE-BAE-M-MTA

Yo creo que es necesario más ayudas sociales, no me quejo, porque en mi país no hay nada, pero, es verdad que hay mucha burocracia y se tarda mucho en conseguir todo, y algunas ayudas, si empiezas a trabajar, te la cortan, y claro si te dan de alta, dos días, como vas a dejar la ayuda. Y tienes que empezar de cero, pidiéndolo de nuevo. Yo no quiero vivir de ayudas, pero si ahora, la necesito, dámela sin tantas trabas.

E2.M.D.L.4.E.S.P- BAE-M-AS

Yo sigo insistiendo que no se trabaja en red, la empresa está por su lado, los centros de formación por su lado y los desempleados por el suyo, la mayoría solos. Pero si queremos que todo funcione debería haber más comunicación. Con formaciones ajustadas a lo que pide la empresa y con intermediación real. Porque si no, tú participas en el proyecto, el profesional lo hace bien, pero al final, sin empresas, esto no funciona.

E5.H.D.L.4.E.S.S- BAE-M-I

Que te den oportunidades porque si no te dan una oportunidad cómo consigues la experiencia. Y muchas veces si te conocieran o te dieran una oportunidad se darían cuenta que puedes suplir esa falta de experiencia con otras cosas que si tienes.

E6.M.D.L.2.E.S.FP- BAE-M-RE

Mayores eventos de empleo donde podamos contactar con empresas y darnos a conocer, porque si no te conozco, no te doy una oportunidad.

*E7.H.D.L.4.E.S.S-BAE-M-EE*

Yo creo que todo pasa por sensibilizar porque si creo que no vales, no te voy a contratar. O si creo que tú formación no vale, no te voy a contratar.

E8.H.D.C.4.E.S.U-BAE-M-Ie

Mejoraría la formación, aunque creo que son muy útiles, sobre todo los certificados de profesionalidad. Pero hay pocos, pero hay veces que te quedas esperando por un curso meses. O ese certificado ya no encaja con lo que pide la empresa. Porque esto cambia muy rápido, pero en el curso, te siguen dando cosas que igual ya no se pide. Y luego las prácticas en los cursos, deberían ser más rigurosos, debe ser siempre con relación con el curso. Igual hay que pagar a las empresas, para que nos quieran ...no sé. La formación es esencial, pero más ajustado a lo que pide la empresa, y no todo tiene que ser certificados, igual otros más prácticos.

E9.M.D.L.4.E.S.FP-BAE-M-FM

A mí me paso que mi experiencia en la administración pública no se valora en la privada, y creo que no debería ser así. Se debe valorar la experiencia profesional, y dar la oportunidad de demostrar lo que uno vale. Porque la privada no valora la experiencia de la administración y al revés, parece que solo sabemos mirarnos el ombligo. Pero si yo en la administración hacia labores de atención al público y administrativas, no crees tú que puedo hacerlo también en una empresa pública. NO sé, vivimos parcializados.

E10.M.O.4.E.S.U-BAE-M-Re

Los permisos de trabajo, es muy angustioso querer trabajar y que no puedas por los papeles. Y se tarda demasiado tiempo.

E12.M.D.L.2.EX.S.SE-BAE-M-

Que te ayuden no solo con el curriculum, sino que vean para qué puedes servir y los trabajos que haya, te ayuden a encontrar la formación, pero también que te apoyen en otras habilidades, que no todos tenemos y que necesitamos entrenar ...no sé hablar con un



empresario, escribir una carta de presentación, resistir la frustración. Muchas cosas.

E13.M.D.C.2.EX.N.O- BAE-M-AI

Más convenios de prácticas, incluso sin estar estudiando. Que una persona desempleada pueda tener la opción de hacer prácticas. Yo creo que haya más contacto con las empresas y más relación, eso siempre abre puertas.

E14.H.D.L.2.E.N.FP-BAE-M-CP

La estabilidad laboral, no puede ser que porque yo enferme me echen. Tenemos derecho a enfermar. Creo que se mira mucho por la empresa, y los personas, perdemos los derechos y tenemos que aceptar sueldos abusivos o que no te den de alta. Se debe cambiar, la mentalidad, la empresa me necesita y yo le necesito. Y para eso no debe aceptarse situaciones abusivas, para que dejemos de verlo normal. No es normal, que te contraten por días, no es normal que trabajes 8 horas y que te den de alta por 4, no es normal que por enfermar te echen. Yo creo que eso es la base.

E15.M.D.C.2.EX.S.SE- BAE-M-EL

Más información de los perfiles profesionales por parte de las empresas. Porque tú puedes creer que encajas, pero si no te dicen que te falta, cómo mejoras y en qué. No digo que contesten uno a uno, pero algún sistema puede haber. Al menos en las ofertas que sea subvencionadas por el estado, obligar a las empresas.

E17.M.D.L.2.E.N.U- BAE-M-IP

Yo estoy muy contenta y lo veo todo genial. Pero igual, sería bueno para no perder el contacto, seguimiento cada 6 meses para saber cómo estas, o que haya bolsas de empleo, para recibir ofertas u oportunidades, porque quien sabe, igual quieres cambiar o ya no estás trabajando. Sería una forma, de seguir en contacto, y sentir que sigue habiendo alguien que se preocupa por ti, y puedes aprovechar para preguntar dudas, no sé... yo lo valoraría

E18.M.D.L.2.E.S.FP - BAE-M-BE-DC



Sin duda el conocimiento de mercado, hacemos estudios sin saber para qué sirve ni de qué podremos trabajar luego. O si tiene o no salida. Igual que nos enseñan materias, deberíamos orientarnos, en grupo e individual, con charlas de empresas, visitar sitios, no sé ...

E37.M.D.C.1.EX.N.FP.BAE-M-IM

Se aprovechan de la gente sin experiencia y con ganas de trabajar. Y eso no debería permitirse, yo creo que debería exigirse mejoras en el mercado laboral y en las contrataciones, y si la gente no se sensibiliza pues que haya más inspecciones.

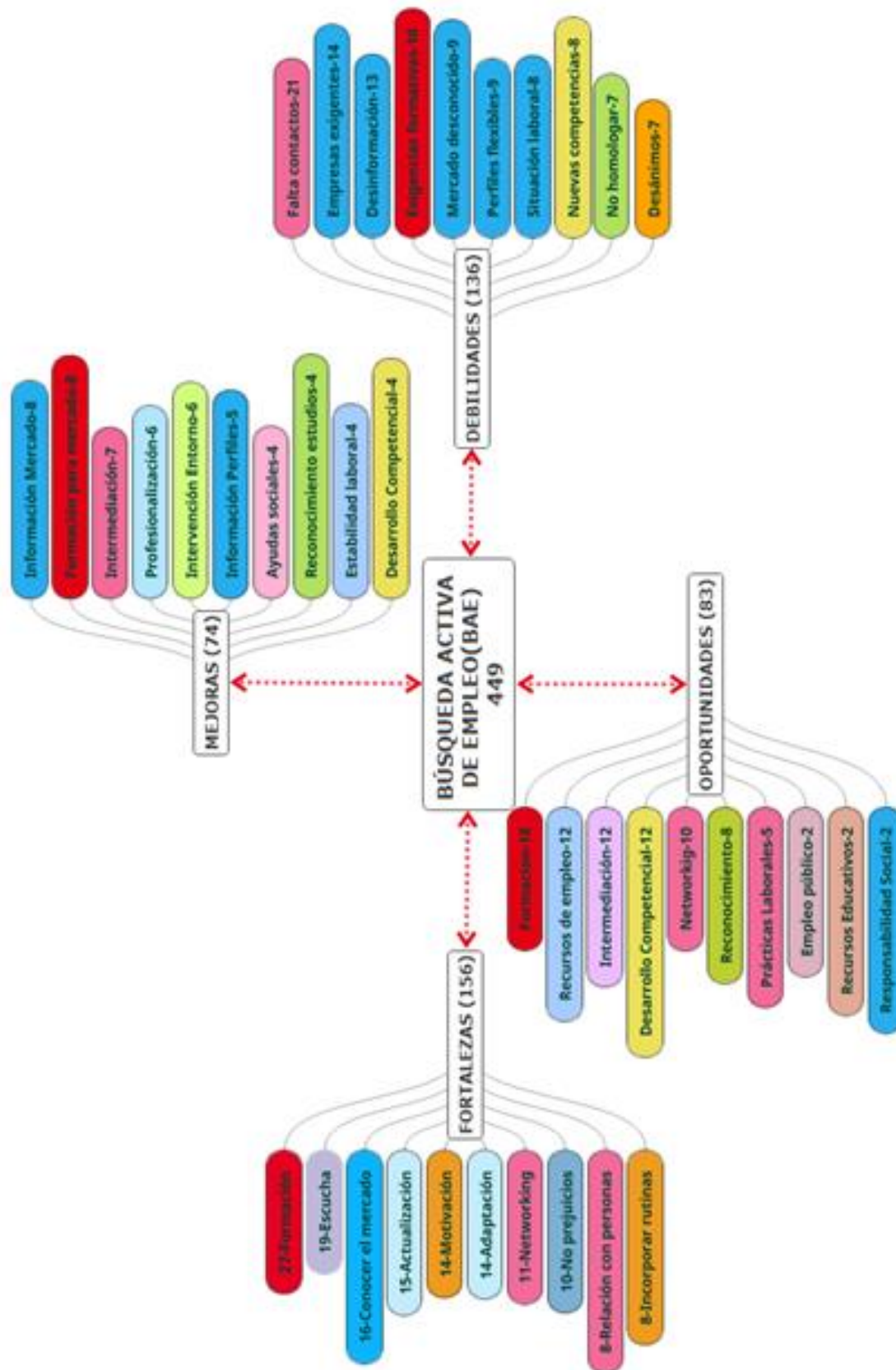
E35.M.D.C.1.EX.S.FP- BAE-M-EL

Debería ser que los servicios de orientación fueran más profesionales y expertos, pero no están bien organizados ni hay gente profesional, había veces que sabía yo más que ellos. Y yo creo que debería tener o un master o estar especializados, así la calidad del servicio mejoraría, seguro. Poner buena voluntad, no vale, hay que saber, desde cómo hablar, planificar, conocer los recursos, etc

E36.H.D.C.2.E.S.U.BAE-M-PP- BAE-M-PO-GR

A continuación, presentamos el gráfico 7.26 donde visualmente se puede apreciar que dentro de las cuatro dimensiones analizadas en la búsqueda activa de empleo como fortalezas, debilidades, oportunidades y mejoras donde las personas desempleadas aportan mayor número de respuestas es en las categorías de Fortalezas y en Debilidades. Por otro lado, en las cuatro dimensiones hemos destacada las 10 categorías más importantes desde el punto de vista de las personas desempleadas.

Para facilitar su comprensión, hemos indicado en cada categoría en número de respuestas y hemos ordenado de mayor a menor las categorías, según el número de respuestas facilitadas por las personas, y por tanto, en función de la importancia que tiene para las personas en su proceso de búsqueda de empleo.



Gráfica 7.26. Mapa conceptual. Elaboración propia



Además, y observando que en las 4 dimensiones las categorías señaladas se repiten, hemos decidido agrupar por colores en función de la temática de las categorías.

Rojo:

Destaca en rojo las categorías relacionadas con formación y las exigencias formativas para la incorporación al mercado laboral.

Azul:

En azul, aquellas categorías relacionadas con el mercado laboral, bien desde el punto de vista del desconocimiento del mismo por las personas ubicándola como debilidad o bien como mejora cuando se señala como mejora tener más información del mercado laboral.

Rosa:

En color rosa, nos encontramos categorías relacionadas con la parte social y la relación con personas y actividades que puedan favorecer mejorar en ese tipo de habilidades.

Verde:

Las categorías en color verde son referidas a las nuevas competencias.

A continuación, presentamos un gráfico que pone en evidencia que las categorías dentro de fortalezas, debilidades, oportunidades y mejoras se relacionan unas con otras.

A modo de ejemplo en el gráfico podemos ver cómo la debilidad dentro del proceso de búsqueda de empleo como es la falta de contactos podría mejorarse con eventos de empleo que es señalado por las personas desempleadas como una oportunidad.

Al igual observamos con la categoría de formación, en color rojo, que aparece en las cuatro dimensiones, pero desde perspectivas diferentes, siendo señalada como fortaleza de cara al proceso de búsqueda de empleo, pero una debilidad si ponemos el foco en los nuevos requerimientos formativos para la inserción laboral, por lo que no cabe duda que es una oportunidad para la inserción laboral pero como mejora se sugiere que dicha formación este más ajustada a las demandas



del mercado laboral. Esta tónica de relación constante entre las categorías, podemos observarla en más casos.

El desarrollo competencial y las carencias de las competencias demandadas son reflejadas como una debilidad frente al proceso de búsqueda de empleo y como posible acción de mejora de cara a la intervención realizada dentro de los proyectos de orientación y empleo.

En cambio, una categoría que únicamente aparece en la dimensión de Mejoras es la profesionalización de los recursos de orientación, que quizás podamos relacionarlo como la fortaleza de escucha e información del mercado laboral, que aparece reflejada por las personas en búsqueda de empleo. Pues si queremos mejorar la calidad de los proyectos de orientación, mejora que sin duda repercutiría en la empleabilidad de las personas desempleadas, es necesario contar con profesionales formados y con experiencia en el campo.

Por último, otras categorías que también fueron señaladas por las personas, aunque en menor medida son, en fortalezas:

- Profesionalización (Pf)
- Participación (Pa)
- Integración (I)

En debilidades:

- Salud (S)
- Ausencia Orientación (AO)
- Rechazo Social (RS)
- Falta de experiencia (Fe)
- *Planificación (P)*

En Mejoras:

- Convenios prácticos (CP)
- Eventos de empleo (EE)
- Reconocimiento experiencia (RE)
- Gestión Recursos (GR)
- Atención integral (AI)
- Más acompañamiento (MA)



- Bolsas de empleo (BE)

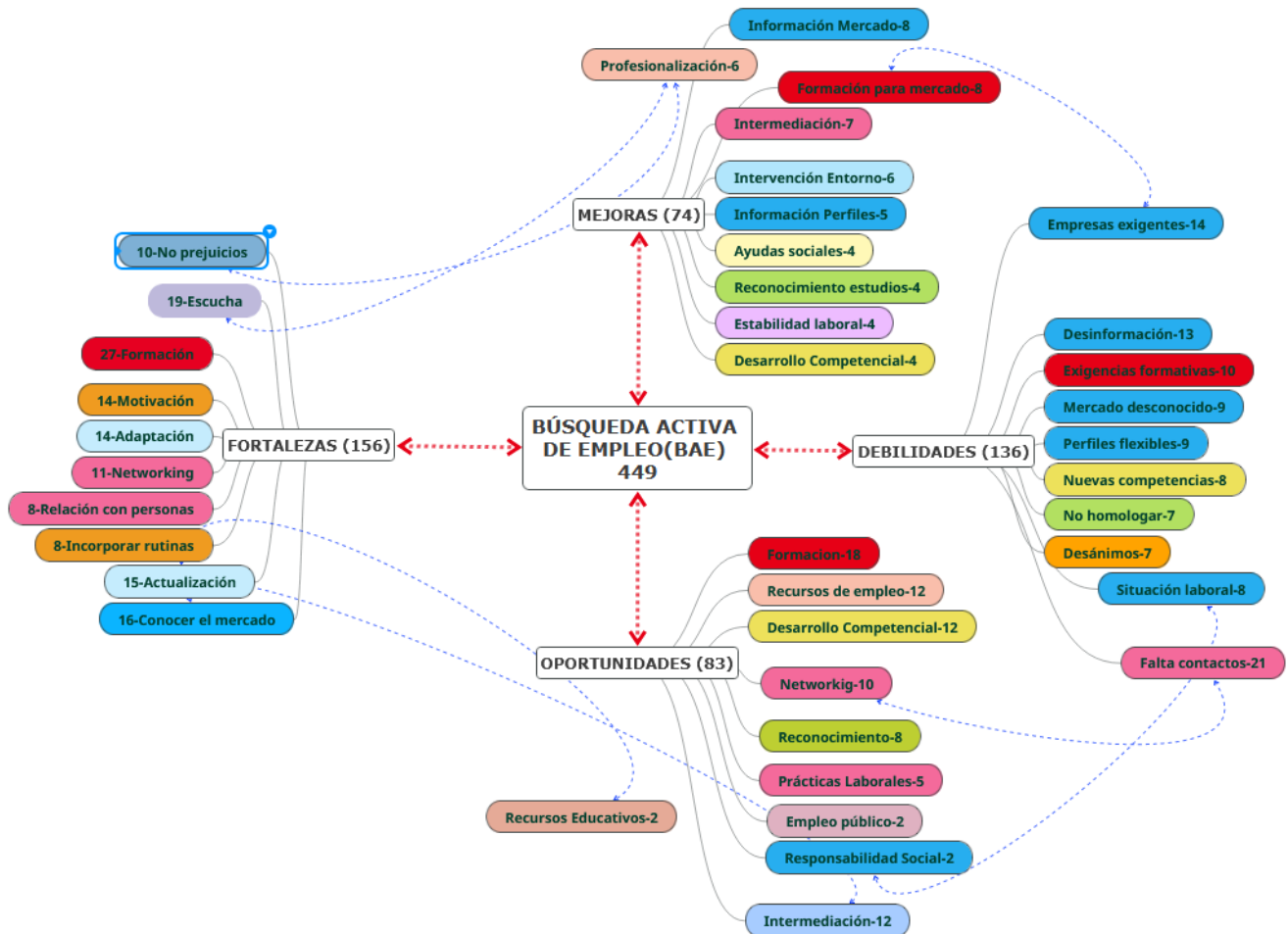
De todas ellas queremos destacar en las debilidades la falta de orientación, entendiéndolo por ello que las personas señalan que a lo largo de su vida académica y profesional hubieran deseado disponer de recursos de orientación que les hubiera apoyado en la toma de decisiones a la hora de elegir estudios, profesiones y más adelante formaciones.

Y el sentimiento de rechazo social que perciban las personas desempleadas por parte de la sociedad, que repercute negativamente, pues dentro del proceso de búsqueda de empleo, dar a conocer la situación a sus contactos, es un elemento positivo, pero teniendo en cuenta esa percepción de rechazo, especialmente cuando la persona desempleada es perceptora de alguna ayuda o subsidio porque su situación se prolonga en el tiempo. Por lo que las personas desempleadas verbalizan que existen prejuicios hacia ellos. Y respecto a las mejoras, nos resulta interesante mencionar que son muchas las categorías relacionadas con eventos o actividades que mejoren la relación con el mercado laboral, bien sea con convenios de prácticas y eventos de empleo que son planteadas.

Además, una atención integral de las personas desempleadas, lo cual conllevaría contemplar el desarrollo competencial se contempla como una posible mejora.



Para finalizar en el próximo gráfico 7.27 podemos visualizar algunas de las múltiples relaciones de causa-efecto que tienen lugar entre las distintas categorías existentes.



Gráfica 7.27. Mapa conceptual de relaciones entre categorías
Elaboración propia

Una de las relaciones que tenemos representadas es como enfrentarnos a la debilidad que más se repite por parte de las personas desempleadas, que son las empresas exigentes con demandas de perfiles muy flexibles.

Esa debilidad, puede contrarrestarse con la propuesta de mejora que plantea formaciones más ajustadas a las demandas del mercado y por tanto del tejido empresarial, por lo que las personas desempleadas ponen en evidencia la necesidad dentro de los proyectos de orientación y formación la necesidad de una relación más estrecha y fluida con las empresas para ofrecer catálogos de formación más ajustada a las



demandas reales y por tanto con una mayor repercusión en las posibilidades reales de inserción.

