

**Orientación, desarrollo de competencias y  
reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo:**

**Propuesta para centros educativos de Catalunya**

**Tesis doctoral**

**Carme Martínez-Roca**

Doctoranda

**Directora: Dra. Pilar Pineda Herrero**

**Director: Dr. Màrius Martínez Muñoz**

Profesora Titular de Universidad  
Departamento de Pedagogía Sistemática y Social

Profesor Titular de Universidad  
Departamento de Pedagogía Aplicada

Programa de doctorado: Educació i Societat  
Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social  
Facultat de Ciències de l' Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona

2015



A la dona d'ulls grisos i cor blau.

A mi padre.



## Agradecimientos

Umtu ngumtu ngabantu. Yo soy porque nosotros somos. Este dicho africano cobra todo su sentido cuando pienso en todas las personas a las que debo agradecimiento ahora que presento esta tesis. No es que me hayáis dado apoyo, es que esta tesis es porque nosotros somos, y porque habéis sido y estado, de una forma u otra, durante su elaboración. Por ello, todo mi agradecimiento a:

- Mis directores de tesis, Dra. Pilar Pineda y Dr. Marius Martínez, por ‘adoptarme’ cuando quedé huérfana de director de tesis, por su confianza en mí, su soporte y su guía dedicada y precisa.
- El Dr. Ferran Ferrer, por haberme esperado cuando no podía avanzar. Siento enormemente haber llegado tarde.
- Margarida Massot, por haberme hecho leer Pedagogía del oprimido en primero de carrera y, desde entonces, haberme enseñado el poder del optimismo de la voluntad.
- Montserrat Oliveras i Silvia Amblas, por compartir el camino de la investigación en la que se ha fraguado esta tesis, y por hacerlo mejor.
- Sergi Martínez, Gerard Ferrer, Silvia Puente, por su mirada sobre la educación que tanto ha influido en la mía.
- Marta Ferrer, Geles Flores, Ana Martín, Yolanda Corral, Eulàlia Roger, Francesca Camacho, Adela Gracia, Xavier Medina... por darme la primera, segunda, tercera... oportunidad de poner en práctica algunas de las ideas de esta tesis.
- Alba Muñoz, por hacer de la teoría práctica.
- Los estudiantes con los que he trabajado en Dinamarca, Catalunya, Johannesburgo, porque sus historias de vida han trazado la dirección de esta tesis.
- Mi familia en Catalunya y a mis amigos Olga y Ricardo, que también son familia, porque sin todos ellos ya no esta tesis, sino yo no sería.
- A mi familia en Sudáfrica y especialmente a mi marido Malik Vazi, porque su vida muestra que la acción para la transformación nunca termina, que a veces se vence y que siempre merece la pena luchar por ella.



*We have set out on a quest for true humanity, and somewhere  
on the distant horizon we can see the glittering prize.  
Let us march forth with courage and determination,  
drawing strength from our common plight.  
In time we shall be in a position to bestow upon [us]  
the greatest gift possible – a more human face.*

Steve Biko, attivista sudafricano



## Índice

<b>Presentación</b>	<b>17</b>
<b>PARTE I: ESTADO DE LA CUESTIÓN</b>	
<b>Introducción</b>	<b>22</b>
<b>Capítulo 1. Empleabilidad, emancipación y justicia social</b>	<b>23</b>
1.1. Empleabilidad y teorías del capital humano	24
1.2. Empleabilidad y teorías de la exclusión social	31
1.3. Perspectiva de ajuste vs. perspectiva transformadora de la empleabilidad	35
1.3.1. Emancipación	35
1.3.2. Justicia social	36
1.3.3. Coincidencias y divergencias entre emancipación, justicia social y las perspectivas de ajuste y de transformación de la empleabilidad	37
1.4. Factores contextuales de riesgo para el empleo socialmente justo	40
1.4.1. Desigualdad social	41
1.4.2. Esterotipos y discriminación	41
1.4.2.1. Discapacidad	42
1.4.2.2. Edad	43
1.4.2.3. Género	43
1.4.2.4. Orientación sexual	44
1.4.2.5. Origen y etnicidad	45
1.4.2.6. Sistema educativo	46
1.4.2.7. Situación económica y políticas sociales y económicas	46
1.5. Factores individuales de riesgo para el empleo socialmente justo	47
<b>Capítulo 2. Competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo socialmente justo</b>	<b>49</b>
2.1. Competencias interculturales, competencias para la justicia social y empleabilidad socialmente justa	50
2.2. Competencias para una empleabilidad socialmente justa	53

<b>Capítulo 3: Orientación y desarrollo de competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo socialmente justo</b>	<b>59</b>
3.1. Orientación desde la perspectiva de la justicia social	59
3.1.1. ¿De qué justicia social hablamos?	59
3.1.2. Justificación de la perspectiva de justicia social de la orientación	62
3.1.2.1. Naturaleza política	62
3.1.2.2. Función transformadora	63
3.1.2.3. Campo de actuación multinivel	65
3.1.2.4. La justicia social como imperativo ético y moral	66
3.1.3. El concepto de orientación	66
3.1.4. Las y los participantes en acciones de orientación	68
3.1.5. Los y las profesionales de la orientación	69
3.1.6. Prácticas y actividades de orientación	71
3.1.6.1. Práctica emancipatorio-comunitaria	71
3.1.6.2. Práctica de planificación de vida integrada ( <i>Integrated life planning</i> )	72
3.1.6.3. Práctica ecológica	73
3.1.6.4. Práctica Jiva	73
3.1.6.5. Práctica de la causalidad planificada ( <i>Planned happenstance</i> )	74
3.1.6.6. Práctica del diseño de vida ( <i>Life Designing</i> )	74
3.1.6.7. Prácticas basadas en la pedagogía crítica	75
3.1.7. Situación en Catalunya	76
3.1.7.1. Concepto de orientación	76
3.1.7.2. Participantes	78
3.1.7.3. Profesionales	78
3.1.7.4. Prácticas	78

## **PARTE II: TRABAJO DE CAMPO**

---

<b>Introducción</b>	<b>82</b>
<b>Capítulo 4: Diseño de la investigación</b>	<b>83</b>
4.1. Planteamiento y justificación del problema	83
4.1.1. Relevancia social	84
4.1.2. Relevancia teórica	86

4.2.	Objetivos	86
4.3.	Metodología	86
4.4.	Fases y calendario	89
4.5.	Diseño de instrumentos	90
4.5.1.	Entrevistas	90
4.5.2.	Grupos focales	93
4.5.3.	Cuestionario	95
4.6.	Recogida y análisis de datos	98
4.6.1.	Recogida de datos de las entrevistas	98
4.6.1.1.	Muestra	98
4.6.1.2.	Temporización	99
4.6.2.	Recogida de datos de los grupos focales	100
4.6.2.1.	Selección e invitación de las y los participantes en los grupos focales	100
4.6.2.2.	Temporización	101
4.6.2.3.	Disposición de las salas, grabación en vídeo y facilitación de reuniones	101
4.6.2.4.	Participación final en los grupos focales	102
4.6.3.	Análisis de datos de entrevistas y grupos focales	102
4.6.4.	Recogida y análisis de datos del cuestionario	105
4.7.	Estrategias de triangulación	106
4.8.	Límites	107

### **PARTE III: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

---

#### **Introducción** **110**

#### **Capítulo 5: Resultados** **111**

5.1.	Entrevistas	111
5.1.1.	Factores contextuales de riesgo para el empleo de jóvenes de 16 a 25 años residentes en Catalunya.	111
5.1.1.1.	Modelo económico y crisis económica	111
5.1.1.2.	Políticas socioeconómicas	112
5.1.1.3.	Estereotipos y discriminación	113

5.1.1.4.	Desigualdad social	114
5.1.1.5.	Características del sistema educativo y de sus prácticas de orientación	115
5.1.2.	Competencias para contribuir a la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo.	116
5.1.2.1.	Competencias comunicativas	116
5.1.2.2.	Competencias metodológicas	117
5.1.2.3.	Competencias personales	117
5.1.2.4.	Competencias para vivir juntos	118
5.1.3.	Estrategias para el desarrollo de competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo	118
5.1.4.	El rol de los centros educativos en el desarrollo de competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo	120
5.1.5.	Orientación en centros educativos y desarrollo de competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo	121
5.2.	Grupos focales	124
5.2.1.	Competencias para el acceso al mercado de trabajo	125
5.2.1.1.	Factores contextuales de riesgo para el empleo	125
5.2.1.2.	Competencias	126
5.2.1.3.	Estrategias para el desarrollo de las competencias identificadas en centros educativos	128
5.2.1.4.	El rol de la orientación en el desarrollo de las competencias identificadas	129
5.2.2.	Competencias para la transformación del mercado laboral	130
5.2.2.1.	Factores contextuales de riesgo para el empleo	130
5.2.2.2.	Competencias	131
5.2.2.3.	Estrategias para el desarrollo de las competencias identificadas en los centros educativos	132
5.2.2.4.	El rol de la orientación en el desarrollo de las competencias identificadas	133
5.3.	Cuestionarios	134
5.3.1.	Perfil de los participantes	135
5.3.2.	Identificación de objetivos y contenidos generales de la orientación que se desarrolla en los centros educativos.	136