Otra de las relaciones representadas en el gráfico, parte de nuevo de una debilidad destacada con 21 puntos, que es la falta de contactos a la hora de buscar empleo. Debilidad que puede contrarrestarse con las oportunidades que generar eventos de networking donde las personas desempleadas pueden interactuar con responsables de recursos humanos y generar contactos.

En esta ocasión las relaciones entre categorías, parte de una fortaleza, que es ser escuchado y no padecer prejuicios. Son muchas las personas desempleadas que manifiestan la necesidad de un acompañamiento basado en la confianza y el respeto donde no se sientan juzgados, por ello consideremos que es interesante relacionar estas dos fortalezas con una de las mejoras propuestas, que es la profesionalización del profesional de la orientación, no solo con un conocimiento de los recursos de empleo y del tejido empresarial, sino con habilidades con la escucha. Con ello podemos concluir en el proceso de búsqueda de empleo, la figura del técnico de empleo y su calidad profesional y humano repercute directamente en la calidad del servicio y en el éxito en el proceso de acompañamiento.

Además, la necesidad de adaptarse y actualizarse también es señalada como una fortaleza, lo cual podría contrarrestarse con una oportunidad señalada por las personas, que son los recursos educativos. Las personas desempleadas reconocen que disponer de recursos tanto de empleo como educativos para dicha actualización y adaptación al mercado es una oportunidad, aunque esa idea se enfrenta con otra que hace referencia a que son poco conocidos.

Para finalizar, quisiéramos hacer mención a la debilidad que es definida con la falta de estabilidad laboral del mercado, donde hay una tendencia a contrataciones por tiempo parcial y/o por obra y servicios, etc para hacer frente a este aspecto dentro de las oportunidades, se hace mención a la responsabilidad social de las empresas. Pues hacer partícipe a las empresas como parte del tejido social de la repercusión de



sus decisiones en la vida de las personas, busca crear consensos y conciencias sociales, cuyo objetivo no sea la mera rentabilidad económica puntual sino el desarrollo sostenible de una zona y de sus ciudadanos. Para conseguir ese objetivo, en las oportunidades de mejora, las personas plantean interesante realizar una mayor intervención en el entorno, para favorecer a aquellas empresas concienciadas frente a otras que no los son.

Otras relaciones que podrían plantearse en el gráfico, es la debilidad señalada como perfiles flexibles y exigentes, que podemos relacionar con otra debilidad destacada que es la demanda de nuevas competencias ,para contrarrestarlo encontramos dentro de las oportunidades de mejora , la necesidad de desarrollar las nuevas competencias a través de los recursos de empleo existentes dentro de las oportunidades, entendiendo la intervención dentro de los proyectos de orientación y formación como una atención integral y prolongada en el tiempo donde exista una mayor relación con el mercado y profesionales actualizados y capacitados con recursos a su disposición.

7.4. Instrumento Historias de vida

La identificación de las personas entrevistadas puede verse en la tabla 7.84.

Participante 1	H1. M.D.L.3.E.S. U
Participante 2	H2. M.D.C.2.E.S. FP
Participante 3	H3. M.D.C.4.E.S. P
Participante 4	H4. M.D.C.2.EX. N. FP
Participante 5	H5. H.D.L.3.E.S. U
Participante 6	H6. H.D.C.1.E.N. O
Participante 7	H7.H.D.L.2.EX.N.SE
Participante 8	H8.M-D.L.2.EX.N.SE
Participante 9	H9. H.D.L.2.E.S. U
Participante 10	H10. M.D.L.3.S. S

Tabla 7.84. Identificación perfil participantes historias de vida.

Fuente: Elaboración propia



Algunas de los comentarios relatados por las personas desempleadas a lo largo de las historias de vida, ponen de manifiesto tanto momentos críticos a lo largo de su proceso de búsqueda, como situaciones que han perjudicado o influido en sus posibilidades de acceso al mercado laboral que son interesantes reflejar en nuestra investigación.

La investigadora ha podido realizar 30 historias de vida, pero como ejemplo del perfil de las personas desempleadas y de la tipología de dificultades o momentos críticos durante el proceso de búsqueda activa de empleo, hemos seleccionado 10 historias de vida para extraer comentarios, opiniones, juicios, etc

En primer lugar, queremos hacer mención a un dato, ya recogido por los Servicios Públicos de Empleo Estatal (SEPE), que señalan que de los contratos indefinidos cerrados en marzo, **la mitad (49,2%) fueron a tiempo parcial**. Esta situación no es una novedad, sino que es una tendencia habitual de los últimos años, no solo en España sino en toda Europa. Relación laboral que en muchas ocasiones es elegida por la propia persona, para compatibilizar la vida personal y profesional. Sin embargo, esa elección suele plantearse como algo temporal, por un tiempo concreto de la vida. Pero los datos nos reflejan que finalmente no es así, sino que la persona mantiene esa situación o durante toda su vida laboral o mientras mantiene el empleo.

Dentro de las historias de vida seleccionadas la historia H1.M.D.L.3.E.S.U, manifiesta que *su decisión de elegir un empleo a tiempo parcial fue tomada de forma voluntaria, pero con esa decisión le influyo negativamente,*

“Mi búsqueda de empleo para mejorar mi situación laboral se vio afectada. Pues las obligaciones laborales y la carga familiar me impedían dedicar un tiempo para buscar otro empleo y al final desistí”.

Otro momento crítico relatado es cuando las personas tienen que hacer frente al cuidado sea de menores sea de personas dependientes. Cuidado que suele recaer en la mujer. En el caso de los padres, las hijas o los



hijos solteras suelen ser las que se enfrentan con ese cuidado, nuestra historia de vida H1.M.D.L.3.E.S.U

“dejé el trabajo, porque mi padre tuvo un ictus y tuve que ayudar a cuidarlo, porque dejo de andar, hablar, etc y como yo vivía en casa, me toco estar con mi madre, de médicos y de estar de un lado a otro. Como yo soy la pequeña y vivo en casa, todas las tareas de casa me han tocada a mí”

o el caso de H5. H.D.L.3.E.S.U manifiesta

“Yo vivo solo. Antes vivía con mis padres, y los cuide hasta que fallecieron”.

Ambos relatan que cuando intentan retomar la búsqueda de empleo, tras haber transcurrido un tiempo prolongado como cuidadores, se encuentran con un mercado laboral distinto al que conocían, y sus competencias profesionales y educativas ya están alejadas de las demandadas por el mercado laboral.

Por otro lado, a lo largo del proceso de desempleo son varias las personas que manifiestan que

“aunque yo siempre he estado inscrita como demandante de empleo, y siempre fiche. Nunca me ofrecieron ayuda, nunca me ofrecieron la posibilidad de orientación. Fueron 5 años más tarde, cuando fui yo, porque ya estaba más fuerte anímicamente, y busqué el recurso y me anoté para participar en un proyecto de orientación”.

Un tema muy interesante para esta investigación es que las personas manifiestan desconocimiento de los recursos de orientación y formación del territorio asturiano, y valoran dicho desconocimiento negativamente en su situación de desempleo. Dentro de nuestra investigación nos parece importante destacar que los recursos de empleo son escasos, siendo difícil atender a toda la población desempleada del territorio asturiano, ya que son proyectos que se desarrollan durante 9 meses al año en el caso de los financiados por el Servicio Público, y el caso de otros financiadores también tienen una temporalidad sujeta al financiador.



El método empleado para ofrecer el recurso en el caso de los proyectos PIOME, OPEA y PAE son los sondeos que realizan las oficinas de empleo para que los orientadores puedan dar a conocer sus recursos, priorizando a personas beneficiarias de alguna prestación, subsidio o ayuda.

Pero, como hemos podido ver en la historia de H1.M.D.L.3.E.S.U por no cumplir ciertos requisitos siempre quedaba fuera de esos sondeos.

Dentro de las historias de vida, las personas destacan como un momento positivo en su búsqueda de empleo, la participación en grupos de búsqueda de empleo y /o formaciones

“Para mí fue una tabla de salvación. Primero porque me obligo a tener un horario, dos veces a la semana, tenía tiempo para mí, y aunque no era trabajo, exigí que me lo respetaran. Porque yo me había convertido en chica para todo”. (H1.M.D.L.3.E.S.U)

Por esa verbalización podemos deducir que la participación en los proyectos de orientación y formación repercute positivamente no solo en la actualización del perfil profesional sino también en aspectos emocionales y de organización y planificación de la búsqueda de empleo. Pues el desempleo, especialmente cuando se prolonga en el tiempo, genera que la persona desempleada desaparezca como individuo independiente, convirtiéndose en un recurso para cubrir las necesidades de la familia y su entorno cercano.

Otro aspecto destacado en las historias de la vida es como el ambiente laboral y la falta de valoración del recurso humano, lleva a algunas personas a intentar cambiar de sector laboral

“quería cambiar de sector, porque ya tengo una edad, y trabajar siempre fines de semanas, las navidades, etc se va haciendo cuesta arriba y quería plantearme opciones para mi vida”.

Es evidente que las jornadas laborales de nuestro mercado laboral, sobre todo de determinados sectores, hace difícil formarse, actualizarse y de esta forma poder dedicarle tiempo a nuestro desarrollo profesional que nos ayude a mantenernos actualizados y no desvincularse del mercado laboral. La falta de oportunidades de desarrollo profesional o ascenso



dentro de nuestro puesto de trabajo provoca que el trabajador decida cambiar de sector y abandonar su puesto de trabajo

” Pero no sabía nada del mercado. Yo solo sé de lo que he hecho. Estaba muy desfasada, yo tengo un FP, pero en realidad no tenía nada. Eso que yo estudie no sirve ya. Me veo con casi 40 años y sin servir para nada”.

No podemos obviar que la situación de desempleo tiene consecuencias más allá de las meramente económicas, sino que a nivel personal son muchos los casos donde la persona se ve afectada anímicamente

“Eso me afecto mucho anímicamente, y tuve desarreglos de alimentación, por ansiedad”.

Otra tendencia que hemos podido observar a lo largo de nuestra investigación, es el número de personas mayores de 55 años e incluso 60 años, que se encuentran en proceso de búsqueda de empleo. En el caso de las mujeres, nos parece importante destacar que son muchos los casos de mujeres que han trabajado a lo largo de su vida, tanto en trabajo informales como empleadas domésticas o limpiadores, o en otros casos han desarrollado un trabajo dentro de los negocios familiares, pero han renunciado a sus derechos, realizando esa tarea sin darse de alta a la seguridad social. Como el caso de H3.M.D.C.4.E.S.P que nos manifiesta

“con mi marido hemos tenido siempre negocios, y allí no pare de trabajar, pero sin cotizar. Y no tenía derechos de nada. Y ahora necesito cotizar, porque fui tonta, y no pensé en nada, en esos momentos y claro, nunca le exigía estar dada de alta como autónoma, y eso me pasa por tonta.”

“A pesar de todo, yo me siento mejor. Soy mayor porque tengo 60 años, pero no me queda otra que buscar trabajo. Yo creo que mi sector es la ayudante de cocina, la hostelería, es un sector duro, pero ahí tengo posibilidades porque tengo experiencia”.

Otro momento crítico en el proceso de búsqueda de empleo relatado a lo largo de las historias de vida, que se repite en el caso de las



personas inmigrantes que deciden dejar su país y venir a España en busca de una oportunidad laboral, como nos relata H4. M.D.C.2.EX.N.FP

“Me veo obligada a volver a formarme para tener algún estudio en este país, y como soy técnica en farmacia, el sector de cuidados de mayores es una salida laboral para mí, Pero para eso también hay que tener formación. Pero sale poca formación y cuesta mucho que te elijan, Son todo trabas.”

O como menciona H8.M-D.L.2.EX.N.SE

“Yo creo que, si empiezas de nuevo en un país, debes pedir ayuda y por eso me dirigí a los recursos de empleo. Y decidí formarme en logística, para obtener alguna formación en este país que fuera válida aquí”

Estos profesionales se encuentran que su experiencia laboral y estudios, que no tienen validez en España y se ven obligados a buscar una alternativa y dar un giro a su vida.

En algunos casos consiguen homologar algunos estudios como H8.M-D.L.2.EX.N.SE

“Logré homologar el bachiller” pero como menciona “el proceso para conseguir la titulación universitaria se alarga demasiado y conlleva un coste económico que no pude asumir y te lleva a renunciar a tu profesión y a buscar alternativas en limpieza, supermercados, etc.”

Dentro de los momentos críticos que han sido destacados en las historias de vida, y que dentro de nuestra investigación consideremos importante dedicarle un espacio, es como en algunas administraciones públicas el uso y abuso de contratos temporales, que en algunos casos, sea por el cambio de normativa o bien sea porque surge una nueva convocatoria pública, que sustituye a las anteriores, puede provocar que personas con muchos años de experiencia laboral en la administración, se encuentran sin opciones además esa experiencia no es valorada fuera de la administración laboral, como es el caso de H5.H.D.L.3.E.S.U

“trabaje como administrativo y bibliotecario, eran trabajos puntuales, es decir por una duración concreta. Y claro acababan.”



Y volver a empezar. Al principio me llamaban cada poco, y luego hubo oposiciones, y entró gente nueva y yo quede atrás. Y ya casi no te llamaban y al final te dejan de llamar”.

El desempleo genera aislamiento que afecta como hemos señalado a nivel emocional

“Yo tengo depresión desde hace años” verbaliza H9. H.D.L.2.E.S.U.

Otra tipología de dificultades que en las historias de vida queda reflejadas es la de los jóvenes que salen del sistema educativo sin Educación Secundaria obligatoria como señala H6. H.D.C.1.E.N.O

“no acabe la ESO y tengo carencias académicas. Nunca trabajé y no sé bien qué hacer”

Manifiestan su desorientación sobre qué hacer con su vida y cómo enfrentarse al mercado laboral que desconocen absolutamente, que los lleva a tener pocas esperanzas en su propio futuro

“Y viendo cómo está el mercado, y mi escasa experiencia laboral y mi situación personal, no ayuda a tener una oportunidad”.

Si a eso se añaden otro tipo de circunstancias como la falta de acceso a las nuevas tecnologías o el desconocimiento en su manejo, repercuten de forma negativa en la consecución de un empleo

“No tengo ni móvil, así que para buscar un trabajo tengo que dejar el número de tlf del albergue y eso ya es un problema. Hoy en día sin móvil, ni mail, las oportunidades son muy pocas. Hay cosas, que se dan por supuestas, pero no contar con unos recursos básicos, limita tus posibilidades”.

La conciliación o las dificultades para conciliar está presente en las historias de vida

“no puedo aceptar cualquier horario porque cuido a mi madre, he estado muchos años sin ella, y no estoy dispuesta a dejarla sola, horas y horas. Debe ser un trabajo compatible con el cuidado de mi madre”.



Todo ello unido a las exigencias y la falta de flexibilidad de las empresas,

“luego las empresas, te exigen unos horarios, sin flexibilidad y te llaman para que te incorpores ese mismo día, y si no vas, ya no te vuelven a llamar. Y no es porque no quieres, es porque no puedes, yo no puedo irme y listo, yo tengo una hija pequeña”.

Otro aspecto destacado en las historias de vida de las personas inmigrantes es el choque cultural cuando las personas cambian de país

“en mi país, yo llevaba a mi hija al trabajo. Aquí es inviable”.

Otro tema muy importante que ha surgido a lo largo de los relatos de vida es cuando la situación de desempleo se prolonga durante mucho tiempo, y la persona sin ingresos se ve obligada a pedir alguna ayuda social, como el salario social.

Pero dentro de esta investigación queremos hacer mención de cómo dicha ayuda que resulta un salvavidas, en momentos críticos de la persona, por su falta de flexibilidad puede llegar a convertirse un obstáculo para la inserción futura de la persona, como nos relatan

“Yo me quede con la casa de mis padres, porque no tengo hermanos, y como la casa es mía, apenas hay gastos. Pero no cuento con ingresos. Hace años tuve que ir a la trabajadora social y pedir el salario social. Por suerte me dieron el salario social, y cuento con un dinero fijo. Además, una barrera muy seria es que el salario social, no es compatible con el trabajo, debes paralizarlo y luego el proceso para reactivarlo, lleva meses o incluso más. Y si no tienes apoyos ni ingresos, no te lo puedes permitir. Es una ayuda envenenada”.

La falta de oportunidades laborales en determinados sectores profesionales y la existencia de mucha oferta de personas con la titulación y formación adecuada ,repercute en varias cuestiones, reflejadas a lo largo de las historias de vida, el aumento de las exigencias de las empresas a la hora de ofertas los puestos de trabajo, la contratación de los profesionales en categorías profesionales por debajo



de la suya propia y el nivel de exigencia dentro del propio puesto de trabajo, tal y como menciona B9.H.D.L.2.E.S.U en su historia vida

“Las empresas asturianas, no quieren un puesto, quieren un trabajador que haga varios puestos y que no se queje, y que acepte ordenes sin rechistar, con un trato vejatorio. Eso se convirtió en norma del día a día, y ya no pude soportarlo”.

No podemos generalizar situaciones tan extremas como las vividas en este caso, pero si el aumento de las exigencias en los puestos, siendo perfiles polivalentes que en muchos casos engloban funciones no solo de un puesto si no de varios y en unas condiciones económicas poco competitivas. Situación que hace que la situación de desempleo se alargue

“He estado más de un año en paro, y no es que no buscará empleo, he estado buscando, he hecho formaciones, que no es que fuera fantásticos, pero me añaden cosas al perfil. Y he participado en varios proyectos de orientación, para salir de casa, relacionarme con gente, que me ha venido muy bien, porque anímicamente me ha dado motivación. Pero también he aprendido cosas, para hacer una búsqueda más efectiva. La cuestión que, por una cosa u otra he estado más de 1 año desempleado, aunque no he parado de buscar. Pero en Asturias he visto poco y lo que he visto al final, enmascaraba otras tareas no solo relacionadas con el puesto de comunicación, o te dan de alta en una categoría inferior y con un sueldo más bajo, por eso al final me he visto obligado a aceptar una oferta fuera de Asturias”

Y, por último, pero no por ello menos importante es la consecuencia que traen consigo el desempleo y el aislamiento social que conlleva

“Lo que más me cuesta, es que no tengo costumbre a tener horarios, ni a asearme a diario”



y la necesidad de habilidades personales como la organización y planificación

“La búsqueda de empleo es muy dura, te debes obligar tú a buscar empleo y autoconvencerte de que hoy vas a tener suerte, pero con la cantidad de rechazos, pierdes la esperanza y ya intentas buscar excusas para no hacerlo”.

7.5 Instrumento de Grupo de discusión:

La identificación interna de los participantes en los grupos de discusión puede verse en la tabla 7.85.

GRUPO DISCUSIÓN 1	Participante 1.1:	G1.M.F.O.O.L
	Participante 1.2:	G1. M.O.SP. FD
	Participante 1.3:	G1. M.F.D.O. L
	Participante 1.4:	G1. M.A.O.SP. L
	Participante 1.5:	G1. M.CE.O.O. FD
GRUPO DISCUSIÓN 2	Participante 2.1:	G2. H.E.SP. T
	Participante 2.2:	G2. M.F.O. T
	Participante 2.3:	G2. M.F.O.SP. L
	Participante 2.4:	G2. M.A.D.SP. L
	Participante 2.5:	G2. M.F.O.O. T

Tabla 7.85. Perfiles participantes de los participantes en los Grupos Discusión. Fuente: Elaboración propia

Por último y para complementar los instrumentos de recogida de información de la investigación, hemos valorado recoger comentarios y opiniones en este caso de los profesionales de la orientación.

Por ello se decidió realizar dos grupos de discusión, formado por personal técnico y directivo de proyectos de orientación y formación, con el fin de reflexionar sobre los resultados de las entrevistas realizadas a las personas desempleados desde la perspectiva de los profesionales de la orientación.