5.3.3.	Identificación de los objetivos que guían el desarrollo de competencias a través de la orientación	141
5.3.4.	Identificación de recursos disponibles y necesitados por los centros educativos para desarrollar actividades de orientación para la transformación del mercado laboral	143
5.4.	Triangulación de resultados	146
5.4.1.	Triangulación de factores contextuales de riesgo para el empleo	147
5.4.1.1.	Características y carencias del sistema educativo y de la orientación que en él se desarrolla	147
5.4.1.2.	Estereotipos y discriminación	148
5.4.1.3.	Modelo económico y crisis económica	148
5.4.2.	Triangulación de competencias	149
5.4.2.1.	Competencias comunicativas	149
5.4.2.2.	Competencias metodológicas	149
5.4.2.3.	Competencias personales	150
5.4.2.4.	Competencias para vivir juntos	151
5.4.2.5.	Actitudes	153
5.4.3.	Propuestas para el desarrollo de las competencias identificadas a través de la orientación	153
5.4.3.1.	Finalidad	153
5.4.3.2.	Ethos	154
5.4.3.3.	Objetivos	154
5.4.3.4.	Contenidos	155
5.4.3.5.	Estrategias, actividades y recursos	155
5.4.3.6.	Agentes, colaboración y alianzas	157
5.4.3.7.	Temporización	157
5.4.3.8.	Desarrollo profesional	157
	<b>Capítulo 6: Discusión, conclusiones y propuesta</b>	<b>159</b>
6.1.	Discusión	159
6.1.1.	Sobre los factores contextuales de riesgo para el empleo	159
6.1.2.	Sobre las competencias para la reducción de los factores contextuales de riesgo para el empleo	163
6.1.3.	Sobre las propuestas para el desarrollo de las competencias	

delimitadas a través de la orientación que se lleva a cabo en centros educativos de Catalunya	169
6.1.4. Sobre los enfoques en los que se articula el concepto de empleabilidad	171
6.2. Conclusiones y propuesta	173
6.2.1. Presente	174
6.2.2. Futuro	176
6.2.3. Puente entre presente y futuro: modelo-propuesta para la elaboración de planes y programas de orientación para una empleabilidad socialmente justa en centros educativos de Catalunya	179
6.2.3.1. Definición	180
6.2.3.2. Dimensiones	181
6.2.3.3. Punto final y seguido	182
6.3. Líneas futuras de investigación	184

## **PARTE IV: REFERENCIAS Y ANEXOS**

---

### **Introducción** **188**

### **Capítulo 7: Referencias y anexos** **189**

7.1. Referencias bibliográficas	189
7.2. Índice de figuras	206
7.3. Índice de gráficos	206
7.4. Índice de tablas	207
7.5. Anexos	208

Anexo 1. Descripción de la investigación ‘Impacto de la orientación de jóvenes en el desarrollo de competencias para el acceso y la transformación del mercado laboral’	209
---	-----

Anexo 2. Guion de entrevista	211
------------------------------	-----

Anexo 3. Petición y matriz de validación de la entrevista	214
---	-----

Anexo 4. Guion para la facilitación de grupos focales	218
---	-----

Anexo 5. Agenda de los grupos focales	222
---------------------------------------	-----

Anexo 6. Listado de competencias para el acceso al mercado laboral	223
--	-----

Anexo 7. Listado de competencias para la transformación del mercado laboral	224
---	-----

Anexo 8. Cuestionario	226
Anexo 9. Matriz de validación del cuestionario	230
Anexo 10. Solicitud de consentimiento informado para la realización de la entrevista	232



## Presentación

Esta tesis empezó a fraguarse, sin la autora saberlo, cuando a los veintitantos años decidió que quería tener una carrera universitaria y tuvo que escuchar durante años que por su edad, su género y la titulación que había escogido – pedagogía, esos estudios donde te enseñan a tratar los pies – lo único que conseguiría sería engrosar las listas del paro educado. Continuó urdiéndose, aun inadvertidamente, durante el tiempo en el que trabajó en el diseño y aplicación de un grado internacional en Dinamarca. Allí vio cómo jóvenes provenientes de Nepal, China, Bangladesh o Ghana luchaban por adaptarse a un sistema educativo culturalmente opuesto al suyo, por sobrevivir a unas leyes de inmigración que no les permitían trabajar más de quince horas a la semana, pero que les obligaban a pagar unas matrículas que en 2007 estaban en los 5000€ cuatrimestrales y al centro universitario a denunciarlos si no lo hacían o si no asistían a clase, y por soportar los estereotipos, prejuicios y formas de discriminación que una parte de la sociedad danesa vertía sobre ellos con crispante constancia. Incluso en el supuesto país de las maravillas de la igualdad existe el otro, aquel a quien se trata peor porque no es de los nuestros. La tesis pasó al estadio de idea consciente cuando su vuelta a Catalunya, tras la etapa escandinava, coincidió con las primeras etapas de la crisis económica y comprobó el efecto que ésta tenía en jóvenes y no tan jóvenes a partir de su trabajo en centros de formación de personas adultas: una tasa de desempleo que en 2013 era del 72.1% entre los más jóvenes (Institut d'Estadística de Catalunya, 2013), precariedad laboral, un 42.4% de incremento de la juventud de Catalunya que emigró en el período 2009-2013 (Avalot, 2013), un 18% de la población española viviendo por debajo del umbral de la pobreza (Organisation of Economic Co-operation and Development [OECD], 2015a) o España como uno de los países donde la desigualdad ha crecido más durante la crisis económica (OECD, 2015b) son algunas de ellas, y son las que aportan relevancia social al trabajo que se presenta.

El trinomio desorientación-desesperanza-impotencia hizo que, en demasiadas ocasiones, el presente fuera muy difícil y el futuro un ideal casi imposible para las personas que se han señalado en el párrafo anterior, pero a pesar de ello en su mayoría ponían un esfuerzo terco por luchar como sabían contra sus propios pronósticos. En esta situación, si la desorientación era una parte del trinomio, tal vez la orientación pudiera ser una de las soluciones para romperlo. Si el centro educativo era donde se habían encontrado las personas desorientadas y era en el que la autora tenía bagaje académico, investigador y práctico, esa institución podía ser la adecuada para centrar en ella el proceso de orientación y de investigación. Saber, o

creer que hay un futuro profesional posible como paso previo, y tener las herramientas para alcanzarlo, el objetivo a conseguir. Ahora bien, ante la importancia fundamental que los factores contextuales tenían en la situación en la que se encontraban estas personas, los procesos de orientación que se conocían ofrecían una respuesta necesaria pero no suficiente, ya que no se dirigían a su reducción y, en ocasiones, ni siquiera a su mención. Y, por aquel entonces, la autora tenía constancia vivida ya no solo del efecto que tienen estos factores en el presente de los que los padecen, sino de sus funestas consecuencias intergeneracionales; su trabajo en Sudáfrica le había mostrado los resultados que más de trescientos años de discriminación y desigualdad tienen en todos los niveles, incluida la formación y el empleo: los oprimidos del país continuaban siéndolo veinte años después del advenimiento de la democracia, y demasiados de los que un día lo fueron se habían convertido en opresores, no ya de los que en su día los vejaron, sino de los que decían que eran ‘los suyos’.

La autora encontró el medio para trabajar en una perspectiva de la orientación que tuviera en cuenta los factores contextuales de riesgo para el empleo – es decir, los factores externos a las personas que afectan sus posibilidades de empleo y de que éste sea socialmente justo – a través de su participación en la investigación ‘Impacto de la orientación profesional de jóvenes en el desarrollo de competencias para el acceso y la transformación del mercado laboral’. Esta investigación la ha llevado a cabo un equipo de trabajo de la Universidad Autónoma de Barcelona, la International Foundation for Interdisciplinary Health Promotion (del que forma parte la autora), EDUCAWEB y DEP Institut en el marco del programa RecerCaixa 2012-2014, apartado de proyectos sobre ocupación. La tesis que se presenta se ha imbricado en esta otra investigación porque hacerlo así permitía el contraste de dos perspectivas de la empleabilidad y la relación de éstas con la orientación desarrollada en centros educativos de Catalunya. Con ello se consiguió una propuesta innovadora y transformadora que se hizo merecedora de ser uno de los 25 proyectos seleccionados de los más de 250 que se presentaron. Esta tesis ha contribuido pues a la investigación de mayor alcance y ha permitido dar respuesta a las tres preguntas que componen el planteamiento del problema que se aborda, y que son:

- ¿Cuáles son los factores contextuales de riesgo para acceder al empleo de los y las jóvenes de 16 a 25 años residentes en Catalunya?
- ¿Qué competencias pueden desarrollar estos jóvenes para contribuir a reducir los factores contextuales de riesgo identificados?
- ¿Cómo facilitar el desarrollo de las competencias formuladas a través de la orientación que se lleva a cabo en centros educativos de Catalunya?

Las tres preguntas anteriores establecen la base de los cuatro objetivos a conseguir:

1. Identificar i analizar los factores contextuales de riesgo para el empleo de los y las jóvenes de 16 a 25 años residentes en Catalunya.
2. Formular competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo de jóvenes de 16 a 25 años residentes en Catalunya.
3. Determinar si en los centros educativos de Catalunya se desarrollan competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo a través de sus acciones de orientación.
4. Generar propuestas para el desarrollo de las competencias formuladas a través de la orientación que se lleva a cabo en centros educativos de Catalunya.

La respuesta a las preguntas y la consecución de los objetivos se ha articulado en las cuatro partes que componen esta tesis y que le aportan la relevancia teórica de contribuir a la construcción de conocimiento en las perspectivas de justicia social de la empleabilidad y de la orientación, ambas de desarrollo incipiente. Las cuatro partes son:

- **Parte I:** se compone de tres capítulos, que conforman el estado de la cuestión. En el capítulo 1 se abordan dos discursos en los que el concepto de empleabilidad se articula en la actualidad. Seguidamente se dirime cuál de ellos tiene mayores puntos de coincidencia con las definiciones de emancipación y justicia social, y se identifica el que, desde una perspectiva teórica, pueden servir más apropiadamente a la consecución de estas dos finalidades. Teniendo en cuenta la opción seleccionada, el capítulo concluye con el análisis de los factores contextuales de riesgo para el empleo que a su vez contribuyen a que no sea socialmente justo y con la identificación del factor individual de protección del empleo que es objeto de estudio en esta tesis. En el capítulo 2 se acomete el análisis del desarrollo de competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para un empleo socialmente justo, así como los nexos de relación entre estas competencias y el discurso sobre empleabilidad seleccionado en el capítulo anterior. Finalmente, en el capítulo 3 se delimita el marco de actuación desde el que contribuir al desarrollo de las competencias para una empleabilidad emancipadora y socialmente justa: el de la orientación; concretamente, el *social justice approach to career development* – desarrollo de la carrera desde la perspectiva de la justicia social -.
- **Parte II:** compuesta un capítulo, el 4, dedicado a la descripción del diseño de la investigación, y que se compone de: planteamiento y justificación del problema,

objetivos, metodología, fases y calendario, diseño de instrumentos, recogida y análisis de datos y estrategias de triangulación utilizadas.

- **Parte III:** está dedicada a la presentación de resultados (capítulo 5), a la discusión de los mismos en relación al estado de la cuestión, a la elaboración de conclusiones y propuestas y, por último, a la descripción de futuras líneas de investigación (capítulo 6).
- **Parte IV:** contiene un solo capítulo, el 7, donde se incluyen las referencias bibliográficas, el listado de figuras, gráficos y tablas creados y los anexos.

Inscrita en el marco de la Teoría Crítica, esta investigación comparte dos de sus aspiraciones: interpretar – entendiendo la interpretación desde la perspectiva de la hermenéutica crítica, según la cual ésta no es un factor de reproducción, sino de análisis para la confrontación de situaciones de injusticia – y construir conocimiento que permita “encontrar un puente entre el presente y el futuro en esas fuerzas del presente que potencialmente son capaces de transformarlo” (Giroux, 2013, pp. 19). Estos son propósitos muy osados, pero son el ideal hacia el que se orienta esta tesis, y lo hace a través de profundizar en el potencial para la transformación (Sandin, 2003) que se encuentra en el desarrollo de competencias para la reducción de factores de riesgo para el empleo a través de la orientación llevada a cabo en centros educativos. Vayamos a ello.

## **PARTE I: ESTADO DE LA CUESTIÓN**

---

## Introducción

La primera parte de esta tesis se compone de tres capítulos, que conforman el estado de la cuestión.

- **Capítulo 1:** en él se abordan dos discursos en los que el concepto de empleabilidad se articula en la actualidad. Seguidamente se dirime cuál de ellos, desde una perspectiva teórica, tiene mayores puntos de coincidencia con las definiciones de emancipación y justicia social y puede servir más apropiadamente a la consecución de estas dos finalidades. Teniendo en cuenta la opción seleccionada, a continuación se analizan los factores contextuales de riesgo para el empleo que a su vez contribuyen a que no sea socialmente justo. El capítulo concluye con la identificación y justificación del desarrollo de competencias, específicamente de aquellas que puedan contribuir a la reducción de los factores contextuales de riesgo para el empleo, como factor individual de protección del empleo que es objeto de estudio en esta tesis.
- **Capítulo 2:** en este capítulo se acomete el análisis del desarrollo de competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo socialmente justo, así como los nexos de relación entre estas competencias y el discurso sobre empleabilidad seleccionado en el capítulo anterior.
- **Capítulo 3:** en él se delimita el marco de actuación desde el que contribuir al desarrollo de las competencias para una empleabilidad emancipadora y socialmente justa: el de la orientación; concretamente, el *social justice approach to career development* – desarrollo de la carrera desde la perspectiva de la justicia social -.

## Capítulo 1. Empleabilidad, emancipación y justicia social

La empleabilidad es un constructo psicosocial (Fugate, Kinicki & Blake, 2004; Gowan, 2012; Koen, Klebe, & Van Vianen, 2013), un discurso (Moreau & Leathwood, 2006), que “aprehende el momento económico y político en el que vivimos<sup>1</sup>” (Brown, Hesketh & Williams, 2003, p. 107). Es un concepto dinámico y controvertido (Kendall, French, Dobbins, Taylor & Flint, 2014; Cumming, 2010). Ni en la literatura escrita en inglés o en castellano el concepto es unívoco (Forrier, 2003). No obstante, mientras que en inglés se utiliza un único término *-employability-*, en castellano existen dos palabras – ocupabilidad y empleabilidad – que en unas ocasiones se utilizan de forma intercambiable y en otras como conceptos diferentes (Donoso, 2000; Ventura, Figuera, Torrado y Llanes, 2006; Donoso y Figuera, 2007). En este último caso, la cuestión no es sólo que los dos términos se describan de forma dispar, sino que diferentes autores expliquen el mismo concepto de formas prácticamente opuestas. Así, Bisquerra (1999) define ocupabilidad como “una característica del contexto sociolaboral” (p. 25) y la empleabilidad como “una cualidad de la persona” (p. 25), mientras que García, Sotelino y Crespo (2014) describen ocupabilidad como “actitudes y competencias” (p. 412) y empleabilidad como “coyuntura económica, ofertas de empleo, demandas de trabajo” (p. 412). En esta tesis se opta por utilizar el término empleabilidad, y a continuación se abordan dos enfoques en los que este concepto se articula en la actualidad: el centrado en teorías del capital humano y el centrado en teorías de la exclusión social (Rodríguez, Prades, Bernáldez y Sánchez, 2010). Seguidamente se dirimirá cuál de ellos tiene mayores puntos de coincidencia con las definiciones de emancipación y justicia social, de modo que pueda identificarse el que sirva mejor a la consecución de estas dos finalidades. Teniendo en cuenta la opción seleccionada, el capítulo concluirá con el análisis de los factores contextuales de riesgo para el empleo que a su vez contribuyen a que éste no sea socialmente justo, así como con la identificación del factor individual de protección del empleo que es objeto de estudio en esta tesis.

---

<sup>1</sup> En el texto se hace una traducción libre de las citas extraídas de artículos escritos en inglés. Se incluye la versión original del texto para que con ella no se pierda ningún matiz de las citas que pueda atribuirse a la traducción. La versión original se sitúa como pie de página y no en un documento aparte para facilitar su lectura. La versión original de la primera cita es: ... *it apprehends the economic and political moment in which we live.*

## 1.1. Empleabilidad y teorías del capital humano

Las teorías del capital humano son la base del discurso hegemónico sobre la empleabilidad existente en la actualidad (Planas, 2011). Estas teorías “defienden que los individuos son recompensados con buenos trabajos en consonancia con sus credenciales educativas (grados/títulos). Altas cualificaciones son las demandadas en las modernas economías de una sociedad del conocimiento” (Rodríguez et al., 2010, p. 111). Este es uno de los elementos constitutivos de esta perspectiva, pero no el único. La descripción que Figuera (1996) hace de los enfoques explicativos del proceso de inserción permite ampliarlos. La autora clasifica dichos enfoques en dos grandes grupos: los de base socioeconómica, según los cuales la relación educación-trabajo o clase social-trabajo es fundamental en la inserción laboral, y los de base individual, que señalan que el individuo es el agente principal del proceso de inserción. En las Tablas 1 y 2 se resume su aportación.