Para ello le presentamos a los profesionales el listado de las categorías destacadas en las entrevistas a las personas desempleadas



agrupadas en Fortalezas, Debilidades, Oportunidades y Mejoras y les lanzamos una serie de cuestiones recogidas en el Anexo 6.

Respecto a las **Fortalezas** señaladas por las personas entrevistadas, el grupo de discusión 1 y 2, comparten con las personas desempleadas, la importancia como recurso para favorecer las posibilidades de acceso al empleo de la formación, es señalada por todos los miembros del grupo de discusión 1 como prioritaria, unida a conocer el mercado laboral. Matizando en ambos grupos que, si la formación es planteada en relación con una empresa o respondiendo a una necesidad real y palpable del tejido empresarial, repercute en que esa formación más determinante en la mejora de la empleabilidad.

Sin embargo las categorías relacionadas con las habilidades personales de los orientadores como la escucha y la profesionalización de los orientadores, son mencionados en los grupos de discusión como factores que repercuten positivamente en generar un clima cómodo para la intervención, pero son posicionados en puestos inferiores; destacando más categorías como la relación con personas y el establecimiento de contactos a través de eventos de empleo y ejerciendo *networking* que repercuten positivamente.

Estando en sintonía en el reconocimiento de la motivación y la incorporación de rutinas como un aspecto esencial a incorporar en el proceso de búsqueda de empleo.

Pues en ambos grupos de discusión se destaca como en el proceso de desempleo especialmente cuando esta situación se prolonga, convirtiéndose en desempleados de larga duración, repercute directamente en el estado anímico de las personas y en la pérdida de habilidades y de rutinas en su día a día. Pues todos los técnicos de empleo verbalizan que las personas que acuden a los proyectos de empleo presentan carencias en las rutinas, en algunos casos incluso de sueño, y falta de hábitos saludables, que con la participación en los proyectos de orientación y de formación genera actitudes que repercuten positivamente.



Además, los profesionales de la orientación matizan que dicha motivación no solo debe hacer mención a las personas desempleadas, sino que los técnicos de empleo también deben trabajar su propia motivación para realizar un trabajo de calidad. Pues encontrarnos con técnicos de empleo motivados repercute positivamente, lo cual unida a la necesidad de estar formados y actualizados también es señalado como una categoría a incluir como fortaleza.

Una vez recogida y comentado las opiniones sobre las fortalezas, planteamos las distintas categorías recogidas en el apartado de debilidades, primero de forma individual y posteriormente debatirlo en grupo y tratar de llegar a consensos.

Al igual que las personas desempleadas en ambos grupos de discusión, se señala como categorías que más repercuten negativamente en la consecución de un empleo englobada en **Debilidades** es la Falta de contacto y la desinformación sobre el mercado laboral y sus exigencias, así como, el auge de nuevos requerimientos en los perfiles profesionales que conllevan retomar o la actualización formativa.

Pues las nuevas demandas de empleo hacen necesario una actualización constante en competencias técnicas y actitudinales para ajustarse a los perfiles profesionales. Pero la falta de coordinación entre el tejido empresarial y los recursos de empleo es señalada como un problema severo para mejorar las posibilidades de inserción laboral de las personas desempleadas. Y aunque mencionan que es un aspecto cada vez más presente en los proyectos, es necesario generar alianzas entre empresa y entidades sociales estables y de confianza, porque a día de hoy, aunque existen colaboraciones, las catalogan como puntuales sin una continuidad.

Los técnicos de empleo especialmente en el grupo de discusión 2, debaten sobre el papel prioritario de la falta de competencias personales necesarias para el mercado laboral, incidiendo especialmente en las competencias tecnológicas, donde ambos grupos de discusión manifiestan encontrarse con grandes barreras en las personas desempleadas, tanto por sus carencias competenciales en las Tics como



por su rechazo a formarse en nuevas tecnologías, y la falta de recursos. Pues son muchas las personas desempleadas carecen de ordenador y conexión a internet. Situación que ha llevado a extender el recurso dentro de los proyectos de préstamo de tarjeta de datos y/ tabletas.

Respecto a las carencias de otras competencias actitudinales, señalan que repercuten negativamente para la consecución de un empleo, destacando algunas habilidades como la capacidad de comunicación verbal y escrita y la resiliencia para enfrentarse al rechazo.

Además, aspectos emocionales como el desánimo y problemas de salud son comentados como barreras evidentes en la inserción. Pues la adaptación de los puestos de trabajo cuando existe alguna discapacidad está presente en algunos puestos de trabajo, pero no en todos aquellos casos que serían necesarios. Sin olvidar las carencias que presentan muchas personas en situación de desempleo en competencias relacionadas con la falta de habilidades organizativas y de planificación necesarias en el proceso de búsqueda de empleo.

Unido a lo mencionado, en el grupo de discusión 1 se destaca la falta de tiempo para trabajar con las personas desempleadas como una debilidad en los proyectos de orientación, que en los casos de personas con especiales dificultades como las señaladas anteriormente, mejorarían mucho con un mayor tiempo en las atenciones individuales de orientación o con que las atenciones dentro de los proyectos se prolonguen en el tiempo. Pues al tratarse de proyectos anuales y bianuales en el caso de las OPEAS, dependientes de resoluciones y de subvenciones, la falta de tiempo se ve afectadas y mermadas. Siendo necesario apostar por proyectos más flexibles.

También se debatió en base a su experiencia profesional sobre cuáles son las oportunidades que ofrecen a las personas desempleadas su participación en este tipo de proyectos, y ambos grupos manifestaron que son una herramienta básica que conectaban mercado laboral y las personas, pues los proyectos suelen tener contacto y conocimiento profundo de los dos ámbitos y tener espacios para conectarlos es favorable, tanto para las personas que obtiene información ,recursos y



formación ajustada a lo que se solicita y para el tejido empresarial, que conoce más de las necesidades de las personas y tiene un canal para conocer profesionales .

Por último, en los grupos de discusión se trataron las categorías de **Oportunidades y Aspectos de mejora.**

Con respecto a los aspectos de mejora, los grupos de discusión introducen la categoría de Mayor seguimiento de las personas desempleadas, incluso una vez acabados sus itinerarios, pues dada la inestabilidad laboral, aunque esas personas hubieran podido encontrar empleo durante su itinerario, pasado un tiempo, por la inestabilidad laboral podría encontrarse de nuevo en situación de desempleo. De ahí que destaquen como Mejora el Seguimiento de las personas desempleadas.

Otra categoría señalada por los técnicos y no por las personas desempleadas es el aumento de la estabilidad laboral de los técnicos de empleo, pues se reconoce que muchas entidades que ejecutan proyectos de orientación para evitar realizar contrataciones indefinidas optan por prescindir los orientadores antes de llegar a los dos años de relación laboral. Situación que reconocen que repercute en la calidad de la orientación y de los profesionales, que, al ver la inestabilidad laboral, suelen abandonar la orientación y ser ocupados los puestos por profesionales con menor experiencia que si aceptan esas condiciones.

Por otro lado, comparten que es necesario aumentar las conexiones con el mercado laboral y las empresas, ayudaría aumentar la información sobre el mercado laboral y los perfiles profesionales, ajustando las formaciones a las demandas reales del tejido empresarial y por ello la intermediación es valorada en ambos grupos de discusión, así como los convenios de prácticas, especialmente con compromisos de contratación.

En el grupo de discusión 1, se trató de forma profunda las barreras que se enfrentan las personas inmigrantes al llegar a España en la homologación de sus estudios y como repercutiría positivamente la adaptación de los convenios entre países y la reducción en los tiempos para las homologaciones.



Para finalizar, se valora positivamente la ley de empleo y el cambio en los contratos, reconociendo un aumento en las contrataciones indefinidas que repercuten en una mayor estabilidad laboral, tan necesaria para hacer un proyecto de vida.

En ambos casos la simplificación en los trámites administrativos y el mantenimiento de servicios para su realización de forma presencial para resolver dudas también ayudaría para que las gestiones fueran más ágiles y se adaptarán a las características de las personas, así como una mayor coordinación entre los recursos existentes. Pues, aunque son muchos los técnicos que se coordinan entre ellos, aunque sean de entidades diferentes, esa actitud, no parte de la organización ni de la entidad financiadora, sino del buen hacer del orientador. Y no siempre ese lo realiza, sea por desconocimiento o por falta de tiempo. Por lo que crear un tejido colaborativo que se coordina ayudaría a no replicar funciones y ayudaría para realizar una atención más fructífera.

En ambos grupos de discusión se realiza una crítica al sistema de evaluación para valorar el trabajo de los técnicos, centrado únicamente en el número de personas atendidas y al número de esas personas que se insertan laboralmente o realizan una formación, y no, en la calidad del servicio. Obviando otro tipo de indicadores, que en algunos casos serían más pertinentes.

Dentro de los proyectos existe una rigidez en la metodología de trabajo, que hace desaparecer la flexibilidad necesaria para adaptarse a la diversidad de personas en situación de desempleo, pues en ambos grupos de discusión se menciona que el perfil de la persona desempleada ha cambiado en los últimos años, o al menos se ha incorporado otros perfiles que antes no estaban tan presentes, como son las personas mayores ya no de 50 años, sino incluso 60 años. Personas con unas características distintas y necesidades particulares.

Durante la realización de los grupos de discusión la doctoranda pudo comprobar que, aunque era personas que ejercían su labor profesional en entidades distintas e incluso en programas diferentes, las opiniones y la perspectiva era común incluso en los puntos claves. Si se



podía observar una mayor actitud crítica hacia el funcionamiento de los proyectos de orientación en los profesionales con mayor experiencia laboral y por tanto mayor recorrido laboral, aunque esa actitud crítica no se veía reflejada en su interés por la búsqueda de soluciones y en ofrecer un servicio de calidad, aspecto que les preocupaba mucho.

Además, las personas que componían los dos grupos de discusión, aunque era invitadas a participar sin tener una relación entre sí, al llegar algunas ya se conocían o por haber trabajado en la misma entidad o tener conocidos en común, lo cual dejó latente que la movilidad entre organizaciones es muy alta y la falta de estabilidad tanto en programas como dentro de las organizaciones es latente, situación que a juicio de la doctoranda es un problema que afecta al objeto de esta investigación.

CAPÍTULO 8.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA





8.1. Reflexiones a modo de síntesis global

Nuestra intención de partida era analizar los programas de orientación que se ejecutan en el territorio asturiano para identificar los modelos de atención a las personas desempleadas, las metodologías de intervención y la situación actual de los orientadores de empleo dentro de esos programas, así como, conocer la opinión de las personas desempleadas sobre esos programas y sus necesidades durante su proceso de búsqueda de empleo. El motivo para elegir esta área de conocimiento fue tratar de combinar la faceta profesional de la doctoranda con el objeto de estudio y buscar una utilidad a la misma, para ello fue necesaria la tarea de conocer la situación antes mencionada para ponerla en conocimiento de todos, no sólo de los interesados, si no, de la sociedad, administraciones, clase política etc. y así, obviamente, poder valorar actuaciones con las que tratar de mejorarla en aquellos aspectos en que así lo precisara.

La revisión teórica parte de clarificar el concepto de exclusión social y pobreza, realizando un recorrido por la evolución del concepto de competencias, orientación y formación profesional para el empleo, así como, de los diferentes modelos de gestión de los programas de intervención que nos permitió definir sus dimensiones y aproximarnos a aquellas perspectivas que favorecen la comprensión y estudio del mismo. En cuanto al procedimiento que seguimos, nos permitió profundizar en el conocimiento de las consecuencias del desempleo y las brechas que llevan aparejadas, así como, de los distintos modelos organizativos a los que están sujetos los programas de intervención de la orientación y formación con ejemplos de todo el mundo, de Europa, de España y Asturias. De la misma forma, la base de los cuestionarios fue realizar el diagnóstico del perfil de los orientadores laborales en Asturias, analizar las tareas que realizan y qué aspectos modificarían en sus metodologías de trabajo. Además, pretende recoger la valoración de las personas desempleadas sobre los recursos de apoyo en el proceso de búsqueda de empleo, y las necesidades competenciales que perciben para la mejora de su empleabilidad, fundamento del trabajo empírico de esta tesis doctoral



y que permite dar respuesta a los cuatro objetivos que nos han servido de guía en nuestra investigación:

▪ **Objetivo específico 1:**

Revisar modelos de orientación y formación para el desarrollo de competencias transversales, para detectar claves de éxito y buenas prácticas; y conocer las metodologías de intervención y asesoramiento utilizadas en los distintos proyectos de empleo explorando las percepciones de los técnicos de empleo y gestores de los programas de orientación y formación sobre los proyectos que se realizan en el territorio asturiano.

En este primer objetivo, podemos concluir que uno de los indicadores más relevantes, ha resultado ser la fuente de financiación de los proyectos, diferenciando entre financiados por el SEPEPA y otras fuentes de financiación. Para nosotros, esta diferencia repercute en tres aspectos prioritarios: las atenciones a las personas desempleadas se basa de forma prioritaria en tutorías individuales, donde las sesiones grupales si se ejecutan es de forma más excepcional. Es necesario destacar que las sesiones grupales son valoradas por las personas desempleadas como fuente de motivación por relacionarse con otras personas y por una metodología más abierta y distendida que favorece que surgen dudas y temores que de otro modo no tendrían cabida.

Otro aspecto que repercute, es el número de atenciones a realizar por los orientadores y la forma de reflejar dichas atenciones, con un número mínimo de atenciones y máximas de sesiones a realizar por persona. Este aspecto refleja una metodología muy rígida donde hay poca posibilidad de adaptación a los distintos perfiles de personas desempleadas, y si hubiera flexibilidad se debería al buen hacer del técnico no a la metodología planteada en los proyectos.

Por último, queremos destacar que no existe seguimiento de los perfiles que han pasado por los proyectos. La medición de la calidad del servicio, está centrada en la consecución de unos ítems ya fijados de antemano, que suelen ser la inserción laboral y/o formativo, dependiendo



del proyectos, pero no se contempla otros items como por ejemplo la calidad de la atención recibida a través de los seguimientos para reforzar las habilidades adquiridas o resolver dudas . Creemos que esta carencia es debido a la duración de los proyectos que son de carácter anual con una duración de ejecución en algunos casos de 9 meses con una falta de continuidad de un año a otro. Aunque ya nos encontramos excepciones en algunos proyectos que tienen un carácter bianual para suplir la carencia mencionada.

Otro indicador son las tareas administrativas realizadas por el personal técnico, tiempo que va en detrimento de otras funciones que pudieran repercutir más en la calidad de las atenciones, tales como: la búsqueda de información, tiempo para coordinarse entre compañeros de un mismo proyecto y otras entidades, y tiempo para formarse y estar actualizados.

También consideramos que la falta de relación entre compañeros y entre proyectos incide en la visibilidad del papel de la orientación dentro del tejido social y empresarial asturiano, repercutiendo en la escasez de redes de cooperación entre empresas y los proyectos de orientación. Alianzas duraderas y estables tendrían una repercusión directa en la calidad de los proyectos y en las posibilidades reales de inserción de las personas. Y aun a pesar de la escasa relación con el tejido empresarial, la calidad y el éxito de un proyecto se mide de forma cuantitativa, en función del número de personas que se insertan laboralmente. Aspecto que refleja la escasa visión estratégica de los programas para posicionarse. Unido a la falta de seguimiento de las personas dentro de los proyectos ni a los 6 meses ni más adelante, que no permite tener una valoración real del éxito de los proyectos.

Por último, el amplio número de proyectos que se realizan en un territorio en el mismo periodo de tiempo, y la falta de estabilidad laboral del personal técnico dentro de los proyectos tiene repercusiones diversas. La primera es la falta de motivación del personal técnico por hacer un trabajo de calidad unido a la carga de trabajo y presión por



conseguir objetivos de inserción. Es importante mencionar que esos objetivos aunque juzgan su trabajo no dependen únicamente de su labor sino de otros muchos factores, el primero de ellos la coyuntura socioeconómica .

Esa presión puede repercutir en la calidad de atención en aquellos perfiles más alejados del mercado, donde la consecución de los objetivos es más compleja , a favor de perfiles más empleables. Además el gran número de proyectos que se ejecutan al mismo tiempo, puede hacer que una sola persona participe en varios proyectos , repitiéndose intervenciones y no atendiendo a otros aspectos. Todo ello por falta de coordinación. La actitud para evitar estos problemas es posicionándose públicamente y con una forma de trabajo que vaya más allá de la improvisación sino de una planificación.

Objetivo específico 2:

Explorar el conocimiento de los recursos de orientación y formación por parte de las personas desempleadas y su utilidad dentro del proceso de búsqueda de empleo.

Dentro de este segundo objetivo podemos concluir que los recursos son poco conocidos, por lo que los canales para darles a conocer no son los adecuados o la forma de comunicar no llega a las personas desempleadas.

Esta situación es más alarmante, cuando son los propios orientadores los que no conocen los recursos que se ofrecen fuera de su entidad por la falta de tiempo para coordinarse. Esto repercute en las personas desempleadas que deben realizar una labor de investigación de los recursos existentes y de su utilidad. Labor que no todas las personas pueden hacer, llevando al hastío por el tiempo invertido y perdido, y a la pérdida de creencia en el valor de los recursos públicos, que hace surgir entidades privadas que cobran por esos servicios.

Entender la orientación laboral como un recurso destinado únicamente a personas desempleadas, la plantea como un parche ante un



problema, y no desde una perspectiva de intervención para la prevención. Que conllevaría ofrecerla tanto antes de llegar al mercado laboral como cuando nos encontramos en una situación laboral distinta a estar desempleada, como por ejemplo: persona en situación irregular y por tanto en proceso de conseguir un permiso de trabajo ,personas con demanda de mejora de empleo ,personas que trabajan solo unas horas pero desean mejorar su situación laboral ,etc Nos encontramos de nuevo con una visión muy tradicional de la orientación centrada en resolver un problema cuando lo tenemos ,no en dar herramientas y recursos antes de encontrarnos con el problema.

La relación entre la oferta formativa y la orientación es muy fuerte, siendo incluso parte de muchos proyectos. Pero a pesar de ser muy valorada por las personas desempleadas como una oportunidad para mejorar su perfil profesional, no siempre responde a las expectativas. Algunos motivos, son formaciones demasiado generalistas con contenidos aumentados y horas de formación excesivas, contenidos desfasados y una oferta formativa que aunque de calidad en algunas familias profesionales, en otras familias muy demandadas por el mercado laboral la oferta formativa es casi inexistente. Otro punto muy valorado de las formaciones son las prácticas no laborales, por la oportunidad de entrar en contacto con el tejido empresarial, pero en ocasiones las prácticas no responden a la capacitación profesional de la formación o son muy escasas para repercutir en la mejora de la capacitación profesional.

Por otro lado, son muchas las personas desempleadas que hablan de la importancia de tener orientadores actualizados en sus conocimientos y con habilidades personales y de escucha para trabajar con personas que se encuentran viviendo un momento personal muy complicado. Para ello sería necesario tener un tiempo más prolongado para las atenciones dentro de los proyectos y una mayor estabilidad del personal, pues para crear vínculos es necesario tener confianza y la confianza se crea con el tiempo.



Por último la escasa relación con el tejido empresarial repercute en la generación de oportunidades de empleo reales, y esto a su vez en una mayor difusión por parte de los participante de los proyectos. Pues el mejor canal de comunicación es el boca oreja , y cuando un servicio funciona la información se pasa de unos a otros sin necesidad de otros canales.

▪ **Objetivo específico 3:**

Conceptualizar el termino de competencia descubriendo qué competencias transversales son más valoradas en el mercado laboral, así como la percepción que tiene las organizaciones, personal de orientación y personas desempleadas sobre el papel de las competencias en la mejora de la empleabilidad.