**Tabla 1: Enfoques de inserción de base socioeconómica (elaboración propia a partir de Figuera, 1996)**

Modelos socioeconómicos	Teoría del capital humano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación formal y la obtención de cualificación profesional son claves para el crecimiento económico y para conseguir una ocupación.</li> <li>• La educación es una inversión, tanto a nivel social como individual.</li> <li>• El funcionamiento del sistema se basa en la auto-regulación y la racionalidad.</li> </ul>
	Teoría del credencialismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No hay relación causal entre titulación y capacidad productiva.</li> <li>• Las credenciales educativas son uno de los medios para seleccionar personas que puedan ser después formadas en la empresa: legitiman un orden jerárquico y certifican que la persona tiene capacidad para aprender y persistir.</li> <li>• La obtención de credenciales educativas permite competir en el mercado laboral.</li> </ul>
	Modelos de correspondencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las credenciales educativas perpetúan el modelo económico y social vigente.</li> <li>• La clase social determina la inserción, filtrando las posibilidades de acceso a la educación.</li> <li>• La función de la escuela es reproducir y mantener la ideología y el statu quo</li> </ul>

	<p>vigente para poder legitimar las desigualdades.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay una correspondencia entre las relaciones sociales en la escuela y las relaciones de producción.</li> <li>• La titulación académica ayuda a la inserción porque asegura un determinado comportamiento y valores.</li> </ul>
Modelo de segmentación del mercado de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El proceso de cualificación proporciona técnicas generales y específicas que el mercado laboral valora.</li> <li>• El mercado puede ser cerrado (solo se accede a él acreditando una titulación determinada) o abierto (se puede acceder con diferentes acreditaciones).</li> <li>• Inserirse en el mercado laboral depende de la amplitud del mercado cerrado y la competitividad del abierto.</li> <li>• El ajuste entre la oferta y la demanda, el historial académico, la posición social y situaciones de contingencia como las oportunidades existentes son factores determinantes para la inserción.</li> </ul>

**Tabla 2: Enfoques de inserción de base individual (elaboración propia a partir de Figuera, 1996)**

Enfoques evolutivos de la carrera profesional	El modelo socio-psicológico de Blau y colaboradores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La inserción depende de la interacción entre la elección de la persona y el proceso de selección de la empresa.</li> <li>• Los procesos de selección y elección son evolutivos, no puntuales, y están sometidos a unos determinantes, tanto de la persona como de la empresa: atributos socio-psicológicos, desarrollo personal, condiciones biológicas, estructura social, organización socio-económica.</li> </ul>
	El arco de los determinantes de la carrera de Super	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El proceso de desarrollo de la carrera se fundamenta en la interacción entre factores personales y sociales. El nexo entre ambos es el <i>self</i>, que dirige la acción y decide si se somete a las presiones internas y externas.</li> </ul>
Enfoques de ocupabilidad	Modelo de inserción laboral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La inserción se produce gracias a la interacción entre: el mercado de trabajo (oferta) y la demanda; los requerimientos de</li> </ul>

Enfoques cognitivos

	la oferta; las características de la persona (currículum, capacidad de aprendizaje y de adaptación, actitudes de inserción); técnicas y procesos de inserción.
Modelo psicosociológico de empleabilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceder a un puesto de trabajo depende de la contratabilidad y la empleabilidad. La primera se define por la adecuación entre la estructura y tendencias del mercado laboral y las características de la persona. En la empleabilidad, además, se necesita adecuación entre el perfil psicosocial de la persona y lo que se requiere en un contexto determinado para inserirse laboralmente.</li> </ul>
Modelo de afrontamiento	<p>La inserción depende de tres factores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La conducta de afrontamiento: los esfuerzos cognitivos y conductuales ante la situación de inserción, que pueden ser de escape o de control.</li> <li>• El proceso de apreciación, donde se evalúan las consecuencias de la situación y las creencias sobre cómo afrontarla.</li> <li>• Determinantes implicados: autoestima, experiencias previas, soporte social, identidad vocacional.</li> </ul>
Teoría cognitivo-conductual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La estructura causal construida a partir de factores cognitivos, conductuales y ambientales opera de forma interactiva y permite predecir la conducta de una persona en su transición al trabajo.</li> <li>• La motivación y el pensamiento permiten autoregular el comportamiento.</li> <li>• Las expectativas de autoeficacia y el proceso de socialización en el que éstas se nutren son claves para el proceso de inserción.</li> </ul>
Expectativas de autoeficacia de la carrera profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las expectativas de eficacia personal determinan las conductas de carrera.</li> </ul>
Modelo cognitivo de exploración de la carrera profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los itinerarios profesionales permiten encontrar acontecimientos que es necesario afrontar. Explorar significa afrontar uno de estos acontecimientos.</li> <li>• El proceso de exploración implica interacción entre procesos cognitivos, afectivos y las creencias sobre la conducta de exploración.</li> </ul>

Las tablas anteriores presentan unos modelos de inserción que, a excepción de una parte del modelo de segmentación del mercado laboral, del modelo de correspondencia, así como del modelo de la estructura de oportunidades – citado por Figuera y que se tratará en la siguiente sección - tienen paralelismos con el pensamiento único y con la educación bancaria. En Chomsky y Ramonet (2002) el pensamiento único se define como “la traducción a términos ideológicos de pretensión universal de los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en especial del capital internacional” (p. 58). Estas fuerzas son las que definen el discurso sobre la empleabilidad que se presenta en las Tablas 1 y 2. Así, Beck (2013) manifiesta que, en general, actualmente la ciencia social tiende a “perseguir la cuestión de la reproducción del orden político y social [y de los intereses que éste defiende] mientras que ignora la de la transformación de dicho orden<sup>2</sup>” (p. 64). En cuanto a la concepción bancaria de la educación, Freire (1975) la define como “el acto de depositar, de transmitir valores (...). El único margen que ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos y guardarlos” (p. 52). Boden & Nedeva (2010) indican que este es el modelo seguido por “el discurso contemporáneo y hegemónico de la empleabilidad, [que] enfatiza el desarrollo o depósito de habilidades concretas y específicas para el empleo<sup>3</sup>” (p. 38). En la Tabla 3 se establecen de forma más detallada los paralelismos entre esta perspectiva hegemónica de la empleabilidad, que la autora denomina perspectiva de ajuste, el pensamiento único y la educación bancaria. Los paralelismos se detallan a partir de la información contenida en las Tablas 1 y 2 y de las aportaciones de los siguientes autores: Freire (1975); Morley (2001); Chomsky y Ramonet (2002); Brown, Hesketh & Williams (2003); McQuaid & Lindsay (2005); Fugate, Kinicki & Blake (2004); Moreau & Leathwood (2006); Boden & Nedeva (2010); Gowan (2012); Formichella & London (2013); Kendall et al. (2014); Mateos (2014).

**Tabla 3: *Perspectiva de ajuste de la empleabilidad***

<b>Pensamiento único</b>	<b>Educación bancaria</b>	<b>Empleabilidad</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preeminencia de la economía sobre la política y las necesidades sociales.</li> <li>• El mercado orienta la economía.</li> <li>• Intercambio de productos y servicios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El dinero es la medida de todas las cosas. Tener más, tener a toda costa es el valor máximo y para ello se establecen relaciones de dominación que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquisición de competencias y credenciales que permite escoger, encontrar, conservar un empleo, no superar, sortear, transformar, las</li> </ul>

<sup>2</sup>... pursue the question of the reproduction of social and political order while ignoring that of the transformation of this order.

<sup>3</sup>Contemporary hegemonic employability discourses emphasise the development or ‘banking’ of narrower and specifically jobrelated skills.

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <p>libre e ilimitado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mundialización financiera y de la producción.</li> <li>• Desregulación.</li> <li>• El actor principal en la sociedad es el individuo.</li> <li>• La competencia y la competitividad permiten el crecimiento económico.</li> <li>• El individuo es dependiente, conformista y se resigna ante un sistema y situación que son inamovibles e inevitables.</li> <li>• Repetición constante del modelo por parte de medios de comunicación de masas y de la academia.</li> </ul> | <p>tienen como objetivo preservar el statu quo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectiva de la educación prescriptiva y directiva.</li> <li>• Perspectiva individualista que pretende transformar la mentalidad del educando, no su situación.</li> <li>• El educando es un recipiente que el educador llena de conocimiento.</li> <li>• La pasividad y docilidad para dejarse llenar de contenido mejora al educando.</li> <li>• El educando sólo tiene capacidad para adaptarse. Quien no lo hace es por incapacidad o pereza. Quien quiere transformar es considerado soñador, ingenuo o reaccionario.</li> <li>• El oprimido aspira a la posición del opresor y comúnmente se transforma en opresor.</li> <li>• Se controla el pensamiento para conseguir la adaptación, el acomodamiento a y mantenimiento del</li> </ul> | <p>barreras para acceder él, que se ignoran.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La persona es un 'repositorio' de competencias.</li> <li>• El mercado dicta el significado del concepto de empleabilidad y articula las necesidades existentes al respecto.</li> <li>• Permite conseguir trabajadores y mercados de trabajo preparados y competitivos. La formación contribuye a ello.</li> <li>• Sirve a las estrategias económicas de instituciones públicas y privadas supranacionales, nacionales, locales.</li> <li>• El actor principal es el individuo. Adaptarse a las necesidades, condiciones y cambios que dicta el mercado es una responsabilidad individual.</li> <li>• Ofrece la posibilidad de obtener un trabajo satisfactorio.</li> <li>• El sistema educativo contribuye a mantener y a adaptarse al status quo.</li> </ul> |
|--|--|---|

statu quo a través de la propaganda y la manipulación.

- El opresor instrumentaliza la ciencia para sus finalidades.

- Trampolín a un mayor sueldo, acciones, bonificaciones y posición social.

---

Una lectura integrada de la tabla anterior permite describir las características principales de la perspectiva de ajuste de la empleabilidad, que son:

- **Mercado laboral dictatorial.** El mercado laboral se caracteriza por el intercambio de productos y servicios libre e ilimitado, la mundialización financiera y de la producción y la desregulación. También se denomina mercado único (Lantarón, 2014) - en un paralelismo con el pensamiento único probablemente no intencionado pero altamente significativo – que es el que dicta, demanda, exige, prescribe, define el tipo de empleo a obtener, las competencias a desarrollar para acceder a él y el concepto mismo de empleabilidad.
- **Competencias y credenciales para el ajuste.** El desarrollo de competencias es imprescindible para obtener y conservar un empleo que contribuya a mantener el statu quo que lo ha proporcionado. La persona es pues un repositorio de competencias a ofrecer al mercado laboral.
- **Capital humano competente y competitivo.** El desarrollo de las competencias prescritas por el mercado laboral posibilita que éste disponga de capital humano competente y competitivo, eficiente en su contribución al crecimiento económico y en ponerse al servicio de las estrategias de instituciones públicas y privadas supranacionales, nacionales y/o locales para conseguirlo. El rol de las instituciones educativas en el desarrollo de este capital humano no está claro: para algunos (Planas, 2011) son independientes de lo que sucede en el mercado de trabajo y para otros sirven (Kendall et al., 2014) o deberían servir al mercado mediante el desarrollo de las competencias que éste requiere (Lantarón, 2014).
- **Aquiescencia de la persona respecto a las condiciones establecidas.** El desarrollo de competencias es una responsabilidad individual de la persona, que asiente, obedece, se adapta, conforma o resigna a los dictados y condiciones del mercado de trabajo para acceder a él.

- **Medios de comunicación doctrinarios.** La repetición constante que los medios de comunicación hacen de la perspectiva de ajuste valida este discurso. Con ello se contribuye al control del pensamiento y de la acción para que la persona se convenza y acomode en este discurso, y lo considere el único viable.
- **Omisión de las barreras estructurales para el empleo.** Las barreras estructurales o factores contextuales de riesgo para el empleo, es decir los factores externos a las personas que afectan negativamente las posibilidades de acceder al empleo y por tanto de que éste sea socialmente justo se omiten, ignoran o sortean (Entitats Catalanes d'Acció Social, 2010, Collins & Arthur, 2010). Desde la perspectiva de ajuste no se actúa para transformar la situación de la persona, sino su mentalidad para que acate sin rechistar o se resigne a los dictados teóricamente inamovibles e inevitables del mercado laboral.
- **Crecimiento económico *ad infinitum*.** Tanto a nivel individual como empresarial, el objetivo final de la perspectiva de ajuste de la empleabilidad es el crecimiento económico *ad infinitum*. Si alguien cuestiona esta lógica o las exigencias del mercado laboral se le tilda de ingenuo, soñador o reaccionario. Quien no lo hace y se supedita a ellas aspira a acceder y mantener un trabajo satisfactorio, a la prosperidad económica a través de un mejor sueldo, de bonificaciones o participaciones en acciones y, en última instancia, a acceder a una posición que le permita formar parte de la élite que rige los dictados del mercado laboral.

Los paralelismos del pensamiento único y de la educación bancaria con el enfoque de las teorías del capital humano de la empleabilidad permiten sustituir las palabras 'educador', 'educando' y 'educado', que aparecen en Pedagogía del oprimido (Freire, 1975) por 'mercado laboral', 'persona' y 'empleable' y obtener una visión resumida de la perspectiva de ajuste de la empleabilidad muy parecida a la que se acaba de describir:

- El mercado laboral es siempre quien emplea; la persona es la que es empleable.
- El mercado laboral es quien sabe (cómo definir la empleabilidad); las personas quienes no saben.
- El mercado laboral es quien piensa, el sujeto del proceso; las personas son los objetos pensados.
- El mercado laboral es quien habla (sobre qué es y cómo desarrollar la empleabilidad); las personas quienes escuchan dócilmente.

- El mercado laboral es quien disciplina; las personas las disciplinadas. Si no se siguen los preceptos que dicta, el mercado laboral ‘castiga’ con el desempleo.
- El mercado laboral es quien opta y prescribe su opción; las personas quienes siguen la prescripción.

## 1.2. Empleabilidad y teorías de la exclusión social

Las teorías de la exclusión social son la base de un discurso minoritario sobre la empleabilidad. En estas teorías se “postula que la obtención de empleo y remuneración así como la ubicación del individuo en la estructura ocupacional está determinada por las diferencias de poder, estatus y capital de los individuos y de sus grupos sociales de referencia” (Rodríguez et al., 2010, p. 111). En ellas se podría incluir también gran parte del modelo de correspondencia y el de la estructura de oportunidades, según el cual la inserción depende más de las oportunidades laborales existentes que de la elección individual o la formación (Figuera, 1996). La estructura tiene, pues, una influencia clave en esta perspectiva de la empleabilidad. Como en el caso de las teorías del capital humano, también se pueden establecer paralelismos entre estas teorías y, en este caso, el pensamiento crítico y la educación liberadora. Morales (2012: 74) define el pensamiento crítico como:

Aquel que cuestiona las formas establecidas del comportamiento social, del pensamiento y de la producción del conocimiento (...). Incluye (...) la reflexión epistemológica (...) y la crítica social, la cual busca mostrar cómo se desarrollan las dinámicas sociales de explotación, exclusión, dominación, poder y desigualdad entre otras (p. 74).

En cuanto a la educación liberadora, Freire (1975) la define como “la humanización en proceso, no [como] una cosa que se deposita en los hombres (...). Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (p. 60). Desde esta perspectiva el término empleabilidad se reconceptualiza . Ya “no es (...) hacer depósitos en un banco de competencias<sup>4</sup>” (Morley, 2001, p. 133), sino un proceso en el que es imprescindible “enfatar la necesidad de comprender la interacción de los factores externos e individuales que afectan la habilidad del individuo para operar de forma efectiva en el mercado de trabajo<sup>5</sup>” (McQuaid & Lindsay, 2005, p.207). En contraposición a la perspectiva de ajuste, la autora denomina esta perspectiva de la empleabilidad como transformadora, entendiendo esta palabra como “el cambio irreversible que altera el statu quo de forma fundamental,

<sup>4</sup> ... nor is employability just about students making deposits in a bank of skills.

<sup>5</sup> ... emphasised the need to understand the interaction of individual and external factors affecting the individual's ability to operate effectively within the labour market.

permitiendo que la persona, la organización o el sistema acepten y promuevan una cosmovisión totalmente diferente y, en el proceso, dicha nueva cosmovisión se amplíe<sup>6</sup> (Mezirow, J., citado en Maringe, F. (2015). En la Tabla 4 se detallan los paralelismos entre esta concepción de la empleabilidad, el pensamiento crítico y la educación liberadora a partir de los siguientes autores: Freire (1975); Morley (2001); Brown, Hesketh & Williams (2003); McQuaid & Lindsay (2005); Moreau & Leathwood (2006); Athanasou (2010); Morales (2012); Koen, Klebe & Van Vianen (2013); Tenías (2013); Kendall et al. (2014); Morales (2014). A continuación se delimitan las características principales de la perspectiva.

**Tabla 4: Perspectiva transformadora de la empleabilidad**

<b>Pensamiento crítico</b>	<b>Educación liberadora</b>	<b>Empleabilidad</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evita el dogma y el fundamentalismo mediante una perspectiva holística.</li> <li>• Conduce a la emancipación y a sus condiciones de realización, incluyendo en ellas el reconocimiento mutuo y la autocrítica.</li> <li>• Conducta, proceso o resultado que contribuye a reducir características del sujeto postmoderno como: hedonismo, yoísmo, vacío interior, hostilidad, autoconcepto débil, temor a envejecer, fracasar, o a lo efímero.</li> <li>• Reflexión epistemológica sobre cómo se construye el conocimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No tiene carácter dogmático. Parte del carácter histórico del ser humano.</li> <li>• Es una acción que sirve para la liberación, para que el ser humano se sienta desafiado por la situación en la que vive, desee responder al desafío, lo haga y progresivamente se comprometa con el proceso de transformación social.</li> <li>• El proceso de transformación es hacia una humanización que reconoce que tener es importante para ser, y que por ello es intolerable que el mucho tener de unos pocos obstaculice el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso holístico y multidimensional.</li> <li>• Interacción dinámica de atributos individuales, circunstancias personales, condiciones del mercado y otros factores contextuales.</li> <li>• Contempla: factores individuales (nivel académico, salud, competencias); circunstancias personales (situación familiar, acceso a recursos) y factores contextuales (cantidad y calidad de la oferta formativa, mercado laboral, macroeconomía, condiciones laborales, políticas de empleo, asistencia</li> </ul>

<sup>6</sup> Transformation is irreversible change that alters status quo in fundamental ways, allowing the person, organization or system to embrace and promote a totally different world view and, in the process, enlarging that new world view.