En este sentido podemos concluir que encontramos diferencias significativas en los siguientes aspectos:

- Son más valoradas las competencias de carácter técnico vinculadas al desarrollo profesional en un ocupación ,donde las personas desempleadas demuestran interes por alcanzarlas y actualizarse frente a otro tipo de competencias.
- Este patrón se repite en el caso de los profesionales de la orientación más centrado en el desarrollo de competencias técnicas para ajustarse a un perfil profesional y en la preparación en competencias y habilidades para el empleo,descuidando o relegando a un segundo plano aspectos más actitudinales que aunque son mencionadas como un aspecto a trabajar,apenas se contempla su desarrollo.
- Las competencias tecnológicos aparecen de forma reiterada como una competencia a trabajar y potenciarse, pero debido al auge de actividades que se realizan de forma online , la brecha parece ir en aumento en lugar de disminuirse. Además el papel de las nuevas tecnologías en el proceso de búsqueda de empleo con los portales de empleo y los registros a través de las webs



de las empresas, no ha hecho más que aumentar esa brecha. Todo ello unido a la falta de recursos tecnológicos en los domicilios particulares, repercute en la mayor dependencia de los recursos de orientación, pero no, como fuente de capacitación sino como herramienta para resolver una necesidad concreta como hacer un curriculum o enviar un correo. Perder el miedo a manejar las nuevas tecnologías y simplificar muchas de esas plataformas es esencial para evitar que la búsqueda de empleo sean tan compleja y frustrante.

- Las competencias personales son muy valoradas por el personal técnico de la orientación que reconoce la necesidad de trabajar el autoconocimiento, autoestima, la planificación y organización dotando de estrategias para enfrentarse a la búsqueda de empleo.
- Las competencias relacionadas con la generación de redes de contactos y con la capacidad de darse conocer haciendo networking están poco presentes en los programas de orientación. Aunque el personal técnico reconoce su valor para favorecer la inserción laboral de las personas y mejorar la autoestima con actividades como por ejemplo las ferias de empleo.
- La competencia relacionadas con el trabajo en equipo suelen ser muy valoradas por las empresas, pero dentro de los proyectos de orientación es poco usual que se potencien, pues las intervenciones son más individuales. Aunque sería una herramienta para mejorar otras competencias como la escucha, comunicación, etc y repercutiría en la motivación de las personas.
- Para finalizar este objetivo, es interesante mencionar que el papel del desarrollo competencial en la búsqueda de empleo es reconocido por todos los implicados. Para favorecer que fuera



integrado sería conveniente que se trabajara a lo largo de nuestra vida en las distintas etapas educativas.

Objetivo específico 4: Profundizar en las estrategias y herramientas utilizadas en la búsqueda de empleo, así como en las barreras y dificultades a las que se enfrentan y las consecuencias que provoca la falta de empleo.

En este sentido, podemos concluir que el propósito se ha conseguido, como puede observarse en las siguientes propuesta:

- Son muchas las personas que reconocen la dificultad para establecer y mantener un hábito en la búsqueda de empleo. Algunos motivos pueden ser, primero los problemas de atención, concentración y motivación que repercute en establecer una rutina diaria. Otro motivo, puede ser la dificultad para conciliar la vida personal y la búsqueda de empleo, pues al encontrarse desempleados las personas se convierten en el apoyo de su red familiar, viendo reducido su tiempo personal para la búsqueda efectiva. Son muchas las personas desempleadas que reconocen que la soledad en la búsqueda de empleo, unido al silencio por la falta de respuestas de las empresas a las candidaturas repercute en el estado anímico y acaba influyendo en la búsqueda de empleo.
- La búsqueda de empleo suele basarse en la búsqueda de ofertas de empleo en plataformas de empleo a través de internet, que aunque es el recurso más empleado solo representa un % pequeño de las oportunidades de empleo reales. El resto de oportunidades surgen a través de la red de contactos, aspecto menos potenciado dentro de los proyectos.
- No podemos olvidar la parte anímica y cómo influye en las personas, pues una actitud positiva y una creencia en nuestras posibilidades reales, influye y se transmite en todo lo que hacemos. Sin embargo, cuando esta situación de desempleo se prolonga, muchas personas ya no confían ni creen en sus



posibilidades de conseguir un empleo y ese estado repercute en cómo buscan empleo e incluso en desistir en la búsqueda.

- La falta de recursos dentro las localidades tiene repercusión en las oportunidades de las personas. La gran mayoría de los proyectos de la orientación y de formación se ejecutan en la zona central de Asturias, siendo menor la oferta en las zonas periféricas de Asturias. Por otro lado, si las personas quisieran participar a pesar de la distancia deben adelantar el gasto de transporte aunque es un gasto imputable. Todo esto se relaciona con las dificultades para conciliar vida personal y búsqueda de empleo. Muchas de las personas desempleadas tienen cargas familiares sea de cuidado de menores o de personas dependientes, lo que influye en su disponibilidad. Esta barrera se repite no solo para la participación en los proyectos de orientación y formación sino también en sus oportunidades de conseguir un empleo.
- Otro indicador dentro de este objetivo es el aumento de requerimientos para el desempeño de una ocupación y cómo repercute en las oportunidades efectivas para la consecución de un empleo. Un ejemplo sería disponer o no de carnet de conducir, requisito que vemos cada vez más en las ofertas de empleo que sin embargo rompe con la igualdad de oportunidades.
- Esta tendencia a sobredimensionar las ofertas de empleo con requerimientos para un puesto ha ido en aumento unido a la disponibilidad 24 -365. Si una persona no está disponible, es rápidamente sustituida por otra. Esto puede tener varias causas, la primera el número tan elevado de personas disponibles para cubrir un puesto de trabajo, y segundo que los procesos de selección de personas se desarrollan de una manera excesivamente rápida, sin dar la oportunidad de conocer



realmente a las personas y teniendo que tomar decisiones sin poder reflexionar. La deshumanización se ha extendido.

- El aumento de la responsabilidad de las personas en su actualización y el auge de proyectos de orientación que ofrecen formaciones para cubrir esa nueva necesidad. Algunas capacitaciones que antes estaban a cargo de la empresa, ahora ya se demandan en el proceso de búsqueda de empleo como requisito. Requerimientos para el puesto que van en alza, sin una correlación con el salario a percibir.

Objetivo general: *Analizar los programas de orientación que se ejecutan en el territorio asturiano y los modelos de intervención y metodologías de trabajo dentro de los proyectos detectando las fortalezas y las debilidades a la hora de realizar el asesoramiento en materia de empleo e identificar las necesidades de las personas en su proceso de búsqueda de empleo y de esta forma generar un modelo consensado de buenas prácticas que repercuta en mayor satisfacción, colaboración y compromiso.*

8.2. Limitaciones del estudio

Antes de finalizar este trabajo doctoral, presentaremos algunas de las limitaciones del estudio realizado para situar en su justo término, el alcance de los resultados obtenidos pues, si bien la investigación permite abrir nuevas vías de trabajo en el futuro a través del despliegue de nuevas líneas de investigación complementarias, no deben obviarse sus limitaciones.

Destacamos el hecho de que la muestra provenga de entidades que ejecutan programas de orientación del área central de Asturias. Aunque en sí misma, la muestra tiene un gran valor, sobre todo si se considera la alta participación, esta limitación de la muestra hace que los resultados no sean totalmente extrapolables a otros centros de otra localidad. Situación que en el caso de las personas desempleadas no se dio tanto, al estar representado todo el territorio asturiano.



Somos conscientes de lo interesante de recoger opiniones de los gestores de las entidades que ejecutan los programas de orientación, por ser conocedores de las distintas convocatorias públicas y sus requisitos, por lo que haber realizado un grupo de discusión con personasl gestor hubiera vertido información de interés.

Por otra parte la variable por sexo no dan una visión general de la percepción por la escasez de técnicos de empleo hombres,situación que se repite con las personas desempleadas, donde la presencia masculina es inferior.

Finalmente, otra limitación del estudio es la implícita a la creación y uso de cuestionarios, si bien es cierto que este tipo de medida es el que más interés presenta por recoger la percepción del sujeto afectado, esta investigación podría complementarse con más grupos de discusión y entrevistas e historias de vida a pesar de las enormes dificultades que estas estrategias incorporan al trabajo de campo.

8.3. Retos pendientes y propuestas de mejora

En cuanto a las propuestas de mejora, debemos señalar que, principalmente surgen de los propios participantes en la investigación, que, en el apartado de las preguntas abiertas de los cuestionarios, en las entrevistas,historias de vida y grupos de discusión, han manifestado su punto de vista sobre esta cuestión.

Iremos señalando las cuestiones planteadas a mejorar, a continuación en nuestro **Decálogo**:

PROPUESTA 1: ORIENTACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

- a) Una orientación de calidad integrada a lo largo de la vida, en las distintas etapas vitales a través de los recursos educativos. En este sentido (Echeverría, 2008), argumenta que el gran reto es “pasar ...a un enfoque más global, que promueva la capacidad de las personas para gestionar su propia trayectoria profesional:



desarrollar competencias en materia de planificación profesional e inserción profesional”(p.389).

- b) Una orientación flexible y adaptada a los distintos perfiles y necesidades de las personas, con un abanico de recursos y herramientas que se desplieguen en itinerarios diferentes en base a un análisis previo de las personas y su objetivo profesional.
- c) Prolongar la duración de los grados, con una asignatura final dirigida a conocer el mercado laboral, las estrategias para buscar un empleo, conocer los recursos disponibles y capacitar para generar una estrategia para conseguir el objetivo profesional.
- d) Introducir la orientación laboral en las entidades educativas y formativas, incluso como asignatura impartida por profesionales de la orientación para capacitar a los futuros trabajadores que se lancen a buscar empleo y dotarles de los recursos necesarios para que su búsqueda sea más efectiva.

Este objetivo se relaciona con el objetivo de la Agenda 2030 Objetivo 4: Educación de calidad

PROPUESTA 2: CAPACITACIÓN PARA ORIENTAR DE FORMA INTEGRAL

- a) Profesionalización de la ocupación con profesionales con titulación y formación acorde al puesto con una titulación universitarias como pedagogos. El grado de pedagogía contempla contenidos y una capacitación y sensibilización social que otros grados no contemplan. Lo cual se contradice con la tendencia existente actualmente, donde la profesión de orientadores laborales es ocupada por perfiles diferentes y titulados en grados que nada tiene que ver con el sector social ni la intervención con personas.
- b) Especialización dentro del propio grado, con asignaturas con carga curricular relacionada con orientación laboral y formación



profesional para el empleo que complete el perfil profesional para un desempeño profesional adecuado.

- c) Ofertas de colaboración dentro de las asignaturas de prácticum con el centro de orientación y emprendimiento de Asturias, así como con entidades ejecutoras de proyectos de orientación e inserción socio laboral.
- d) Trabajos fin de grado que conlleven una relación con la sociedad y respondan a solucionar un problema real a través de proyectos de aprendizaje servicio. Para crear alianzas con entidades sociales y mejorar el conocimiento del entorno laboral y social.

Este objetivo se relacionaría con el objetivo de la Agenda 2030 16: Paz, Justicia e instituciones sólidas

PROPUESTA 3: PROYECTOS DE ORIENTACIÓN INTEGRALES Y DE CALIDAD

- a) Mayor estabilidad en los puestos, con menor rotación entre entidades del personal y con una evaluación de resultados de los proyectos con indicadores cuantitativos, pero también cualitativos, donde la inserción laboral sea un indicador, pero no exclusivo.
- b) Mayor seguimiento de los perfiles atendidos, para hacer un acompañamiento real de las personas, incluso atendiendo personas independientemente de que hayan podido ser inserción laboral o retomando dicha intervención cuando dejan de estar activas.
- c) Mayor coordinación entre los técnicos de empleo tanto dentro de los propios proyectos para analizar perfiles y búsqueda de recursos, como entre técnicos de otros proyectos de otras entidades para facilitar derivaciones y colaboraciones.
- d) Mejor distribución de los tiempos de trabajo para disminuir el tiempo dedicado a tareas administrativas y mejorar la dedicación a la preparación de las sesiones de orientación.



- e) Disminuir la ratio del número de personas que deben ser atendidas por un orientador laboral, lo cual permita al profesional realizar una intervención más ajustada al perfil y a las necesidades.

Este objetivo se relacionaría con el objetivo de la Agenda 2030 7: Trabajo decente y crecimiento económico

PROPUESTA 4: SENSIBILIZACIÓN, ALIANZAS Y CREACIÓN DE REDES

- a) Aumento del trabajo en red con entidades empresariales dando un paso más allá en la creación de alianzas duraderas y estables a través de convenios o prácticas.
- b) Aumento de la sensibilización dentro de las empresas sobre las dificultades de las personas en situación de desempleo para evitar prejuicios especialmente frente a determinados colectivos como mayores de 55 años, jóvenes menores de 25 años, inmigrantes, etc
- c) Aumentar el esfuerzo para difundir los proyectos de empleo y orientación, sus objetivos y metodologías para sensibilizar a la sociedad y romper los prejuicios hacia estos proyectos de orientación y hacia el propio desempleado.
- d) Departamentos de recursos humanos más sensibles a la situación de las personas desempleadas de Asturias, que presenten perfiles de puestos acordes y que contemplen o recuperen la formación interna de acogida para completar el perfil de su puesto y que no recaiga todo en la persona desempleada.
- e) Colaboraciones de las empresas para dar a conocer sus necesidades tanto de personal como formativas para que los proyectos puedan o diseñar formaciones adhoc y funcionar como recurso que ofrece profesionales para cubrir esas necesidades del tejido empresarial.

Este objetivo se relacionaría con el objetivo de la Agenda 2030 17: Alianzas para lograr objetivos



PROPUESTA 5: COORDINACIÓN Y CAMBIO DE ROL DEL SERVICIO EMPLEO

- a) Mayor relación y coordinación entre las oficinas de empleo y las entidades que ejecutan proyectos de orientación, tratando de relacionar directamente el darse de alta como demandante de empleo y recibir una primera sesión de orientación.
- b) Proyectos financiados por el servicio público de mayor extensión en el tiempo y más flexibles.
- c) Que las personas que den de alta como demandante de empleo sean orientadores y no administrativos para dar una utilidad a las bases de datos del servicio público más allá de los fines estadísticos.
- d) Flexibilidad en la temporalización para la ejecución de los proyectos de orientación, de forma que no estén sujetos al año en curso, sino que flexibilidad para adaptarse a cada territorio, colectivo destinatario e incluso circunstancias, no en base a criterios subjetivos sino a criterios objetivos.
- e) Introducir dentro de los proyectos mejoras metodológicas para desarrollar competencias y metodologías innovadoras acordes a las necesidades reales de la sociedad y de las personas.
- f) Promover el desarrollo de políticas piloto experimentales dentro de la Administración pública, siguiendo el ejemplo de Building Bridge to Education de Dinamarca.

Este objetivo se relacionaría con el objetivo de LA Agenda 2030 17: Alianzas para lograr objetivos

PROPUESTA 6: FORMACIONES PRÁCTICAS Y AJUSTADA AL MERCADO LABORAL

- a) Formaciones más prácticas y más unidas a las demandas de mercado laboral.



- b) Mayor flexibilidad para participar en itinerarios de formación, y que no esté regido únicamente por el criterio de acceso de formación académica, pues son muchas las personas que no disponen de la ESO.
- c) Mayor relación con las ofertas que se publican y la formación que se oferta, de forma que no se acabe acudiendo a centros de formación y pagando por formación
- d) Una oferta formativa que cubra todas las familias profesionales, para ello sería interesante que los centros integrados de formación profesional y los centros de formación profesional que disponen de esos recursos e instalaciones desarrollen una oferta formativa estable.
- e) Ofertar formaciones no tan teóricas con una metodología que replica el sistema educativo y con mucha burocracia administrativa, sino unas formaciones más centradas en el desempeño real del puesto.
- f) Aumentar las opciones de convalidación y homologación dentro de las propias formaciones, reconociendo las experiencias profesionales de las personas, y en caso de no poder justificarlas, realizando algún apropiado in situ.
- g) Potenciar la Formación Profesional dual como una de las vías más eficientes para aumentar la integración laboral de los jóvenes

Este objetivo se relacionaría con el objetivo de la Agenda 2030 10: Reducción de las desigualdades

PROPUESTA 7: PRÁCTICAS ÚTILES Y PROSPECCIÓN

- a) Aumentar las posibilidades para realizar prácticas en empresas, que no estén relacionadas únicamente con la participación en una formación, y que esas empresas que colaboren con ese programa de acoger alumnado en prácticas tengan algún tipo de beneficios tipo fiscal.



- b) Mayor transparencia en los perfiles profesionales y los requisitos. Si la empresa pública la oferta a través del portal de empleo del Principado de Asturias, denominado “trabajastur”, adquieran algún tipo de obligación como por ejemplo informar sobre el perfil y los requisitos, así como mayor transparencia en el proceso selectivo, para evitar los silencios que suelen recibir las personas desempleadas cuando envían un cv.
- c) Creación de eventos de empleo generados o impulsados por entidades públicas como ayuntamientos.
- d) Generar bolsas de empleo con las personas que participan en los proyectos que sean atendidas por las agencias de colocación de los ayuntamientos.
- e) Prácticas no laborales reconocidas como experiencia laboral con validez y reconocimiento en los curriculums y una contraprestación económica.
- f) Dar mayor peso dentro de los proyectos y dentro de las propias oficinas de empleo a la intermediación.

Este objetivo se relaciona con el objetivo de la Agenda 2030 Objetivo 17: Alianzas para lograr objetivos

PROPUESTA 7: ROMPIENDO BRECHAS

- a) Mantener abiertos cauces para el envío de currículos no solo a través de cauces digitales sino también presencialmente, para evitar que personas sin competencias digitales no puedan acceder a esas ofertas, más aún cuando esa oferta se publica en el portal del empleo del propio servicio público asturiano.
- b) Mayor flexibilidad en la homologación de títulos de personas desempleadas extranjeras, con convenios entre países más ágiles y que respondan a las necesidades reales.



- c) Oferta variada de capacitación en competencias digitales a la que pueda acceder las personas desempleadas e incluso con una dotación de un kit digital y de datos para iniciar su búsqueda de empleo, quizás en forma de préstamo.
- d) Sensibilización en empresas y en la sociedad para romper prejuicios para la contratación de determinados colectivos, a través de bonificaciones.
- e) Aumentar la oferta de calidad de proyectos de orientación y formación al territorio asturiano creando oportunidades reales independientemente de la procedencia.
- f) Reconocer experiencias laborales y estudios anteriores a la ESO.
- g) Crear un programa nacional de educación de segunda oportunidad, que facilite la reactivación laboral de los jóvenes de entre 15 y 29 años sin empleo ni formación. Debería proveer una formación personalizada, que refuerce las competencias básicas y laborales e impulse experiencias prácticas en la empresa.
- h) Adaptaciones reales de los puestos para personas con diversidad funcional.

Este objetivo se relacionaría con el objetivo de la Agenda 2030 10: Reducción de las desigualdades

PROPUESTA 8: EMPRESAS DE INSERCIÓN Y ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA

- i) Dentro del colectivo de las personas desempleadas nos encontramos con perfiles que por diversos motivos se encuentran más alejados del mercado o se encuentran con una situación de mayor vulnerabilidad. Para estos casos las empresas de inserción son una apuesta necesaria.
- j) Actualizar los convenios vigentes, incorporando contenidos relacionados con la innovación tecnológica, la remuneración variable en función de objetivos, las nuevas formas de organización del trabajo y el derecho a la formación permanente de las personas empleadas.