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionamiento de las formas establecidas de comportamiento social, de toda forma de <i>establishment</i>.</li> <li>• Cuestionamiento de la propia perspectiva crítica.</li> <li>• Cuestionamiento y visibilización del desarrollo de las dinámicas sociales de explotación, dominación, poder y desigualdad en que se asienta la sociedad capitalista y que la permiten funcionar y reproducirse.</li> <li>• Inclusión de la racionalidad y de la inteligencia emocional.</li> <li>• Apertura a la pluralidad de perspectivas, y a acciones individuales o colectivas creativas precedidas de un proceso reflexivo.</li> </ul> | <p>digno tener de todos los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El proceso de transformación se fundamenta en la reflexión, el diálogo y la acción.</li> <li>• Educador y educando son investigadores críticos.</li> <li>• La sociedad opresora y la situación en la que se encuentra la persona con la que se dialoga e investiga no es fatal o inamovible, sino una situación desafiante que limita pero que puede ser transformada y ante la que hay esperanza.</li> <li>• De la conciencia crítica resulta la inserción en el mundo como agente transformador de él y no la incorporación a una estructura que oprime. Es el pensamiento para el acto creador, para la acción en común sobre el mundo.</li> <li>• Supera la contradicción educador-educando para que ambos sean tanto lo uno como lo otro y se consiga la liberación de ambos.</li> </ul> | <p>para desempleados desfavorecidos, discriminación por razones de género, raza, clase social, etnicidad, discapacidad, orientación sexual, ubicación geográfica).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proactividad para alterar una situación determinada.</li> <li>• Evita la ‘culpabilización de la víctima’.</li> <li>• Proporciona un marco crítico de interpretación del concepto de empleabilidad.</li> <li>• Cuestiona culturas y estructuras que producen y refuerzan la desigualdad.</li> <li>• Favorece que interpretaciones y desafíos colectivos sean posibles.</li> <li>• Desarrolla el concepto de ‘employer-ability’: sensibilización del empresariado sobre las barreras existentes y los efectos en la empresa.</li> </ul> |
|---|---|---|
- 

A partir de la tabla anterior, las características principales de la perspectiva transformadora de la empleabilidad son:

- **Proceso holístico, multidimensional y plural** de transformación e interacción dinámica de factores individuales y contextuales cuya finalidad es la consecución y conservación de un empleo que permita “el desarrollo de la propia persona, de otras y de la sociedad humana, personal y socialmente responsable, en un sentido integrador consigo mismo, con cada Otro, con la sociedad y con la Naturaleza” (Instituto de Políticas Alternativas para el Cono Sur y Centro Autogestionado de Solidaridad, citado en Rodríguez, 2001, p. 19). Este proceso se lleva a cabo tanto de forma individual como colectiva.
- **Inserción lúcida y crítica.** El proceso de empleabilidad, desde su perspectiva transformadora, contribuye a la inserción crítica de la persona, lo que en su sentido ‘freiriano’ implicaría actuar por la transformación, estar y tener conciencia histórica de una determinada situación para transformarla y no para ajustarse a ella. Supone aceptar el desafío y la esperanza de la transformación y no la potencial inmovilidad o fatalidad de la situación presente. La acción progresiva para responder a estos retos conduce al compromiso con uno mismo y con otros para la transformación individual y social.
- **Transformación de factores individuales de riesgo para el empleo.** Potenciales factores a considerar en este proceso son, entre otros, nivel académico, salud, competencias, características postmodernas del ser humano como yoismo, hedonismo, vacío interior, o temor a fracasar (Morales, 2014). La transformación de factores individuales incluye el reconocimiento mutuo y la autocrítica, que evitan tanto la ‘culpabilización de la víctima’ como una autopercepción derrotista o victimista.
- **Transformación de factores contextuales de riesgo para el empleo,** como son, entre otros, la cantidad y calidad de la oferta formativa, el mercado laboral, la macroeconomía, las condiciones laborales, las políticas de empleo, la discriminación o la desigualdad social. Entre estos factores no solo se encuentran hechos, sino culturas y estructuras de explotación, poder y desigualdad que dificultan la consecución y conservación del empleo.
- **Reflexión, diálogo y acción.** El proceso de transformación se fundamenta en estos tres pilares, en los que se combinan racionalidad e inteligencia emocional, acción individual y colectiva creativa. Esta reflexión, diálogo y acción supera potenciales antagonismos entre aquellos implicados (por ejemplo el antagonismo empleador-empleado).
- **Cuestionamiento de la desigualdad económica, no de la sostenibilidad económica.** Esta perspectiva de la empleabilidad no cuestiona la importancia de tener, sino las

dinámicas que propician una desigualdad económica exacerbada entre los que tienen mucho o muy poco.

- **Crítica de la transformación:** es imprescindible el cuestionamiento continuo de la propia perspectiva para evitar el dogmatismo o el fundamentalismo con los que se han juzgado las perspectivas críticas (Tenías, 2013).

### **1.3. Perspectiva de ajuste vs. perspectiva transformadora de la empleabilidad**

Una vez presentadas las perspectivas de ajuste y de transformación de la empleabilidad, en este apartado se definen los conceptos de emancipación y de justicia social, se dirime cuál de las perspectivas de empleabilidad tiene mayores puntos de coincidencia con estas dos finalidades y se identifica la que sirve mejor a su consecución.

#### **1.3.1. Emancipación**

La definición de este término se articula a partir de Freire (1975), Adorno (1998) y Booth (2010). Para Adorno es una categoría dinámica, en formación, que implica una toma de posición, una decisión autónoma y consciente a la que “corresponde una determinada consistencia del yo” resistente, pero que a la vez se enfrenta a contradicciones (p. 123). Significa “en cierto modo lo mismo que la concienciación” (p. 123). En cierto modo porque el autor considera que la emancipación no se fundamenta tan sólo en la racionalidad, término que el filósofo alemán asocia a un examen de la realidad que conlleva una adaptación a la que no se debe ceder. Freire (1975) define concienciación utilizando conceptos como conocimiento, reconocimiento mutuo, opción, decisión y compromiso. Según el pedagogo brasileño, la concienciación implica poner en tela de juicio el statu quo, prepara “para la lucha contra los obstáculos” (p. 104) a la humanización de la persona y de ella resulta “el convencimiento de los oprimidos sobre el deber de luchar por su liberación” (p. 47). Emancipación implica, pues, ir más allá de la crítica y pasar a la acción (Blustein, McWhirter & Perry, 2005). A esta convicción, a este compromiso del ser humano Freire (1975) lo denomina acto de amor, introduciendo así un elemento específico de no racionalidad que Adorno demanda para la emancipación: “dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa” (p. 72). Ese acto de amor que es el compromiso es el que no permite ceder a la adaptación que, según Adorno, supone un examen solo racional de la realidad.

Algunas de las críticas que se han vertido sobre este concepto es el de ser impreciso, utópico y/o eurocéntrico (Booth, 2010). Para rebatir esta apreciación, Booth (2010) cita el título de un libro: 'La búsqueda del pan, el saber y la libertad'<sup>7</sup>, y equipara esta búsqueda a la emancipación: "las luchas para escapar de la pobreza, vencer la ignorancia y librarse de la tiranía existen en los libros de historia y en los relatos populares en todo lugar y época" (p. 26).

Así pues a partir de Adorno (1998), Freire (1975) y Booth (2010), se adopta la siguiente definición de emancipación:

#### Emancipación

Proceso dinámico que implica una toma de posición firme, un compromiso para cuestionar el statu quo y para luchar contra los obstáculos a la humanización que en él existan. Esta toma de posición supone resistencia, gestión de la contradicción, y es tanto un acto racional como de amor que se ha dado y se continuará dando en la historia de la humanidad.

### 1.3.2. Justicia social

El significado del concepto de justicia social en ocasiones se asume o se da por sentado, y está por lo tanto sujeto a diferentes interpretaciones (Arthur et al., 2009; Irving, 2010). En esta tesis se define como "un proceso moral y dinámico"<sup>8</sup> (Blustein, Hawley & Perry, 2005, p. 143). Según Arthur, Collins, McMahon & Marshall (2009) la finalidad de la justicia social es:

La distribución equitativa y justa de recursos y oportunidades; la acción directa para la mejora de situaciones de opresión y marginalización; la inclusión y participación plena de todos los miembros de la sociedad de forma que les sea posible alcanzar su potencial<sup>9</sup> (p. 23).

La opresión se entiende como un estado y como un proceso. Es la "situación [y acto] por el que individuos o grupos con poder económico, social, cultural, psicológico, político o militar dominan a otros y limitan sus opciones"<sup>10</sup> (Prilleltesky & Stead, 2012, p. 324), restringiendo sistemáticamente el acceso a la justicia social y a que las personas sean agentes activos en la

---

<sup>7</sup> *The pursuit of Bread, Knowledge, and Freedom.*

<sup>8</sup> ... a moral and dynamic process.

<sup>9</sup> *Fair and equitable distribution of resources and opportunities; direct action to ameliorate oppression and marginalization; full inclusion and participation of all members of society in a way that enables them to reach their potential.*

<sup>10</sup> ... situation whereby individuals or groups with economic, social, cultural, psychological, political, or military power dominate others and limit their options.

determinación y en las condiciones de sus acciones, lo que conduce a la explotación, la marginalización y la impotencia (Irving, 2011; Singh, Merchant, Skudrzyk & Ingene, 2012)).

El núcleo de la definición de justicia social está en los “procesos de toma de decisiones y de interacción que ocurren a nivel individual y sistémico<sup>11</sup>” (Vera & Speight, 2003, p. 260). No se trata solo de redistribuir riqueza y recursos, no se trata solo de cambiar resultados, sino de transformar los procesos, tanto intrapersonales como interpersonales que conducen a la injusticia social (Flores, De la Rue, Neville, Santiago, ben Rakemayahu, Garite et al., 2014). En el caso del que se ocupa esta tesis, los procesos que conducen a un empleo socialmente injusto.

### **1.3.3. Coincidencias y divergencias entre emancipación, justicia social y las perspectivas de ajuste y de transformación de la empleabilidad**

Una vez definidas la emancipación y la justicia social, a continuación se analizan las coincidencias y divergencias existentes entre estos dos conceptos y las perspectivas de ajuste y de transformación de la empleabilidad. Para ello, a partir de Kendall et al. (2014) y de la descripción hecha en apartados anteriores, en la Tabla 5 se presentan primero las diferencias existentes entre las dos perspectivas:

**Tabla 5: Diferencias entre las perspectivas de ajuste y de transformación de la empleabilidad**

Perspectiva de ajuste	Perspectiva de transformación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfocada en productos: competencias</li> <li>• Unidimensional</li> <li>• Centrada en el individuo</li> <li>• Individualista</li> <li>• Persona como ente pasivo</li> <li>• Persona como capital humano competitivo y competente al servicio del mercado laboral</li> <li>• La persona como culpable o víctima</li> <li>• Se actúa sobre factores individuales</li> <li>• Los factores contextuales se omiten, ignoran o aceptan</li> <li>• Funcional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfocada en procesos</li> <li>• Multidimensional, holística</li> <li>• Centrada en el individuo y la colectividad</li> <li>• Colaborativa</li> <li>• Persona como agente activo</li> <li>• Persona como colaboradora transformadora y al servicio de la humanización</li> <li>• La persona como corresponsable y/o superviviente</li> <li>• Se actúa sobre factores individuales y contextuales</li> <li>• Los factores contextuales se visibilizan, cuestionan y reducen</li> <li>• Creativa</li> </ul>

<sup>11</sup> The process of decision making and interaction that occurs at an individual and systemic level (...) is the focus.

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El modelo económico y el mercado laboral dictan la concepción y articulación del concepto</li> <li>• Fatalismo</li> <li>• A-histórica</li> <li>• Objetivo: empleo gracias a la adaptación</li> <li>• Finalidad: desarrollo económico <i>ad infinitum</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos los agentes implicados consensuan la concepción y articulación del concepto</li> <li>• Esperanza</li> <li>• Situada históricamente</li> <li>• Objetivo: empleo gracias a la ‘inserción crítica’</li> <li>• Finalidad: emancipación, sostenibilidad medioambiental y justicia social</li> </ul> |
|--|---|
- 

Fugate, Kinicki & Blake (2004), Formichella & London (2013) y Mateos (2014) manifiestan que la perspectiva de ajuste de la empleabilidad puede contribuir a la justicia social, ya que permite que más personas obtengan credenciales académicas, más oportunidades laborales, tener un empleo satisfactorio, que haya un buen funcionamiento de las relaciones laborales, negociar con las demandas de contexto y superar los obstáculos del mercado laboral. Estas afirmaciones propician algunas preguntas: ¿quién puede tener más oportunidades laborales? ¿Incluye esta perspectiva la distribución justa y equitativa de estas oportunidades? ¿Negociar con las demandas del contexto y superar los obstáculos del mercado implica reducirlos o forma parte de un darwinismo laboral donde el principio del ‘sálvese quien pueda’ se articula sorteando o saltando los obstáculos del mercado y, por tanto, dejándolos intactos? ¿Sin el compromiso de cuestionar el statu quo y sin la lucha para contribuir a la reducción de los factores contextuales de riesgo para el empleo, ¿es la emancipación posible? Freire ofrece una respuesta clara a estas preguntas (1975):

Nuestro objetivo es llamar la atención de los (...) humanistas sobre el hecho de que ellos no pueden, en la búsqueda de la liberación, utilizar la concepción ‘bancaria’ so pena de contradecirse en su búsqueda (...) La sociedad que mantenga la práctica de la educación ‘bancaria’ se dejó ‘tocar’ por la desconfianza y por la falta de fe en los hombres. Si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación (p. 59-60).

La respuesta que Freire da es no. Rodríguez (2011) abunda en esta negativa argumentando que la subordinación, la falta de acceso al poder y a los mecanismos de decisión, la reducción de salarios y empeoramiento de las condiciones laborales de lo que denomina “la cosmovisión (...) neoliberal y globalizadora” (p. 20) no es emancipadora ni contribuye a la justicia social. En cambio, la perspectiva de transformación sí ofrece un discurso que, por lo menos desde una perspectiva teórica, tiene coincidencias con las definiciones hechas de emancipación y justicia social, ya que contempla entre otros la transformación de los obstáculos tanto individuales

como contextuales para el empleo y la corresponsabilidad y el compromiso para conseguirlo. Esta es, pues, la perspectiva que se considera que puede servir mejor a las finalidades de la emancipación y la justicia social, y se define de la siguiente forma:

#### **Perspectiva transformadora de la empleabilidad**

Proceso holístico, multidimensional, plural y emancipador de transformación de factores individuales y contextuales de riesgo para el empleo y de interacción dinámica de factores individuales y contextuales de protección para el empleo, cuya finalidad es la consecución de empleos satisfactorios, sostenibles y socialmente justos para todos y todas.

¿Qué se entiende por empleo satisfactorio, sostenible y socialmente justo? Para definirlos se parte de la aportación de Rodríguez sobre el empleo al que aspirar, que el autor caracteriza como un empleo que posibilite (2001) “el desarrollo de la propia persona, de otras y de la sociedad humana, personal y socialmente responsable, en un sentido integrador consigo mismo, con cada Otro, con la sociedad y con la Naturaleza” (p. 19). A partir de esta definición, a continuación se elabora la de los tres atributos del empleo que se proponen para la perspectiva transformadora de la empleabilidad.

- **Empleo satisfactorio:** aquel que gusta a la persona, que tiene sentido para ella en el marco de su proyecto vital que contribuye al desarrollo de las fortalezas, competencias y máximo potencial y bienestar propio y colectivo (Frankl, 2004). El bienestar aquí se entiende como eudaimónico o de la plenitud del ser, “a través del cual los individuos buscan crecimiento personal, sentido y propósito en sus vidas” (Yoder, Snell & Tobias, 2012, p. 105). Este bienestar no busca el crecimiento económico *ad infinitum*, sino una autonomía, justicia, corresponsabilidad y prudencia que propicien una sociedad “cuya ética se sustenta en la igualdad de la dignidad de los seres humanos” (Cortina, 2002, p. 233).
- **Empleo sostenible:** aquel que permite contribuir a la sostenibilidad medioambiental. Se trata de que el empleo no vaya contra la naturaleza, sino que se integre con ella, de forma que contribuya a que ésta no se deteriore y/o a que mejore o se recupere de las consecuencias de un sistema económico que tiende a destruirla (Plant, 1999; Rodríguez, 2001). Conseguirlo, al igual que sucede con el empleo socialmente justo, requiere de cambios sistémicos difíciles pero posibles (Antal, 2014).
- **Empleo socialmente justo:** aquel que permite a las personas acceder de forma equitativa a los recursos y oportunidades existentes, así como su completa inclusión y

participación social. La Organización Internacional del Trabajo tiene una agenda para el trabajo digno (Athanasou, 2010; International Labour Organization, 2012) que concreta lo anteriormente expuesto en el acceso a un empleo que sea: productivo, con un sueldo adecuado (uno de los criterios, se reconoce que insuficiente, para definir adecuado es el salario mínimo interprofesional), con horarios decentes (no más de 48 horas a la semana), que permita la conciliación con la vida familiar y personal, estabilidad laboral, igualdad de oportunidades y de trato en el trabajo, salud y seguridad laboral, seguridad social, representación y diálogo social.

La perspectiva de transformación pretende, entre otros, tender hacia un discurso de la empleabilidad que “no abandone la humanidad a los caprichos del mercado, sino que coloque la dignidad y el bienestar de la ciudadanía primero<sup>12</sup>” (Sultana, 2011, p. 184). Para que esto sea posible, y teniendo en cuenta la definición hecha de empleabilidad transformadora, el eje central de este proceso son los factores contextuales e individuales a transformar para el acceso a un empleo satisfactorio, sostenible y socialmente justo. El foco de atención en esta tesis se limita a los factores contextuales de riesgo para el empleo socialmente justo y a uno de los factores individuales de protección o para su transformación: el desarrollo de competencias.

#### **1.4. Factores contextuales de riesgo para el empleo socialmente justo**

Como se ha indicado en el apartado 1.1., se entiende como factores contextuales de riesgo aquellos factores externos a las personas que afectan negativamente las posibilidades de un empleo y de que éste sea socialmente justo (Entitats Catalanes d’Acció Social, 2010, Collins & Arthur, 2010). Esto es así porque dichos factores impiden que la persona acceda a un empleo en general – con lo cual ya no se da una distribución equitativa justa de recursos y oportunidades para el empleo -, y a un empleo digno en particular que posibilite su completa inclusión y participación social. Son factores que usualmente no pueden transformarse con la acción de una sola persona, pero sobre los que es posible actuar tanto desde una perspectiva individual como colectiva.

A partir de Arthur et al. (2009); Entitats Catalanes d’Acció Social (2010); Generalitat de Catalunya (2012); Migunde & Odiwuor (2011), una lista de factores contextuales de riesgo para el empleo son: la situación económica en general y en concreto la situación del mercado laboral; políticas sociales y económicas que obstaculizan el acceso a derechos humanos

---

<sup>12</sup> ... does not abandon humanity to the vagaries of the market, but places the dignity and welfare of citizens first.

fundamentales; estereotipos y discriminación por razón de género, edad, etnicidad, origen, orientación sexual o estatus socioeconómico; desigualdad social; sistema educativo. A continuación se describen someramente cada una de ellas para ilustrar que, a pesar de que son con demasiada frecuencia ignoradas (Collins & Arthur, 2010), su inclusión en el discurso sobre la empleabilidad es totalmente relevante.