- k) Fomentar el papel de los trabajadores en la toma de decisiones de sus empresas y en el reparto de las ganancias de productividad derivadas de la tecnificación de los sistemas productivos. Para ello, se recomienda facilitar la participación e inversión de las plantillas siguiendo la filosofía de los emprendimientos de carácter cooperativo y vinculados a la economía social.
- l) Apoyar en la inserción de aquellos colectivos con mayores dificultades fomentando y premiando a empresas con responsabilidad social.
- m) Itinerarios formativos ajustados a los perfiles, no solo con certificados de profesionalidad sino también formaciones que trabajen competencias para el empleo.

Este objetivo se relaciona con el objetivo de la Agenda 2030 Objetivo 1: Fin de la pobreza

PROPUESTA 9: DESARROLLO COMPETENCIAL INTEGRAL Y BIENESTAR

- n) Proyectos de acompañamiento para la búsqueda de empleo que contemplen el trabajo de competencias personales.
- o) Mayor coordinación entre los recursos públicos de tal forma que los proyectos de empleo puedan coordinarse con servicios sociales, salud mental, etc pues las causas de una situación de desempleo son multicausales. Y por tanto, la solución no puede darse únicamente desde la perspectiva de dotar de un empleo o no, sino que la respuesta debe ser coordinada.
- p) Crear un sistema informático que permita la coordinación y compartir datos entre servicios e incluso entre comunidades.
- q) Ayudas económicas que favorezcan y potencien que las personas trabajen, sin un espíritu sancionador sino basadas en la confianza. Pero con revisiones periódicas para valorar la continuidad de la ayuda o no en base a un plan de intervención y una temporalización.



- r) Realizar seguimiento multidisciplinarios e interdisciplinarios de las personas con situación de vulnerabilidad.

Este objetivo se relaciona con el objetivo de la Agenda 2030 Objetivo 10: Reducción de la desigualdad y Objetivo 3: Salud y bienestar

PROPUESTA 10: INNOVACION, INVESTIGACIÓN Y REFLEXION SOLIDARIA

- s) Crear un organismo que coordine las propuestas de los programas de orientación y formación.
- t) Crear espacios de debate y reflexión para tener una visión estratégica de las políticas de empleo y especialmente en orientación y formación.
- u) Lanzar ayudas económicas para realizar proyectos innovadores, así como otras subvenciones con una temporalización real a las necesidades y más dilatas en el tiempo para evitar que todas se ejecuten al mismo tiempo o con tiempos de ejecución demasiados rígidos y con una burocracia excesiva y muy compleja.

Este objetivo se relaciona con el objetivo de la Agenda 2030 Objetivo 8: Industria, innovación e infraestructuras

FUENTES CONSULTADAS

FUENTES CONSULTADAS

**BIBLIOGRÁFICAS
NORMATIVAS
ELECTRÓNICAS**





Fuentes bibliográficas

- Adecco Employer (Ed.) (2021). *Informe Adecco sobre perfiles deficitarios y escasez de talento en España*. Adecco Research. <https://bit.ly/3bKj1B8>
- ADEI Observatorio. (2017). *El trabajo del futuro*. ADEI. <https://bit.ly/3Wo3AW6>
- Alles, M.A. (2011). *La incidencia de las competencias en la empleabilidad de profesionales*. Académica Española.
- ANECA. (2007). *Informe ejecutivo. El profesional flexible en la sociedad del conocimiento*. Ministerios de Educación y Ciencia. <https://bit.ly/3DS8h3b>
- Aracil-Garcia, A.-M. y. (2004). The Rewards of Human Capital Competences for Young European Higher Education Graduates. *Tertiary Education and Management* (10), 287-305.
- Ararteko. (2006). *Una mejor atención a la ciudadanía para la defensa de los derechos*. Ararteko.
- Argüelles-Rodríguez, V. (2021). *La gestión del talento en la sociedad del conocimiento: formación y liderazgo en entornos laborales* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo.
- Asongu, J.J. (2007). Innovation as an argument of CSR. *Journal of business and public policies*, 1(3), 178-214. <https://bit.ly/3fBEuCq>
- Álvarez-Arregui, E. (2007). Influencia del liderazgo directivo en la promoción de espacios de convivencia. En J. Cardona Andújar (dir.), *El acoso escolar y la incidencia en la comunidad educativa*, (pp. 117-131). Editorial Universitas
- Álvarez-Arregui y Arreguit (2019). El futuro de la Universidad y la Universidad del Futuro. Ecosistemas de formación continua para una sociedad de aprendizaje y enseñanza sostenible y responsable. *Revista Aula Abierta*. 48,4, 447-480. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.4.2019.447-480>
- Álvarez-Arregui, E. (15-17 de diciembre del 2010). *La universidad ante la excelencia: Posibilidades y límites en períodos de incertidumbre*. XI Congreso Internacional de Instituciones Educativas. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Álvarez-Arregui, E. (2017). *Organización y Gestión de Instituciones Socioeducativas*. Proyecto Docente. Tomo I. Inédito.
- Álvarez-Arregui, E. (2018). *Universidad, Investigación y Conocimiento: comprensión e intervención en una sociedad compleja*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. (2019). Evolución de la Universidad en la Sociedad del Aprendizaje y la Enseñanza. El valor de las competencias en el desarrollo profesional y personal. *Revista Aula Abierta*,



48(4), 349-372. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.4.2019.349-372>

- Álvarez-Arregui, E. (24-26 de abril del 2008). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde una perspectiva de cambio. Lecturas sobre el continente y el contenido de la docencia. *I Congreso Internacional Nuevas Bases para el Diseño de los Planes de Estudio en el EEES y su Incidencia en el Sistema Educativo: Ecoformación, Transdisciplinariedad e Interculturalidad*. UNED.
- Álvarez-Arregui, E. (Coord.) (2017). *Universidad, Investigación y Conocimiento: Avances y Retos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. (Coord.) (2019). *Universidad, Investigación y Conocimiento: La Transversalidad como referente del desarrollo profesional y personal*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. (Coord.). (2020). *Universidad, Investigación y Conocimiento: El valor de la I+D+i para evolucionar hacia una Sociedad Sostenible y Responsable*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2011a). Los desafíos de la Universidad en una Sociedad Global. Los ecosistemas de formación como propuesta de cambio. *Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática*. 8, 1, 42- 51. <https://bit.ly/3dyAf4F>
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2013). *Gestión de la formación en las organizaciones desde una perspectiva de cambio*. Editorial Ediuno.
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2013). *Organización y Gestión de Instituciones Socioeducativas que aprenden y emprenden. Inspirando el cambio desde una perspectiva ecosistémica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2015). Ecosistemas de formación para aprender a emprender a través de proyectos transdisciplinares. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 8-11. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300002>
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2015). Inspirando el cambio en Educación. Ecosistemas de formación para aprender a emprender en la Universidad de Oviedo. *Estudios Pedagógicos*, 41, 9-29. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300002>
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (Coords.) (2014). *Innovando a través de proyectos. Organización, Liderazgo y Compromiso*. Editorial Ediuno.



- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (Coords.) (2017). Educación inclusiva: avances desde la reflexión, la práctica y la investigación. *Aula Abierta*, 46(2), <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017>
- Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A. y Ribeiro-Gonçalves, F. (2011). Ecosistemas de formación blended-learning para emprender y colaborar en la universidad. Valoración de los estudiantes sobre los recursos. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(4), 7-24. <https://bit.ly/3ePaXBU>
- Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A., Agudo Prado, S. y Arreguit, X. (2017). Inclusive Ecosystem model for the management of Knowledge, training and Innovation: progress, difficulties and challenges. *Aula Abierta*, 46, 97-104. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.97-104>
- Barriga-Díaz, A. (2004). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos* (108), 9-30. <https://bit.ly/3sQxcxU>
- Barrio-Lapuente, R. (2005). Fundamento teórico de las competencias transversales. *Capital Humano*, 188, 20-25. <https://bit.ly/2yUm2ji>
- Bayón Calvo, S.-H. y.-C. (2017). Los factores explicativos del abandono temprano de la educación y la formación en las regiones españolas. *Investigaciones regionales* (37), 99-117.
- Ballesteros, M.A., Peces, C., Gallego, B.; Ramírez, L. y Rodríguez, A. (2004): *Andaluzas de hoy. Barómetro e-igualdad*, Diputación de Córdoba, Córdoba.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital*. Editorial Columbia University Press Comisión Europea (Ed.) (2000). *Memorandum del aprendizaje permanente*. Comisión europea. <https://bit.ly/2XFhLSK>
- Bellver-Capella, V. (2005). Derecho y vulnerabilidad. En A. Cayuela, *Vulnerables: pensar la fragilidad humana* (pp. 84-110).
- Benavent Oltra, J. (1999). La Orientación Psicopedagógica en el umbral del s. XXI. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 10(17), 53-62. <https://bit.ly/3DW3a1Z>
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Ariel.
- Bertalanffy, L.V. (1982). *Teoría general de los sistemas*. Fondo de cultura económica.
- Blanco Blanco, A. (2007). Formación universitaria basada en competencias. En I. P. Navarro (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado* (pp. 31-59). Octaedro.



- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Narcea.
- Blázquez, M. M. (2019). *El futuro del empleo y las competencias profesionales del futuro*. IESE Business School.
- Bonet, A. J. (2009,). La ciudadanía como proceso de emancipación Retos para el ejercicio de ciudadanía de alta intensidad. *Astrolabio: revista internacional de filosofía* (9), 13-24. <https://bit.ly/3FGs0nY>
- Bonilla, N. y Rojas, A. (2012). *Una revisión de las tendencias en investigación sobre la innovación social: 1940-2012*. Mimeo.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación Emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, pp.01-11. <https://bit.ly/3FGs0nY>
- Bisquerra, R. (2013). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Editorial Síntesis.
- Brungardt, C. (2011). The Intersection Between Soft Skill Development and Leadership Education. *Journal of Leadership Education*, 10(1), 1-22. <https://bit.ly/3sUwG1S>
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento. *Revista Europea de Formación Profesional*, 27(1), 8-14. <https://bit.ly/3NxjoSc>
- Cabrera, E.F. and Cabrera, A. (2005) Fostering Knowledge Sharing through People Management Practices. *The International Journal of Human Resource Management*, 16, 720-735. <https://doi.org/10.1080/09585190500083020>
- Cabrera, M. y Malanowski, N. (2009). *A Review of: Information and Communication Technologies for Active Ageing: Opportunities and Challenges for the European Union*. Taylor and Francisc.
- Cagliari, P., Barozzi, A. y Giudici, C. (2004). Thoughts, theories and experiences: for an educational project with participation. *Children in Europe*, 6, 28-30 <https://doi.org/10.1177/1365480216651521>
- Calvo Palomares, R. P. (2021). Cuando el aprendizaje basado en la práctica profesional no provoca un interés laboral. *Revista Fuentes*, 23(1), 77-90. [doi:10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.12024](https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.12024).
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado: *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), pp. 1-16 <https://bit.ly/3DAdzyO>
- Cardona, C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. EOS.



- Cáritas (2020). *Evolucion de la cohesión y consecuencias de la COVID-19 en España*. FOESSA y Cáritas. <https://bit.ly/3sO0f5C>
- Carnevale, A. P. (1990). *The Essential Skills Employers Want*. Jossey-Bass.
- Cantón-Mayo, I. (2004a). *Intervención Organizativa en la Sociedad del Conocimiento*. GED.
- Cantón-Mayo, I. (2004b). Redes de conocimiento y aprendizaje gestionadas con criterios de calidad. En M. Lorenzo Delgado (coord.), *Praxis organizativa de las redes de aprendizaje*. GED.
- Cárdenas, L., Arciniegas, Y.C., y Barrera, M. (2009). Modelo de intervención en clima organizacional. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 121- 127. <https://www.redalyc.org/pdf/2990/299023513005.pdf>
- Cardona, C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. EOS.
- Carlren, F. (1989). *Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la libertad. La pedagogía de Rudolf Steiner*. Ed. Rudolf Steiner.
- Castel, R. (1992). La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales. En F. R. Alvarez-Uría, *Marginación e inserción: los nuevos retos de las políticas sociales* (pp. 25-36). Endymion.
- Castel, R. (1997). *Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós.
- Castells, M. (1998). *La sociedad de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. Alianza.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Fin de milenio*. Alianza.
- CEDEFOP. (2008). *European journal of vocational training*. Cedefop. <https://bit.ly/3SVE1bT>
- CEDEFOP. (2021). *Análisis y comparación de las cualificaciones de EFP*. Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional. <https://bit.ly/3NxiHbz>
- CEOE. (2017). *Libro Blanco sobre el sistema de formación en el trabajo*. ceoe. <http://bit.ly/3zCyosg>
- CEOE. (2021). *Perspectiva 2021*. kpm.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, pp. 95-120.
- Collell, J. y Escudé, C. (2006). Maltrato entre alumnos (I). Presentación de un cuestionario para evaluar las relaciones entre iguales. CESC Conducta y experiencias sociales a clase. *Ámbitos de Psicopedagogía*, 12, 812-825. <https://bit.ly/3U2XQ2m>
- Comenio, J.A. (1657). *Didáctica Magna*. Pueblo y Educación.



- Comisión al Parlamento Europeo, a. c. (2011). *Agenda de las nuevas cualificaciones y empleos*. Publicaciones U.E. <http://bit.ly/3DVAdmI>
- Comisión Europea (2009). *Crecimiento, competitividad y Empleo*. Comisión Europea. <http://bit.ly/3foAMMI>
- Comisión Europea (2019). *Prioridades de la Comisión Europea 2019-2024*. Comisión Europea.
- Comisión Europea (2021). *Plan de Acción del Pilar Europeo de Derechos Sociales*. Comisión Europea.
- Comisión Europea (2000). *Documento de trabajo de los servicios de la Comisión, de 30 de octubre de 2000. Memorandum sobre el Aprendizaje Permanente*. <https://bit.ly/3ICG7sc>
- Comisión Europea (2010). *La Plataforma Europea contra la Pobreza y la Exclusión Social*. Comisión Europea. <https://bit.ly/3sV6WSS>
- Comisión Europea (2013). *La enseñanza superior europea en el mundo*. Comisión Europea. <https://bit.ly/3zDCI01>
- Comisión Europea (Ed.) (2020). *The future of vocational education and training post*. Comisión Europea ediciones. <https://bit.ly/3dh18db>
- Comisión Europea (Ed.) (2015). *Convocatoria de propuestas 2015 EAC/A04/2014 Programa Erasmus*. Commission European. <https://bit.ly/3gXRwuA>
- Comisión Europea (Ed.) (2016). *Nueva agenda de capacidades para Europa. Trabajar juntos para reforzar el capital humano, la empleabilidad y la competitividad*. Commission European. <https://bit.ly/3ckOngq>
- Consejo económico y social de España. (2015). *Informe Competencias Profesionales y empleabilidad*. CES. <https://bit.ly/3FGhFs3>
- Consejo económico y social España (Ed.) (2018). *Informe 03/2018. El futuro del trabajo*. Departamento de publicaciones Consejo económico y social de España. <https://bit.ly/3dsqgOg>
- Consejo Europeo (Ed.) (2018). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Comisión europea. <https://bit.ly/2Y29pvd>
- Consejo Europeo (Ed.) (2000). *Hacia la Europa de la innovación y el conocimiento*. <https://bit.ly/2XdYgbk>
- Corbella, M. (2006). La Universidad y el mercado del aprendizaje claves para comprender el concepto de competencia. En M. Q. Murga Menoyo, *La reforma de la Universidad: cambios exigidos por la nueva Europa* (pp. 93-114). Dykinson.
- Cortina-Orts, A. (2005). Ética de la empresa, no sólo responsabilidad social. *Revista de empresa: La fuente de ideas del ejecutivo* (11), 40-49. <http://bit.ly/3SYZEs4>



- Cueto, B. y. (2015). Entrepreneurship and unemployment in Spain: a regional analysis. *Applied Economic Letters*, 22(5), 1230-1236 <https://bit.ly/3U2SW5F>.
- Cortina, A. (1996). *Ética de la empresa*. Trotta.
- De Miguel, M. (1993). La calidad de la educación y las variables de proceso y producto. En R. Pérez (Coord.) *Calidad de vida en los centros educativos*. (pp. 265-283). Dirección Provincial del MEC de Asturias.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Universidad de Oviedo.
- Deler-González.G. y De La Fuente -De La Torre, J. (2012). Caminando hacia el empleo. Una experiencia con jóvenes. *Revista Educación Social*, 121-140.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*,. UNESCO .
- Do Céu Teveira y Rodríguez-Moreno. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional, teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 335-345. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11536>
- Donati, P. y. (1987). La Política Social en el Estado de Bienestar :el desafío de los sistemas complejos. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 37, 57-68. <https://doi.org/10.2307/40183261>
- Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*. Harper & Row.
- Drucker, P. (2008). *La disciplina de la innovación*. Harvard-Deusto Busines.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48. <https://bit.ly/3rw8PUt>
- Echeverría, B. (1999). Profesión, formación y orientación. En L.Sobrado, (Ed.), *Orientación e intervención sociolaboral* (pp. 09-41). Estel.Ediciones Octaedro
- Echevarría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43. <http://bit.ly/3TYX1rm>
- Elmore. K. (1990). *Restructuring Schools. The next generation of Educational Reform*. JosseyBass.
- EPyCE. (2018). *Posiciones y competencias más demandadas*. EAE Business School. <https://bit.ly/3DxdKLB>



- Esteve, J. M. (2009). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86. <http://bit.ly/3NuPvlz>
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M. y Carrasco-Otíz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 929-940. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.06.018>
- Consejo Económico y Social de España (2015). *Informe Competencias profesionales y empleabilidad*. ces. <https://bit.ly/3FGhFs3>
- Espulga, J., Baltiérrez, J. y Lemkow, L. (2004). Relaciones entre la salud, el desempleo de larga duración y la exclusión social de los jóvenes en España. *Cuadernos de trabajo social*, 17, 45-62. <http://bit.ly/3sUI0vT>
- Estebarez, A. y Mingorance, P. (2006). Ser actrices en los nuevos escenarios: La carrera profesional una carrera de fondo. En A. Estebarez, A. y M.A. Sallé, (Coords.), *Potencias las competencias de las mujeres para la Sociedad del Conocimiento*. (pp. 47-71). Edición Digital@ tres.
- Eurybase (2006). *The Information Database on Education Systems in Europe*. Eurybase. <https://bit.ly/3zj4sPw>
- Eurydice (2009). *Cifras clave, de la educación en Europa 2009*. Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. La educación del futuro. Alianza.
- Fernández-García, García-Llamas, J.L. y García-Pérez, M. (2019). La formación profesional básica, una alternativa para atender las necesidades educativas de los jóvenes en riesgo social. *Revista de Humanidades*, 36, 211-232. <http://bit.ly/3SULTut>
- Fernández-Garrido, J., Navarro-Abal, Y. y Climent-Rodríguez, J.A. (2016). ¿Cuál es el papel de las políticas activas de mercado de trabajo en tiempos de crisis? *Barataria. Revista Castellano-Manchega De Ciencias Sociales*(15), 95-109. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i15.85>
- Fernández, G.A. (2015). Formación para el empleo de los jóvenes en dificultad social. (Doctoral Dissertation), UNED. <https://bit.ly/3didzFz>
- Formichella, M. y London, S. (2013). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de Estudios Sociales*, 47, 79-91. <http://bit.ly/3SULTut>
- Fundación para la Formación Continua. (1993). *Memorias de actividades*. Fundae. <http://bit.ly/3DrrSG2>
- Fundación para la Formación Continua. (2021). *Memorias de actividades*. Fundae. <http://bit.ly/3DrrSG2>
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.



- Fundación Adecco. (2021). *Tu edad es un tesoro*. Fundación Adecco. <https://bit.ly/3U31pWi>
- Fundación BBVA. (2020). *Evolución del paro de larga duración en las comunidades autónomas*. Fundación BBVA. <https://bit.ly/3DAEpXX>
- Fundación Gaztelán (2004). *Manual para la aplicación de cláusulas sociales*.Gaztelán.
- Fundación Luis Vives. (2009). *Las relaciones entre el tercer sector y los poderes públicos*. Fundación Luis Vives. <http://bit.ly/3h84ZQk>
- Fundación Foessa (2022). *Evolución de la cohesión social y consecuencias de la covid-19 en España*. Colección de estudios 50. Madrid. <https://bit.ly/3sO0f5C>
- García Montero, A. (2017). Personas sin hogar. Una realidad diferente. En C. Nieto-Morales,.N. Cordero Ramos, M.J.,Vázquez-Fernández, (Coord.). (2017). *Intervención con colectivos desfavorecidos. Descendiendo a la práctica de la intervención profesional* (pp. 87-119).Dykinson.
- García-Aracil, A.Mora-Ruiz,J.G. y Vila,L.E. (2008). The rewards of human capital competences for young european higher education graduates. *Higher Education*, 22(2), 219-239. <http://dx.doi.org/10.1007/s11233-004-2225-6>
- Georges, G. (2011). *Disruptive Logic: A New Paradigm For Social Change*. Harvard Kennedy School.
- Gilbert, T. (1978). *Human Competence:Engineering worthy performance*. McGraw Hill Higher Education.
- Glenn, J. L. (2008). The “new” customer service model: Customer advocate, company ambassador. *Business Education Forum*, 62(4), 7-13. <https://bit.ly/3NsoCPr>
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: issues in paradigm building. En C. y. CHERNISS, *The Emotionally Intelligent Workplace* (pp. 13-26). Jossey-Bass. <https://bit.ly/3t01NJb>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*.Kairós.
- Goleman, D..(2004). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Gottschalk, P. (2005). Can work alter welfare recipients beliefs?. *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(3), 485 - 498 <http://bit.ly/3UjKYEN>
- González, J. y. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto.
- González,L, E. M.-Z.-M.-P. (2021). Poverty,social exclsusion,and mental health. *European Child and Adolescent psychiatry*.
- Goñi-Zabala, J. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la Universidad competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Octaedro.



- Groot, W. y Maassen van den Brink, H. (2000). Sobreeducación en el mercado laboral: un metaanálisis. *Revista de economía de la educación*, 8, 149-158.
- Grossi-Sampedro, B.A. (2012). *Principios básicos para la implementación de la cultura emprendedora en el ámbito educativo. La experiencia de la Universidad de Oviedo* [Tesis doctoral]. Universidad de Oviedo.
- Hales, S. (2012). Skills for tomorrow. American Management Association. Special Libraries Association.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Morata.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Hays. (2019). *Global Skills INDEX*. Hays.
- Hillage, J. y Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. Department for Education and Employment.
- Hipkins, R. (2006). *The nature of the key competencies. A background paper*. Wellington.
- Homs, O. (2002). *La formación profesional en España: Hacia la sociedad del conocimiento*. Obra Social Fundación "la Caixa".
- Homs, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Editorial Obra Social Fundación La Caixa.
- House, R.J. (1971). A Path-Goal Theory of Leaders Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-338. <https://doi.org/10.2307/2391905>
- House, E. (1988). Tres perspectivas de la innovación Educativa: Tecnológica, Política y Cultural. *Revista de Educación*, 286. 5-34. INE. (2002). *INEBase*. Obtenido de <https://bit.ly/3TQOC92>
- Howaldt, J y Schwarz, M. (2010). *Social Innovation: Concepts, Research Fields and International Trends*. IMA/ ZLW.
- Huber, G. L. (2014). Investigación en la comunicación didáctica. En A. Medina, A. de la Herrán y M.C. Domínguez (Eds.), *Fronteras en la Investigación de la Didáctica* (pp. 73-117). UNED.
- Huber, G.L. (2004). Metodología de la investigación en el ámbito socioeducativo. Investigación de naturaleza cualitativa. En M^a E. del Moral (coord.), *Sociedad del conocimiento, ocio y cultura: un enfoque interdisciplinar* (pp. 173-197). Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Informe AROPE (2021). *El estado de la pobreza. seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España 2008-2020*. EAPN. <https://bit.ly/3G7TJvP>



- INE. (2021). *Instituto Nacional de Estadística*. Obtenido de IneBase.Mercado Laboral. <https://bit.ly/3TQOC92>
- Intermon Oxfam Research (2021). *Informe: virus de la desigualdad*. Intermon Publicaciones <https://bit.ly/3vjufpi>
- Irigon, M. y Vargas, F. (2002). *Competencia Laboral*. Cinterfor.
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://bit.ly/3haWKmU>
- Kupermic, G.P., Leadbeater, B.J. y Blatt, S.J (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0022-4405\(01\)00059-0](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0022-4405(01)00059-0)
- Laparra-Navarro, M. y Pérez-Eransas, B. (2008). *Exclusión Social en España. Un espacio diverso y disperso en intensa transformación*. Cáritas Española Editores.
- Le Boterf, G. (1994). *De la competence. Essai sur un attracteur étrange*. Éditions d'Organisation.
- Leví-Ortá, G. y Ramos-Méndez, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas. *Revista de Educación* (362), 623-658. <https://bit.ly/3U2E3Qz>
- Lévy-Leboyer. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Gestión 2000.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Editorial Gestión 2000.
- Llanes-Ordóñez, J. Figuera-Gazo, P. y Torrado-Fonseca, M. (2017). Competencias de acceso y desempeño al trabajo para los graduados en Pedagogía. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(2), 209-220. <https://bit.ly/3NxjoSc>
- Longworth, N. (2005): *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica: transformar la educación en el siglo XXI*. Paidós
- López-Aranguren, E. (2005). *Problemas sociales desigualdad, pobreza, exclusión social*. Biblioteca Nueva.
- MacKinseyCompany (2018). *Notes from the ai frontier modeling the impact of ai on the world economy*. McKinsey Global Institute.
- ManpowerGroup. (2021). *Proyección de Empleo*. ManPowerGroup. <http://bit.ly/3DAcYNI>
- Marcos-Álvarez, A. (2015). *La dimensión territorial en las políticas activas de empleo del Principado de Asturias* (Máster Universitario en Políticas Sociales y Bienestar). Universidad de Oviedo.



- Marhuenda-Fluixá, Chrisvert-Tarazona, M.J., Palomares-Montero, D. y Vilar. (2017). Con dual: investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España. *Educar*, 53(2), 285-307. <https://bit.ly/3T0YBHS>
- Martínez Clares, P. González-Lorente, C. y Rebollo-Quintela, N.. (2019). Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 57-73. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343891>
- Martínez-Torres. (2005). Feminización de la pobreza. *Papeles de trabajo del Instituto de Estudios Fiscales. Serie economía* (2), 151-189. <https://bit.ly/3sUzAnq>
- Medina, A. (2009). Fundamentación de las competencias discentes y docente. En A. Medina. (ed.), *Formación y desarrollo de las competencias básicas* (pp. 11-44). Universitas.
- Mingorance, P. y Estebanz, A. (2009). Construyendo la comunidad que aprende: la vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad. *Revista Fuentes*, (9), 179-199. <https://bit.ly/3Uj1sx>
- Ministerio de educación y formación profesional (2021). *Datos del curso 2020-21*. Secretaría general técnica. <http://bit.ly/3Nv9PDq>
- Ministerio de educación y formación profesional (2020). *Informe de evaluación educativa*. Secretaría general técnica. <https://bit.ly/3DTrguk>
- Morales-González, M. (2011). El empleo por cuenta propia en España. *ICE-Revista de Economía* (863), 97-110.
- Murga, J. y Ortego, E. (2003). La importancia de la inteligencia emocional en el funcionamiento de las organizaciones. *Encuentros de Psicología*, 1(4), 79-82.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes para la educación del futuro*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Mumford, M. (2002). Social Innovation: Ten Cases From Benjamin Franklin. *Creativity Research Journal*, 14(2), 253-266. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1402_11
- Mulgan, M. (2006). The Process of Social Innovation. *Innovations: Technology, Governance, Globalization*, 1 (2), 145-162. doi: <https://doi.org/10.1162/itgg.2006.1.2.145>
- Murray, R., Caulier, J. y Mulgan, G. (2010). *The open book of social innovation.*, The Young Foundation.
- Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. A/RES/70/1, 21 de octubre.



- Naciones Unidas. (2005). *Cumbre Mundial sobre la sociedad de la información*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/3A29umr>
- Naciones Unidas. (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/3WrUUhp>
- Navaridas-Navas, F. Jiménez-Trens, M.A. y Fernández-Ortiz, R. (2016). El aprendizaje de competencias en la Universidad: expectativas predictivas y niveles de confirmación de los estudiantes. *Revista española pedagógica* (264), 337-356. <https://bit.ly/3Ubq9eO>
- Nieto-Morales, C. (2012). Vulnerabilidad, desempleo y exclusión social en el siglo XXI. En P., Madrigal-Barrón, E. Carrillo-Pascual, (Coord.). *Nuevos tiempos, nuevos retos, nuevas sociologías*. (pp.456-469). Actas Congreso virtual Educación. UPO.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de enseñanza*. Informe internacional. Paidós/MEC. <http://bit.ly/3FC0nMN>
- OCDE (1996). *Oslo Manual*. Tragsa.
- OCDE. (2003). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. OCDE. <https://bit.ly/3DwPwkV>
- OCDE. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, oecd
- OCDE. (2015). *Panorama de la educación*. Secretaría general técnica. <https://bit.ly/3fqWiQX>
- OCDE. (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE 2019. competencias para construir*. Fundación Santillana. <http://bit.ly/3NsrID3>
- OCDE (2004). *Panorama de la Educación*. OCDE. <https://bit.ly/3y24YB4> .
- OIT. (2004). *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos*. OIT. <https://bit.ly/3fBdRO1>
- OCDE (2007a). *Informe Mc Kinsey*. OCDE. <https://mck.co/3kRr7OP>
- OCDE (2007b). *Best Practices for Ensuring Scientific Integrity and Preventing Misconduct*. <https://bit.ly/3iGro4A>
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. <https://bit.ly/3eNh0qo>
- Organización Internacional del Trabajo (2015). *Competencias para el empleo. Mejorar la empleabilidad de los jóvenes: La importancia de las competencias clave*. OIT. <https://bit.ly/3wknkfs>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Ed.) (2015). *Informe de Diagnóstico sobre la Estrategia de Competencias en España*. OCDE. <https://bit.ly/2MpWq0Z>



- OIT. (2010). *Informe sobre el Trabajo en el Mundo 2010: La OIT dice que la prolongada “recesión del mercado laboral” empeora la perspectiva social en varios países.* oit.
- OIT. (2018). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo.* OIT. <https://bit.ly/3UmKspy>
- OIT. (2019). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo.* OIT. <https://bit.ly/3DWyOMQ>
- OIT. (2020). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo – Tendencias 2020.* OIT. <https://bit.ly/3Dur437>
- OIT. (2022). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo.* OIT. <https://bit.ly/3sRx41d>
- Olson. J. (1992). *Understanding Teaching Beyond Expertise* Filadelfia: Millón Kcynes/ Open University Press.
- O'Reilly, C. y Tushman, M. (2011). Organizational Ambidexterity in Action: How Managers Explore and Exploit. *California management review*, 53(4), 5-22. [doi:10.1525/cmr.2011.53.4.5](https://doi.org/10.1525/cmr.2011.53.4.5)
- Pagés, C. y Ripani, L. (2017). El empleo en la Cuarta Revolución Industrial. *Integración & comercio* (42), 266-276. <https://bit.ly/3T1IhaU>
- Parrada-Barrera, C.S. (2009). Hacia un nuevo concepto de ciudadanía global. *Revista VIA IURIS* (7), 98-111 <https://bit.ly/3Wq5XHW>
- Padilla, M.T. (2001). *Estrategias para el diagnóstico y la orientación profesional de personas adultas.* Laertes Psicopedagogía.
- Parrilla-Latas, M.A., Gallego-Vega, C. Moriña-Díez, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión una perspectiva biográfica. *Revista de educación* (351), 211-233. <http://bit.ly/3NCQbWb>
- Pereda-Marín, S. y Berrocal-Berrocal, F. (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias.* Editorial Universitaria Ramón Areces
- Pérez, J. (2001). *Diez temas de sociología: vivir una sociedad familiar y humana.* EIUNSA.
- Pérez-González, J.M. (2015). Las Lanzaderas de Empleo y Emprendimiento Solidario: claves de una iniciativa de innovación social en desarrollo. *Panorama Social*, 21, 87-100. <https://bit.ly/3sPxJzS>
- Pérez-Yruela, M., Trujillo-Carmona, M. y Sáez-Méndez, H. (2002). *Pobreza u Exclusión social en Andalucía.* Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Colección Politeya. Estudios de política y sociedad.
- Pérez Yruela, M. Trujillo-Carmona, M. Rodríguez-Cabrero, G y Pérez-Hernández, J.M. (2004). *Pobreza y exclusión social en el*



- Principado de Asturias. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Estudios Sociales de Andalucía.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el centro de enseñanza*. Grao
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 53-159. <https://bit.ly/3DViHiw>
- Puga, J., & Martínez, L. (2008). Competencias Directivas en Escenarios Globales. *Estudios Gerenciales*, 24(109), 87-103. <https://bit.ly/3zH0cMh>
- Parkhurst, H. B. (1999). Confusion, lack of consensus and the definition of creativity as a construct. *The Journal of Creative Behavior*, 33(1), 1-21. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/j.2162-6057.1999.tb01035.x>
- PWC. (2021). *Trabajar en 2033*. pwc. <https://bit.ly/3NvawwA>
- Palomo-Asensio, S. E. (2016). *Análisis de la inserción sociolaboral del colectivo drogodependiente*. U. Valencia.
- Pol, E. and Ville, S. (2009). Social innovation: Buzz Word or enduring term?, *Journal of Socio-Economics*, 38 (6) <https://doi.org/10.1016/j.socec.2009.02.011>
- Randstand Employer (Ed.)(2018). *Informe Déficit de Talento y Desajuste de Competencias*. Randstad Research. <https://bit.ly/2AqDf4o>
- Randstand Fundación, B. G. (2017). *Informe sobre Certificados de Profesionalidad*. randstand research. <https://bit.ly/3t06Id7>
- Raya-Díez, E. (2002). *Trayectorias de incorporación social, I Informe del Observatorio de procesos de exclusión e incorporación social*. Federación Sartu
- Raya Díez, E. (2006). *Indicadores de exclusión social. Una aproximación al estudio aplicado de la exclusión*. Universidad del País Vasco.
- Rhein, T. Walwei, U. (2018). (2018). *Forms of Employment in European Comparison*. IAB-Forum.
- Ritacco Real, M. y Luengo-Navas, J. J. (2011). Las políticas de los centros educativos y las buenas prácticas en contextos de exclusión social y educativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 25, 151-170. <https://bit.ly/3DVGsqF>
- Rivera-González, J. G. (2011). Tres miradas a la experiencia de la exclusión en las juventudes en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(1), 331-346. <https://bit.ly/3h9hafJ>
- Robles, M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication*



- Quarterly, 75(4), 453-465
<https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Rodríguez-Mantilla, J.y Fernández-Díaz, M.J. (2015). Diseño y validación de un instrumento de medida del clima en centros de educación secundaria. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 18(1), 71-98. <https://bit.ly/3T67bFf>
- Ros Garrido, A. Navas-Saurín,A. y Marhuenda Fluixá,F. (2017). Teorías implícitas del profesorado de formación profesional para el empleo. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 269-288. <http://bit.ly/3FF56Nz>
- Ruiz Corbella, M. (2006.). La Universidad y el mercado del aprendizaje claves para comprender el concepto de competencia. En M.. A. Murga Menoyo y M. P. Quicios García, *La reforma de la Universidad: cambios exigidos por la nueva Europa* (pp.. 93-114). Dykinson.
- Rodríguez, A y Paterna, C. (2016). Programa de intervención psicosocial y educativa en habilidades sociales y género con adolescentes de etnia gitana. Actas. U. Alicante. pp 2637-2644 <http://bit.ly/3zH1EOJ>
- Rodríguez, M.A. (2012). *Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la empleabilidad*. Dissertación, Universidad de Zaragoza. <https://bit.ly/3gGj82O>
- Sánchez Rodríguez, J. (2002). Aplicación en el aula de las tecnologías de la información y comunicación. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 181, 77-83.
- Sánchez-Castaneda, A. (2014). Los jóvenes frente al empleo y el desempleo: la necesaria construcción de soluciones multidimensionales y multifactoriales. *Revista Latinoamericana de Derecho Social* (19), 133-162.
- Sandoval-Sucre, F. y. (2010). Evolución del Concepto de Competencia Laboral. *Conference: VIII Reunión Nacional de Currículo y II Congreso Internacional de Calidad e Innovación en la Educación Superior*. Universidad central de Venezuela.
- Santamaría-López, E. (2012). Jóvenes y precariedad laboral: trayectorias laborales por los márgenes del empleo. *Zerbitzuan*(52), 129-139. <https://bit.ly/3FH87Ns>
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Octaedro.
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios Sobre Educación*(12), 31-42. <http://bit.ly/3fy68Aw>
- Servicio Público de Empleo (2019). *Informe anual*. SEPE. <http://bit.ly/3h7AiL4>



- Servicio Público de Empleo (2020). *Informe anual*. SEPE. <http://bit.ly/3h7AiL4>
- Servicio Público de Empleo (2021). *Informe anual*. SEPE. <http://bit.ly/3h7AiL4>
- Servicio Público de Empleo (2022). *Informe trimestral*. SEPE. <http://bit.ly/3h7AiL4>
- Schulz, B. (2008). The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge. *NAWA Journal of Language and Communicatio*, 2(1), 146-154. <https://bit.ly/3sWmcz8>
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Argumentos.
- SERES y Fundación Adecco. (2021). *Libro Blanco Talento Sénior*. SERES. <http://bit.ly/3UjndN3>
- Servicio Público de empleo estatal. (2020). *Evaluación de la formación profesional para el empleo 2019*. Sistema Nacional de Empleo. <http://bit.ly/3T1ekqB>
- Servicios de Estudios de UGT. (2021). *Evolución sociolaboral*. UGT. <https://bit.ly/3sQM3Zc>
- Sevillano, M. L. (2009). *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes*. Pearson, Prentice Hall.
- Singer, M. G. (2009). *Entrenando Competencias blandas en jóvenes*. Universidad Católica de Chile e INACAP. <https://bit.ly/3T1nH9u>
- Sobrado, L. y.-P. (2009). Orientación profesional: nuevos escenarios y perspectivas. *Revista pedagógica Bordón*, 62(1), 173-175.
- Servicio Público de Empleo (Ed.) (2019). *Informe de Mercado de Trabajo en Asturias*. Servicio Publicaciones del Servicio Público. <https://bit.ly/2zAJanq>
- Servicio Público de Empleo(Ed.) (2019). *Informe de Mercado de Trabajo en Asturias*. Servicio Publicaciones del Servicio Público. <https://bit.ly/2zAJanq>
- Subirats, J. Y Gomà, R. (dir.) (2003). *Un paso más hacia la inclusión social. Generación de conocimiento, políticas y prácticas para la inclusión social*. Plataforma de ONGs de Acción Social
- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Fundació "la Caixa".
- Schulz, B. (2008). The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge. *NAWA Journal of Language and Communication*, 2(1), 146-154.
- Sutton, N. (2002). Why can't we all just get along? *Computing Canada*, 28(16), 20.



- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos de investigación*. Editorial Paidós UNESCO (1990). *I Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos*. UNESCO. <https://bit.ly/2Uzp07M>
- Tezanos-Tortajada, J.L. (2004). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Sistema.
- UNESCO (2001). *The Open File on Inclusive Education*. UNESCO. <https://bit.ly/3rwkCCd>
- UNICEF. (2005). *Informe Anual*. Fondo de las Naciones Unidas. <https://bit.ly/3FFSpC4>
- Van der Klink, M. (2007). Competencias y formación profesional superior: presente y futuro. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 74-91. <http://bit.ly/3UgVBby>
- Vega-Estrella, T. (2015). *La formación en la gran empresa de Asturias. Aspectos pedagógicos y de gestión* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo. <http://bit.ly/3U1gXtP>
- Vega-Fuente, A., Aramendi-Jauregui, P. y Garín-Casares, S.M. (2012). Adolescentes y jóvenes. *Zerbitzuan: Gizarte*, 52, 167-178.
- Velaz de Medrano, C., Ferrandis, M. y Alonso, C. (2009). *Educación y protección de menores en riesgo de exclusión o conflicto social: un enfoque comunitario*. Graó.
- Villa, A. y Poblete Ruiz, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(2). <http://bit.ly/3DWFTgv>
- Wellington, J. (2005). The “soft skills” of success: Be it high tech, low tech, or no tech. *Vital Speeches of the Day*, 71, 624. <http://bit.ly/3haR0Ju>
- Westling, M. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274. <https://bit.ly/3NswfF3>
- World Bank Group (2000). *The human Capital INDEX. Human Capital in the time of COVID-19*. World Bank Group. <http://bit.ly/3DTzfr8>
- World Economic Forum (2018). *The Future of Jobs Report 2018*. World Economic Forum. <http://bit.ly/3T1Oz9E>
- Wright, E. (1995). Análisis de clases. En J. Carabaña, *Desigualdad y clases sociales* (pp. 21-53). Visor. Zabalza,
- Zabalza, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo*. Narcea.
- Zabalza, M. A. (s.f.). *Modelos y procesos de formación en las empresas ante los retos de la globalización. Ponencia presentada en el XIII Congreso Interuniversitario de*



Organización de Instituciones educativas y I Congreso Europeo e Iberoamericano.

Zarazúa, J. (2007). *Capacitación y Evaluación del Desempeño por competencias.* Instituto Politécnico Nacional Dirección de Publicaciones Tres guerras.

Fuentes consultadas



Fuentes Normativas

- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). Paris.
- Consejo Europeo de Barcelona (2002). Conclusiones de la presidencia. 15-16 de marzo.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, 29313 – 29424.
- Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 29 de diciembre de 2014, núm. 299.
- Ley Orgánica 7/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Asturias. *Boletín Oficial del Estado*, 11 de enero de 1982, núm.9.
- LGE. (1970). Ley General de Educación. BOE nº 187/70, 6 de agosto, Madrid.
- LOCE. (2002). Ley Orgánica de Calidad de la Educación. BOE nº 307/02, de 24 de diciembre, Madrid.
- LODE. (1985). Ley Orgánica del Derecho a la Educación. BOE nº 159/85, 4 de julio, Madrid.
- LOE. (2006). Ley Orgánica de Educación. BOE nº 106/06, 3 de mayo, Madrid.
- LOMCE. (2013). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE nº 295/06, 10 de diciembre, Madrid.
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica para la Mejora de la Ley Orgánica Educativa. BOE nº340, 30 de diciembre. Madrid
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado núm. 147, de 20/06/2002. <https://bit.ly/3FDI0qS>
- Ley 30/2015, de 9 de septiembre, regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral Boletín Oficial del Estado núm. 217, de 10/09/2015 <https://bit.ly/3DSqf5v>
- Parlamento Europeo (2015). Resolución del Parlamento Europeo, de 10 de septiembre de 2015, sobre la creación de un mercado de trabajo competitivo en la UE del siglo XXI: adecuación de las competencias y las cualificaciones a la demanda y las perspectivas de empleo como medio para recuperarse de la crisis. <https://bit.ly/2SgUqyg>
- Parlamento Europeo (2015). Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente
- Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas de



- régimen general no universitarias. Boletín Oficial del Estado, 26 de junio de 1991, núm.152.
- Real Decreto de la reforma de la formación continua de 2003. Boletín Oficial del Estado núm. 219, de 12 de septiembre de 2003, pp. 33943 a 33950. <http://bit.ly/3zBTWFr>
- Real Decreto de 2007 de regulación del subsistema de formación profesional para la ocupación. Boletín Oficial del Estado núm. 87, de 11/04/2007. <http://bit.ly/3WA3haW>
- Real Decreto-ley 4/2015, de 22 de marzo, para la reforma urgente del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral Boletín Oficial del Estado núm 70, de 23 de marzo de 2015, pp. 25019 a 25059 <http://bit.ly/3t9Vinz>
- Real Decreto 127/2014 de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo Boletín Oficial del Estado núm. 55, de 5 de marzo de 2014, pp. 20155 a 21136. <https://bit.ly/3SYKzXh>
- Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales Boletín Oficial del Estado núm.223, de 17/09/2003. <http://bit.ly/3DTPmFf>
- Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre. Modifica RD 1128/2003 por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales Boletín Oficial del Estado núm.289, de 3 de diciembre de 2005, pp. 39854 a 39855. <http://bit.ly/3FIiP6x>
- Real Decreto 1529/2012 de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. Boletín Oficial del Estado núm 270, de 09/11/2012. <http://bit.ly/3NrL6Qm>
- Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, que desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. Boletín Oficial del Estado núm 159, de 5 de julio de 2017, pp. 56864 a 56899. <http://bit.ly/3sOXh0c>
- Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que regulan los certificados de profesionalidad Boletín Oficial del Estado núm. 27, de 31 de enero de 2008, pp 5682 a 5698. <http://bit.ly/3DxnHZp>
- Real Decreto 498/2020, de 28 de abril, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Formación Profesional Boletín Oficial del Estado núm 121, de 1 de mayo de 2020, pp. 30889 a 30904 <http://bit.ly/3UfOaRZ>
- Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Boletín Oficial del Estado núm. 223, de 17/09/2003. <https://bit.ly/3DTPmFf>



Real Decreto 1224/2009 regula el mecanismo para el reconocimiento de los aprendizajes en España Boletín Oficial del Estado núm. 205, de 25 de agosto de 2009, pp. 72704 a 72727. <http://bit.ly/3fpX5Bs>

Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastricht el 7 de febrero de 1992. Diario Oficial de la Unión Europea L 191, 29 de julio de 1992, pp. 1-112. Cita en texto: (TUE/1992)

Unión Europea. Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre «La Agenda 2030 — Una Unión Europea comprometida a apoyar el desarrollo sostenible a escala mundial». Diario Oficial de la Unión Europea C 34, 2 de febrero de 2017, 58-65.

Unión Europea. Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre «Una educación de calidad para todos». Diario Oficial de la Unión Europea C 421, 8 de diciembre de 2017, 2-6.

ANEXOS

ANEXOS



ANEXOS

ANEXO 1

**Cuestionario 1. Orientación
Laboral: Profesionales**





Cuestionario 1. Orientación Laboral

Le solicitamos su colaboración, y que responda a las cuestiones que le presentamos con sinceridad pues se trata de un cuestionario anónimo con fines estadísticos y no existen respuestas buenas o malas, solo diferentes experiencias y formas de pensar.

El presente cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre cómo valoran los/as profesionales de los servicios de orientación ejecutados con fondos públicos, las tareas que realizan, los recursos a su disposición, el tiempo de dedicación a los/as usuarios/as, etc. así como, las necesidades y carencias de las personas usuarias en su búsqueda de empleo. Todo ello con el fin de elaborar un informe con datos agregados para transmitir a las entidades implicadas y proponer un modelo de gestión fundamentado en buenas prácticas.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Antes de empezar, le agradeceríamos que señale los siguientes datos personales y profesionales:

1. Sexo

Mujer Hombre Otro

2. Convocatoria pública de su proyecto o programa

Servicio Público Otra

3. Si es del Servicio Público de Empleo, señale el programa o proyecto que realiza

OPEAS PIOME PAE
 Proyecto de empleo y formación Otros

4. Titularidad del centro donde desempeña su trabajo

Ayuntamiento Asociación Fundación
Federación
 Otro

5. Años de antigüedad como orientador/a

6. Titulación máxima que posee

Diplomado-a/ Licenciado-a Graduado-a



- Máster Doctor

7. Situación laboral

- Funcionario/a con destino definitivo/a Funcionario puesto eventual
 Contratado a través de plan de empleo Personal indefinido
 Personal fijo discontinua Otros

8. Grupo de cotización

- 1 2 3 4
 5 Otra (indicar cuál) _____

9. He recibido formación en competencias y orientación

- No Si, he recibido formación
 He recibido formación, pero de otra temática



A continuación, le presentamos una serie de cuestiones sobre Orientación Laboral y Profesional en su centro. Le pedimos que exprese con sinceridad su grado de acuerdo (de 1 a 10) con las afirmaciones que se realizan, no existen respuestas buenas o malas, sino. diferentes formas de percibir la realidad que nos rodea.

(-) Menor valoración					Mejor valoración (+)				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

10. En base a su experiencia cómo valora el área o departamento de orientación y formación de su entidad.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

11. En base a su experiencia cómo valora los programas y/o proyectos de orientación y formación en su entidad

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

12. En base a su experiencia, cómo valora el espacio disponible para las sesiones de orientación y formación

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

13. En base a su experiencia, cómo valora el tiempo que se dedica para la orientación y formación

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

14. En base a su experiencia, cómo valora los recursos disponibles para la Orientación y formación

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

15. Realiza sesiones grupales

Si No

16. En base a su experiencia, cómo valora la calidad de la orientación grupal que realiza en su entidad

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

17. En base a su experiencia, cómo valora el tiempo del que dispone para preparar las sesiones grupales de orientación grupal

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

18. Selecciona las 3 tareas a las que dedica mayor tiempo en su día a día

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Gestión administrativa | <input type="checkbox"/> Formación y actualización |
| <input type="checkbox"/> Preparación de las sesiones grupales | <input type="checkbox"/> Preparación de las sesiones individuales |
| <input type="checkbox"/> Búsqueda de información | <input type="checkbox"/> Coordinación |
| <input type="checkbox"/> Atención directa a usuarios/as | <input type="checkbox"/> Otro: |

19. En base a su experiencia, en qué medida se comparten recursos entre los técnicos/as de empleo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----



20. Cuál es la temporalidad en la que realiza sesiones grupales

- Semanalmente Quincenalmente Una vez al mes
 Trimestralmente Es poco habitual Otro

21. En qué medida se realiza acompañamiento individualizado.									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

22. En base a su experiencia, cómo valora la calidad de este acompañamiento individualizado									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

23. Este acompañamiento responde a las necesidades de los usuarios/as									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

24. En qué medida adapta y/o modifica las sesiones de orientación a las particularidades de cada caso									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

25. En qué medida participan otros actores externos en la orientación (empresas, instituciones, etc)									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

26. En base a su experiencia, los/las usuarios/as tienen información para tomar decisiones sobre su orientación laboral									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

27. En base a su experiencia, en qué medida cree que puede haber sesgos en los/las usuarios/as a la hora elegir formación									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

28. Señala aquellas causas que consideras que influyen en la elección de la formación

- Eligen lo que les gusta.
 Eligen en función del sueldo que van a ganar.
 Eligen en base a la función social que se realiza.
 Eligen en función de lo que les cuesta
 Eligen en función de dónde se estudia.
 Otro

29. En base a su experiencia, tienen suficiente información sobre las salidas profesionales actuales									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

30. En base a su experiencia, cómo valora la importancia de la orientación laboral en el mercado									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



31. En base a su experiencia, en qué medida conoce la oferta de formación profesional para el empleo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

32. En base a su experiencia, en qué medida conoce la oferta de formación profesional reglada

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

33. En qué medida le gustaría recibir formación sobre salidas profesionales

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

34. En qué medida le gustaría recibir formación sobre orientación profesional

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

35. ¿Qué criterios o motivaciones guía a las personas a participar?

36. En qué medida trabaja en las sesiones grupales Curriculum

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

37. En qué medida trabaja en las sesiones grupales [Gestores de empleo]

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

38. En qué medida trabaja en las sesiones grupales [Entrevistas de selección]

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

39. En qué medida trabaja en las sesiones grupales [Recursos de formación]

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

40. En qué medida trabaja en las sesiones grupales [Autoconocimiento]

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

41. En qué medida trabaja en las sesiones grupales [Gestión de emociones]

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

42. En qué medida trabaja en las sesiones grupales [Portales de empleo]

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

43. En qué medida trabaja en las sesiones grupales [Mercado laboral]

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

44. En qué medida trabaja en las sesiones grupales [Networking]

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

45. En qué medida trabaja en las sesiones grupales [Desarrollo de competencias]

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

46. Otra capacidad de interés, no contemplada, especifíquese:



47. En los procesos de orientación para búsqueda de empleo, en qué medida considera necesario trabajar la competencia de Comunicación

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

48. En los procesos de orientación para búsqueda de empleo, en qué medida considera necesario trabajar la competencia de Iniciativa

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

49. En los procesos de orientación para búsqueda de empleo, en qué medida considera necesario trabajar la competencia de Habilidades Sociales

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

50. En los procesos de orientación para búsqueda de empleo, en qué medida considera necesario trabajar la competencia de Compromiso

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

51. En los procesos de orientación para búsqueda de empleo, en qué medida considera necesario trabajar la competencia de Creatividad

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

52. En los procesos de orientación para búsqueda de empleo, en qué medida considera necesario trabajar la competencia de Flexibilidad

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

53. En los procesos de orientación para búsqueda de empleo, en qué medida considera necesario trabajar la competencia de Resolución de problemas

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

54. En los procesos de orientación para búsqueda de empleo, en qué medida considera necesario trabajar la competencia de Gestión del tiempo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

55. En los procesos de orientación para búsqueda de empleo, en qué medida considera necesario trabajar la competencia de Autocontrol

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

56. En los procesos de orientación para búsqueda de empleo, en qué medida considera necesario trabajar la competencia de Autoconfianza

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

57. En los procesos de orientación para búsqueda de empleo, en qué medida considera necesario trabajar la competencia de Organización

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

58. Otra competencia de interés, no contemplada, especifíquese:

59. En base a su experiencia cuando una persona desempleada acude al Servicio de Orientación, en qué medida carece de la competencia Comunicación

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

60. En base a su experiencia cuando una persona desempleada acude al Servicio de Orientación, en qué medida carece de la competencia Habilidades sociales

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

61. En base a su experiencia cuando una persona desempleada acude al Servicio de Orientación, en qué medida carece de la competencia Iniciativa

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

62. En base a su experiencia cuando una persona desempleada acude al Servicio de Orientación, en qué medida carece de la competencia Compromiso

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----



63. En base a su experiencia cuando una persona desempleada acude al Servicio de Orientación, en qué medida carece de la competencia Flexibilidad									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
64. En base a su experiencia cuando una persona desempleada acude al Servicio de Orientación, en qué medida carece de la competencia Creatividad									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
65. En base a su experiencia cuando una persona desempleada acude al Servicio de Orientación, en qué medida carece de la competencia Organización									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
66. En base a su experiencia cuando una persona desempleada acude al Servicio de Orientación, en qué medida carece de la competencia Resolución de problemas									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
67. En base a su experiencia cuando una persona desempleada acude al Servicio de Orientación, en qué medida carece de la competencia Gestión del tiempo									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
68. En base a su experiencia cuando una persona desempleada acude al Servicio de Orientación, en qué medida carece de la competencia Resiliencia									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
69. En base a su experiencia cuando una persona desempleada acude al Servicio de Orientación, en qué medida carece de la competencia Autocontrol									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
70. En base a su experiencia cuando una persona desempleada acude al Servicio de Orientación, en qué medida carece de la competencia Autoconfianza									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

71. Otra competencia de interés, no contemplada, especifíquese:

Ahora le solicitamos que indique aquellos aspectos más relevantes sobre las acciones de Orientación Profesional y Laboral que se llevan a cabo en su centro. Si lo considera necesario puede utilizar la última hoja para expresar sus opiniones

Fortalezas

.....

Debilidades

.....

Expectativas y propuestas de mejora

.....

NOTA: INFORMACIÓN SUJETA A SECRETO ESTADÍSTICO.

La información suministrada por los encuestados es confidencial y está protegida por la ley, quedando sujeta a secreto estadístico, al que vienen obligados todos los trabajadores vinculados con el proceso, que firmarán un acuerdo de confidencialidad. Ello significa que el cuestionario cumplimentado no podrá ser suministrado, ni en su totalidad ni en parte, a ninguna otra persona u organismo público o privado para su utilización con otros fines, garantizando la confidencialidad requerida. Todos los datos se tratarán de manera agregada, siendo objeto de difusión únicamente un informe general que incluya dicha información de carácter agregado.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXOS

ANEXO 2

**Cuestionario 2. Dirigido a
personas desempleadas**





Cuestionario 2. Personas desempleadas y Necesidades en la búsqueda de empleo

Le solicitamos su colaboración, y que responda a las siguientes cuestiones de este cuestionario anónimo con fines estadísticos y no existen respuestas buenas o malas, solo diferentes experiencias y formas de pensar.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Antes de empezar, le agradeceríamos que señale los siguientes datos personales y profesionales:

1. Sexo

- Mujer Hombre Otro

2. Edad

- Menor 25 años Entre 25/30 años Entre 31 /45 años
 Mayor de 45 años Otro

3. Nacionalidad

- Española Otra

4. Si no es española, indique cuál es

5. Tiempo en situación desempleo

- Menos de 6 meses Entre 6 meses y 1 año Entre 1 año y 3 años
 Más de 3 años Otra

6. Años de experiencia laboral

- Nunca trabajé Menos de 6 meses Entre 6 meses y 1 año
 Entre 1 año y 3 años Entre 3 -5 años Entre 5 y 10 años
 Más de 10 años



7. Estudios cursados y finalizados

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Educación Primaria | <input type="checkbox"/> E.S.O. |
| <input type="checkbox"/> Bachillerato | <input type="checkbox"/> Formación Profesional |
| <input type="checkbox"/> Diplomado | <input type="checkbox"/> Licenciado |
| <input type="checkbox"/> Grado | <input type="checkbox"/> Master |
| <input type="checkbox"/> Doctorado | <input type="checkbox"/> Superiores no homologados |
| <input type="checkbox"/> Superiores no homologados | <input type="checkbox"/> Otros |

8. Puesto de trabajo desempeñado (señale los que procedan)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Responsable | <input type="checkbox"/> Personal técnico |
| <input type="checkbox"/> Personal cualificado | <input type="checkbox"/> Personal no cualificado |
| <input type="checkbox"/> Operario | <input type="checkbox"/> Otra (indicar cuál) |

9. Señales los sectores profesionales en los que ha trabajado. Familias profesionales de:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Actividades Físicas y Deportivas | <input type="checkbox"/> Comercio y Marketing |
| <input type="checkbox"/> Agraria | <input type="checkbox"/> Administración y Gestión |
| <input type="checkbox"/> Artes Gráficas | <input type="checkbox"/> Artes y Artesanías |
| <input type="checkbox"/> Edificación y Obra Civil | <input type="checkbox"/> Electricidad y Electrónica |
| <input type="checkbox"/> Energía y Agua | <input type="checkbox"/> Fabricación Mecánica |
| <input type="checkbox"/> Hostelería y Turismo | <input type="checkbox"/> Imagen Personal |
| <input type="checkbox"/> Imagen y Sonido | <input type="checkbox"/> Industrias Alimentarias |
| <input type="checkbox"/> Marítimo- Pesquera | <input type="checkbox"/> Seguridad y Medio Ambiente |
| <input type="checkbox"/> Industrias Extractivas | <input type="checkbox"/> Sanidad |
| <input type="checkbox"/> Instalación y Mantenimiento | <input type="checkbox"/> Madera, Mueble y Corcho |
| <input type="checkbox"/> Química | <input type="checkbox"/> Textil, Confección y Piel |
| <input type="checkbox"/> Vidrio y Cerámica | <input type="checkbox"/> Administración y Gestión |
| <input type="checkbox"/> Servicios Socioculturales y Comunidad | <input type="checkbox"/> Informática y Comunicaciones |
| <input type="checkbox"/> Transporte y Mantenimiento de Vehículos | |

10. ¿Cuántos años de experiencia laboral cotizada tiene?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Menos de 1 año | <input type="checkbox"/> Entre 1 y 3 años |
| <input type="checkbox"/> Entre 3 y 5 años | <input type="checkbox"/> Entre 5 años y 10 años |
| <input type="checkbox"/> Más de 10 años | <input type="checkbox"/> Más de 20 años |
| <input type="checkbox"/> Nunca he cotizado ... | |



11. ¿Tiene experiencia laboral no registrada en la Seguridad Social?

Si No

12. ¿Cuánto tiempo?

Menos de 1 año Más de 1 año Otros

A continuación, le presentamos una serie de cuestiones sobre su opinión sobre las competencias sociolaborales necesarias en el mercado laboral, así como, sus experiencias y conocimiento sobre los recursos existentes en su comunidad. Le pedimos que exprese con sinceridad su grado de acuerdo (de 1 a 10) con las afirmaciones que se realizan, no existen respuestas buenas o malas, sino diferentes formas de percibir la realidad que nos rodea.

(-) Menor valoración					Mejor valoración (+)				
2	2	3	4	5	6	7	8	9	10

En base a su experiencia qué competencias son valoradas por las empresas y por tanto más demandadas en el mercado laboral

13. Comunicación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Iniciativa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Habilidades sociales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Compromiso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Creatividad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Flexibilidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Resolución de problemas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. Gestión del tiempo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. Autocontrol	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. Autoconfianza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. Organización	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Otra capacidad de interés, no contemplada, especifíquese:										

En base a su experiencia en qué momentos de su vida profesional percibió la importancia de esas competencias

25. En mis periodos de desempleo	1	3	4	5	6	7	8	9	10
26. En mi desempeño laboral habitual	1	3	4	5	6	7	8	9	10
27. En mis incorporaciones laborales	1	3	4	5	6	7	8	9	10
28. En mi desempeño laboral no habitual	1	3	4	5	6	7	8	9	10
29. En mis periodos de cambio de puesto/sector laboral	1	3	4	5	6	7	8	9	10
30. En mis periodos formativos	1	3	4	5	6	7	8	9	10
31. Cuando me incorporé al mercado laboral por 1ª vez	1	3	4	5	6	7	8	9	10



32. Señale otro si lo hubiera ...

En base a su experiencia, en qué momento, considera que es el más adecuado para desarrollar esas competencias

33. Mientras trabajo dentro de la propia empresa	1	3	4	5	6	7	8	9	10
34. Mientras estoy desempleado	1	3	4	5	6	7	8	9	10
35. En mis incorporaciones laborales	1	3	4	5	6	7	8	9	10
36. En mis periodos de cambio de puesto/sector laboral	1	3	4	5	6	7	8	9	10
37. En mis periodos de cambio de puesto/sector laboral	1	3	4	5	6	7	8	9	10
38. Cuando me incorporé al mercado laboral por 1ª vez	1	3	4	5	6	7	8	9	10
39. Señale otro si lo hubiera ...									

En base a su experiencia personal en caso de haber acudido a los servicios de orientación

40. ¿Cuál es la valoración que le concedería en general?	1	3	4	5	6	7	8	9	10
41. ¿En qué medida considera que los servicios de orientación le ayudaron a mejorar sus competencias para la búsqueda de empleo?	1	3	4	5	6	7	8	9	10

Cuando se ha preocupado por desarrollar sus competencias transversales o si fuera a hacerlo en este momento, cuál de los siguientes canales considera más adecuados para lograrlo

42. A través de amigos	1	3	4	5	6	7	8	9	10
43. A través de los Servicios de Orientación	1	3	4	5	6	7	8	9	10
44. A través de formación	1	3	4	5	6	7	8	9	10
45. A través de proyectos empleo	1	3	4	5	6	7	8	9	10
46. A través de profesionales privados (coach, psicólogos/as...)	1	3	4	5	6	7	8	9	10

47. En cuántas ocasiones ha acudido a ellos

- Siempre que estoy desempleado acudo.
- Más de una vez
- Una vez
- Cuando recibo un mensaje del Servicio Público que me deriva
- Ninguna

48. En base a su experiencia para qué considera le ha sido positivo su participación en los programas de orientación (señalas tantas opciones como le sea necesario)

- Mejora su currículum vitae
- Mejora de mis habilidades en la búsqueda de empleo
- Conocer gente
- Contacto con empresas
- No le sirvió

49. Señale otro si lo hubiera



50. En base a su experiencia, qué aspectos durante su participación en los programas de orientación no recibió o no tuvo, y considera que hubieran sido positivos

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Conocimiento del mercado laboral | <input type="checkbox"/> Desarrollo de Competencias |
| <input type="checkbox"/> Desarrollo de aspectos emocionales | <input type="checkbox"/> Contacto con empresas |

51. Señale otro si lo hubiera

Antes de empezar la búsqueda de empleo he reflexionado y tengo claros cuáles son mis puntos fuertes y débiles

52. Sé cómo y dónde localizar las ofertas de empleo de mi profesión.	1	3	4	5	6	7	8	9	10
53. Conozco qué profesiones está demandando el mercado de trabajo	1	3	4	5	6	7	8	9	10
54. Conozco los recursos existentes que me pueden ayudar en la búsqueda de empleo (oficinas de empleo, servicios de orientación e información de diferentes entidades, etc.).	1	3	4	5	6	7	8	9	10
55. Busco trabajo de forma organizada siguiendo un plan.	1	3	4	5	6	7	8	9	10
56. Mi familia/mis amistades me animan y/o me ayudan a buscar empleo.	1	3	4	5	6	7	8	9	10
57. Necesito un trabajo por razones económicas: para poder mantenerme o para mantener a mi familia.	1	3	4	5	6	7	8	9	10
58. Creo que trabajar es importante porque me hace sentir útil, permite relacionarme con otras personas y puede servir para realizarme.	1	3	4	5	6	7	8	9	10
59. Trabajaría en otras ocupaciones distintas de mi profesión y bajaría mi nivel de aspiraciones profesionales con tal de tener empleo.	1	3	4	5	6	7	8	9	10
60. Conozco las diferentes modalidades de contratos y las condiciones laborales de mi profesión que vienen reguladas por los convenios colectivos.	1	3	4	5	6	7	8	9	10
61. Aceptaría un trabajo para el que tenga que desplazarme más de una hora.	1	3	4	5	6	7	8	9	10
62. Aceptaría un trabajo para el que tenga que cambiar mi lugar de residencia.	1	3	4	5	6	7	8	9	10
63. Sé cuánto está dispuesto a pagar el mercado por mi trabajo (conozco cual es mi "valor" en el mercado laboral).	1	3	4	5	6	7	8	9	10
64. Creo que la formación es muy importante para conseguir y mantener un puesto de trabajo.	1	3	4	5	6	7	8	9	10
65. Tengo muy claro cómo debo hacer el Currículum Vitae para que refleje todo mi potencial.	1	3	4	5	6	7	8	9	10
66. Analizo detalladamente el puesto ofertado y busco información sobre la empresa antes de presentarme a una entrevista.	1	3	4	5	6	7	8	9	10



67. Sé cómo debe ser mi comportamiento y actitud, en una entrevista

1 3 4 5 6 7 8 9 10

68. Creo que estoy suficientemente preparado/a para trabajar para lo que está demandando en este momento el mercado en mi profesión (conocimientos específicos, idiomas, informática, etc.)

1 3 4 5 6 7 8 9 10

69. Me tomo la búsqueda de empleo como un trabajo, dedicándole cada día:

Más de 4 horas

Menos de 4 horas

70. Envío cada semana, en respuesta a ofertas de empleo o como autocandidatura (por mi cuenta aunque no haya una oferta concreta):

Más de 5 Curriculum Vitae

Menos de 5 Curriculum Vitae

71. Para encontrar trabajo utilizo los siguientes medios: (Puedes marcar uno o varios)

- Ofertas Trabajastur Red de contactos (familiares, amistades y conocidos)
- Ofertas en prensa Envío de Curriculum Vitae a empresas (Autocandidatura)
- Visitas a empresas Bolsas de trabajo en organizaciones e instituciones
- Bolsas de trabajo en Internet Empresas de Trabajo Temporal
- Otros

72. Creo que encontrar trabajo depende sobre todo de: (Marcar sólo una de las dos alternativas)

Mi preparación

Actitud, esfuerzo y dedicación

De la suerte

Red de contactos

73. La/ las razón/razones por la/las que no encuentro trabajo es/son: (Puedes marcar una o varias)

- Falta de formación
- Por "mi forma de ser"
- No saber dónde o cómo buscarlo
- Mala suerte
- Mis cargas familiares
- Falta de experiencia
- Falta de ofertas de empleo para mi profesión
- Edad, sexo, nacionalidad, otros rasgos personales
- Otras



74. Estoy dispuesto/a a aceptar un trabajo que tenga horario: (Puedes marcar uno o varios)

- Horario diurno (mañana y/o tarde)
- Horario a turnos
- Horario nocturno (entre 10 de la noche y 6 de la mañana)
- Indiferente

75. Estoy dispuesto/a a aceptar un trabajo que tenga una jornada laboral: (Puedes marcar una o varias)

- Completa
- A tiempo parcial
- Por horas
- sábados y festivos Turnos
- Indiferente

76. Me considero un/a buen/a profesional.

- Si
- No

77. Creo que mis compañeros/as y amistades me consideran un buen trabajador.

- Si
- No

78. Me preocupo por estar al corriente de las novedades de mi profesión. (Si optas por una respuesta afirmativa, puedes marcar una o varias alternativas)

- No me preocupo por estar al corriente de las novedades de mi profesión
- Sí, regularmente leo prensa especializada: boletines, revistas, etc.
- Sí, busco información actualizada en Internet
- Sí, asisto a cursos, seminarios, etc.
- Sí, asisto a congresos, jornadas, conferencias, etc.
- Sí, hablo con expertos en el tema
- Sí, utilizo otros medios para estar al corriente de las novedades de mi profesión

79. Creo que muchas de las preguntas que me hacen en las entrevistas de selección son inapropiadas y están "fuera de lugar".

- Si
- No

80. En el último mes he participado en procesos de selección.

- Ninguno
- Menos de tres
- Tres o más



81. Estoy dedicando el suficiente esfuerzo a buscar trabajo.

Si No

82. Creo que pronto encontraré trabajo.

Si No

¿Considera que falta alguna pregunta de interés sobre la temática que no estuvo presente en el cuestionario? Si es así, inclúyala por favor.

En su opinión existió alguna pregunta o preguntas que por su formulación o redacción dificultaron su comprensión. Si es así, indíquelo.

**NOTA:
INFORMACIÓN SUJETA A SECRETO ESTADÍSTICO.**

La información suministrada por los encuestados es confidencial y está protegida por la ley, quedando sujeta a secreto estadístico, al que vienen obligados todos los trabajadores vinculados con el proceso, que firmarán un acuerdo de confidencialidad. Ello significa que el cuestionario cumplimentado no podrá ser suministrado, ni en su totalidad ni en parte, a ninguna otra persona u organismo público o privado para su utilización con otros fines, garantizando la confidencialidad requerida. Todos los datos se tratarán de manera agregada, siendo objeto de difusión únicamente un informe general que incluya dicha información de carácter agregado.

ANEXOS

ANEXO 3

Guion de entrevista





Guion de entrevistas

A. PERFIL PROFESIONAL

A.1 Análisis de la trayectoria profesional

1. ¿En qué trabajaste últimamente (Ocupación y categoría profesional)?
2. ¿Durante cuánto tiempo trabajaste en esa ocupación?
3. ¿Trabajaste en algún otro sector?
4. ¿Siempre trabajaste con contrato?
5. ¿Por qué cesaba en los puestos?

A.2 Análisis de la experiencia profesional

6. De tu experiencia profesional, ¿Cuál crees que es más relevante para tus intereses profesionales?
7. ¿Qué experiencias profesionales crees que te aportan menos?
8. ¿Cuáles son las causas de que tengas experiencias profesionales tan dispares?
9. ¿Consideras que todas tus experiencias profesionales aportan valor a tu perfil profesional?

A.3 Valoración de la actitud ante el empleo

10. Además del salario, ¿Qué crees que te aporta el trabajo?

A.4 Análisis de los objetivos profesionales

11. Además de la experiencia profesional relatada ¿Dónde te ves trabajando en un plazo de uno o dos años?
12. ¿Cuál es tu estrategia para alcanzar ese objetivo?
13. ¿Qué dificultades ves para alcanzar tu objetivo?
14. ¿Es constante en su estrategia de búsqueda? En caso de no serlo ¿qué le dificulta esa constancia?



A.5 Análisis del perfil profesional

15. ¿Crees que tu experiencia y cualificación se adapta a lo que exige el mercado de trabajo?
16. ¿Qué consideras que te puede faltar?
17. ¿Ves mucha competencia en el sector?
18. ¿Cómo influye esa competencia?
19. ¿Qué haces para diferenciarte y ser competitivo?
20. ¿Qué crees que demanda el mercado laboral?

B. PERFIL FORMATIVO (formación reglada + ocupacional)

B.1 Análisis de la trayectoria formativa

21. ¿Has realizado alguna formación en los dos o tres últimos años?
22. ¿Crees que tu formación se adapta al empleo o a los empleos que te interesan?
23. ¿Qué crees que te falta?
24. ¿Qué problemas te has encontrado a la hora de hacer formación?
25. ¿Cuándo te has formado crees que esa formación te ha servido en tu acceso al mercado laboral?

B.2 Valoración de la actitud ante la formación

26. ¿Crees que la formación puede mejorar tus posibilidades de empleo o de mejora profesional?
27. ¿Qué haces para intentar mejorar tu formación?
28. ¿Qué cursos has buscado o en qué cursos te has inscrito en el último mes?

C. CONOCIMIENTO DE RECURSO Y VALORACIÓN DE LOS RECURSOS DE ORIENTACIÓN



29. ¿Conoce los recursos existentes que me pueden ayudar en la búsqueda de empleo (oficinas de empleo, servicios de orientación e información de diferentes entidades, etc.)?
30. ¿Cómo los has conocido?
31. ¿Cuál es su valoración de esos recursos?
32. Señale lo que más destacaría de esos recursos y lo cree que falta en esos recursos
33. Cuando acude a un servicio de orientación ¿qué es lo que más valora?

D. ACTITUD ANTE LA BUSQUEDA

34. ¿Se considera un buen profesional?
35. ¿Qué cree que puede estar afectando a que aun no haya encontrado empleo?
36. ¿Le consideran las demás personas un buen profesional?
37. ¿Cree que está dedicando todo su esfuerzo a conseguir empleo?
38. ¿Cree que vas a conseguir empleo y por qué?

ANEXOS

ANEXO 4

Historia de vida





Historia y experiencia profesional

Relate de forma breve,

¿Quién es?

¿Dónde nació?

¿Edad?

¿Nacionalidad?

¿Estudios?

¿Situación personal actual?

¿Cómo valora su vida a nivel profesional?

¿Cómo es el ambiente en que se desenvuelve?

¿Cómo describiría su situación de desempleo?

¿Cómo hace uso y valora los recursos de orientación y formación?

¿Qué piensa y siente que es lo más importante a la hora de buscar empleo?

¿Con qué dificultades se encontró de su situación de desempleo, qué sentimientos experimentaba, qué acciones desarrolló, cómo han ido evolucionando sus estrategias para abordar la búsqueda de empleo?

¿Cuál es su principal mayor dificultad en el proceso de búsqueda de empleo?

¿Cree que conseguirá empleo? ¿por qué?

¿Ha tenido momentos de desánimo? ¿Cómo los ha superado?

¿Qué cree que es lo peor de estar desempleado?

¿Se siente comprendido por su entorno?



Preguntas a quienes participan en los grupos de discusión

1. Pregunta. En base a su experiencia profesional ¿Cuál es su percepción sobre los proyectos que se ejecutan de orientación y acompañamiento para las personas desempleadas del territorio asturiano?
2. Pregunta. En base a su experiencia profesional ¿Cuáles son las mayores fortalezas de estos proyectos?
3. Pregunta. En base a su experiencia profesional ¿Cuáles son las debilidades que percibe en este tipo de proyectos? ¿y de las organizaciones que los ejecutan?
4. Pregunta. En base a su experiencia profesional ¿Cuáles son las oportunidades que tienen este tipo de proyectos en un momento de crisis como el actual para desarrollarse y mejorar tanto la atención a las personas como para responder a mejorar la empleabilidad?
5. Pregunta. En base a su experiencia profesional ¿Cuáles son las mejoras que deberían de atenderse de manera prioritaria en estos momentos?
6. Pregunta. Vamos a hacer una última vuelta de comentarios para compartir y debatir todas aquellas cuestiones que consideren relevantes sobre este tipo de proyectos y que no hayan sido abordadas pero que consideran de interés.

...

**Comunicación remitida a las
entidades que ejecutan proyectos
de orientación y formación
solicitando su participación en la
investigación**





Departamento de Ciencias de la Educación

Departamentu de Ciencies de la Educación
Department of Education Sciences

Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

Estimado/a Responsable

En primer lugar, queremos agradecerle su tiempo y atención en leer esta breve carta de presentación y donde, además, solicitamos su colaboración en una investigación desarrollada por la Universidad de Oviedo. Desde el Departamento de Ciencias de la Educación, estamos impulsando un estudio centrado en analizar el modelo de formación en competencias transversales en colectivos vulnerables y su vinculación con la empleabilidad cuya responsable es D^a. Carolina González Melgar, en la que participan los profesores Emilio Álvarez Arregui y Alejandro Rodríguez Martín.

Se trata de una **investigación cuyo objetivo es recoger información sobre cómo valoran los/as profesionales de los servicios de orientación**, ejecutados con fondos públicos, las tareas que realizan, los recursos a su disposición, el tiempo de dedicación a los/as usuarios/as, etc. así como, las necesidades y carencias de las personas usuarias en su búsqueda de empleo. Todo ello con el fin de elaborar un informe con datos agregados para transmitir a las entidades implicadas y proponer un modelo de gestión fundamentado en buenas prácticas.

En este momento, el proceso de investigación requiere **conocer la opinión de una muestra significativa de profesionales de los servicios de orientación** y, por ello, le ruego que tenga a bien participar en este estudio, colaborando en la distribución y cumplimentación de una **encuesta anónima** por parte de todo el personal de su entidad. Para facilitar la cumplimentación del cuestionario y **garantizar el anonimato** de las respuestas, le hacemos llegar el cuestionario en modalidad on line. Durante el mes de marzo, contactaremos con Ud. para concretar aspectos que se consideren oportunos y/o clarificarle cualquier cuestión, sea vía telefónica o vía mail. Nuestro objetivo sería tener cumplimentados los cuestionarios tanto por los orientadores como por el personal responsable **antes del 30 de marzo de 2021**.

Agradeciéndole su atención y colaboración, quedamos a su disposición para cualquier duda que pueda surgir. **Correo electrónico: gonzalezmcaraolina@uniovi.es / Teléfono: 678492587**

Oviedo, 9 de marzo de 2021

Directores de Tesis:

Emilio Alvarez Arregui Alejandro Ramon Rodriguez Martin

Doctoranda:
Carolina González Melgar



Universidad de Oviedo