#### **1.4.1. Desigualdad social**

Warkick-Booth (2013) defiende que la desigualdad usualmente se relaciona con el nivel de ingresos, pero que ésta no es su única medida. Así, partiendo de Naidoo & Wills (2008), esta autora añade que, además de por las diferencias en ingresos, la desigualdad social se define por las diferencias en “recursos, poder y estatus en y entre sociedades<sup>13</sup>” (p. 2) que se dan, entre otros, por razones de género, edad, etnicidad o discapacidad. Más adelante en esta sección se abordan éstos y otros motivos en relación a los estereotipos y la discriminación como factores contextuales de riesgo para el empleo. Este apartado se limita entonces a considerar que la desigualdad por razón de ingresos supone una barrera para el empleo. En este sentido, Cingano (2014) indica que en los países de la OCDE la desigualdad económica se asocia negativamente al éxito académico y deriva en un 20% menos de posibilidades de encontrar empleo; es decir, a mayor desigualdad más fracaso escolar, más abandono prematuro del sistema educativo, menos competencias básicas y menos acceso al empleo. Esta característica persiste tanto a lo largo de la vida de una persona (Formichella & London, 2013) como intergeneracionalmente, y condena a generación tras generación de familias con ingresos bajos a tener menos oportunidades de acceso al empleo.

#### **1.4.2. Esterotipos y discriminación**

Los estereotipos son (Tilcsik, 2011) “un conjunto de creencias implícitas o explícitas socialmente compartidas sobre las características típicas de los miembros de un grupo social<sup>14</sup>”. Estas creencias se utilizan para juzgar a este grupo social, y por ello su fuerza puede ser alta para determinar cómo se le trata. Moya y Puertas (2008) indican que los estereotipos tienen su influencia en los procesos de selección para cubrir un puesto de trabajo. Por otra parte, la discriminación se define como “cualquier medida que implique una distinción arbitraria entre personas<sup>15</sup>” para perjudicarlas (Dubois-Arber & Haour-Knipe, 2001). Esta discriminación negativa arbitraria se suele hacer en función de estereotipos y prejuicios y se

---

<sup>13</sup> ... *resources, power and status within and between societies.*

<sup>14</sup> ... *socially shared sets of implicit or explicit beliefs about the typical characteristics of members of a social group.*

<sup>15</sup> ... *any measure entailing any arbitrary distinction between people.*

dirige a personas y grupos en función de las que se consideran sus características típicas. La discriminación sistémica conduce a la opresión, ya que limita sistemáticamente el acceso a la justicia social. A continuación se describen tanto estereotipos como discriminación relacionados con discapacidad, edad, etnicidad, género, orientación sexual y origen. Tanto los unos como los otros se consideran factores contextuales de riesgo para el empleo socialmente justo.

#### **1.4.2.1. Discapacidad**

El primer factor contextual de riesgo para el empleo relacionado con el concepto de discapacidad es la utilización generalizada que se hace de este término y no del de diversidad funcional. Así como la diversidad funcional pone el énfasis en que todas las personas tienen más capacidad para el desarrollo de unas tareas y menos para desarrollar otras (Carrizosa y Sesé, 2014), el de discapacidad es en sí mismo estereotípico, ya que se centra en aquello para lo que se es menos capaz: se enfoca en el déficit. Esta concepción, aunque puede representar un progreso en relación a otras como la de minusvalía, está aún influenciada por el modelo biomédico según el cual la así llamada discapacidad se considera una enfermedad o un error biológico (Gómez, 2013).

A partir de Gómez (2013), los estereotipos y procesos de discriminación relacionados con la discapacidad que reducen la posibilidad de empleo se han clasificado a partir de tres factores determinantes: empresa, sociedad y familia.

- **Empresa y sociedad**

Desde la empresa, los estereotipos que más comúnmente se asocian a las personas consideradas con discapacidad son su falta de autonomía, la dificultad de adaptación a un puesto de trabajo, constantes cambios de humor, frustración, baja formación, baja productividad y alto absentismo laboral (Carrizosa y Sesé, 2014). Estos estereotipos son los que conducen a situaciones de discriminación que reducen el acceso al empleo y por lo tanto a que éste sea socialmente justo. Sin embargo, las características descritas no se circunscriben únicamente a colectivos con discapacidad, sino que podrían darse tanto en el empresariado como en empleados sin la etiqueta de discapacitados (Carrizosa y Sesé, 2014). El escaso conocimiento que empresarios, compañeros y compañeras de trabajo y ciudadanía en general tienen de las características de las personas con discapacidad, específicamente de sus fortalezas, es un elemento clave para que estereotipos y discriminación hacia este colectivo florezcan. Todo ello conduce a que, tanto en relación al empleo como en otras esferas de la

vida, estereotipos y prejuicios deriven en situaciones de evitación, tensión, rechazo y despersonalización de las personas con discapacidad. Específicamente en el ámbito laboral, puede llevar a infravalorar el esfuerzo en el trabajo y a situaciones discriminatorias como el aislamiento o la falta de oportunidades para el desarrollo profesional (Gómez, 2013).

- **Familia**

Gómez (2013) menciona tres tipos de familias en función de la actitud que tienen respecto a sus hijos o hijas con discapacidad: familia emancipadora-integradora, familia protectora y familia minusvaloradora. Tanto en la segunda como en la tercera categoría se pueden encontrar elementos de estereotipaje y discriminación. Entre los primeros está el descrito al inicio de la sección, por el cual las familias se enfocan en aquello que la persona no puede hacer, asociando discapacidad a debilidad, fragilidad o incapacidad. Actuaciones discriminatorias que pueden derivar de estos estereotipos en la familia son la infantilización y sobreprotección perenne de la persona, por la cual se menoscaba el desarrollo de su autonomía, no se le pregunta ni se le concede el derecho de escoger o desarrollar sus intereses profesionales o, en caso de las mujeres, actuaciones machistas en las que las razones de género se unen a las de discapacidad para limitar sus opciones (Gómez, 2013; Bellber, 2014).

#### **1.4.2.2. Edad**

Los estereotipos por razón de edad se dan sobre todo entre personas menores de veinticinco años y entre los que han sobrepasado los cuarenta y cinco. Algunos de los asociados a los más jóvenes son el egoísmo, el estar centrados tan solo en el ocio y la diversión, la irresponsabilidad, problemas de conducta, problemas con el consumo de drogas y alcohol, o el individualismo (Devlin, 2006; Birdwell, 2014). Entre los segundos están su menor capacidad de adaptación al cambio, mayor miedo y resistencia al cambio, menor eficiencia, menor motivación, menor autonomía y capacidad de aprendizaje o menor productividad. Tanto en unos como en otros, los estereotipos conducen a situaciones discriminatorias como pueden ser un menor acceso al empleo, peores condiciones laborales y, en el caso de los mayores, menores posibilidades de desarrollo profesional (Helduak Adi, 2010; Ordóñez, 2014).

#### **1.4.2.3. Género**

Los estereotipos y discriminación asociados a la mujer son numerosos, tanto la discriminación abierta (acciones concretas), como la encubierta (referida a comportamientos verbales y no verbales) (Phillips & Imhoff, 1997; Easn & Larmour, 2000; Tharmaseelan, Inkson & Carr, 2010;

August, 2011; Bornstein, 2011; Bhana, Vetten, Makhunga & Massawe, 2012; Ghumman & Ryan, 2013). Entre los estereotipos identificados en la literatura referenciada están que el éxito de las mujeres en el ámbito laboral se debe a que el trabajo es fácil, su menor interés en el desarrollo profesional porque están más interesadas en el ámbito familiar, o el absentismo relacionado con la maternidad. Entre los elementos discriminatorios están salarios más bajos, o mayor porcentaje de trabajo a tiempo parcial. Si se vincula mujer y religión, la discriminación a mujeres musulmanas se relaciona con el uso del *hijab*, que tiene su influencia a la hora de desestimarlas en un potencial proceso de selección y se articula, además de en lo dicho anteriormente, en un alejamiento de los y las compañeros de trabajo o en menos oportunidades de desarrollo profesional una vez están trabajando (Ghumman & Ryan, 2013). Si el género se asocia al país de origen, se añaden los estereotipos asociados a dicho país. Si la mujer es víctima de violencia machista, la discriminación o estereotipos asociados también empeoran su situación.

#### **1.4.2.4. Orientación sexual**

Se han identificado estereotipos y discriminación por razón de orientación sexual e identidad de género. Al colectivo gay se le asocia a características estereotípicamente femeninas: sensibilidad, pasividad, emocionalidad. No se les considera duros, decisivos o asertivos – características del estereotipo de masculinidad –. La situación contraria ocurre con personas lesbianas, asociadas a estereotipos masculinos. Todo ello conduce a situaciones de discriminación, tanto para acceder al empleo como para mantenerlo (Tilcsik, 2011). En cuanto al acceso, en un estudio realizado en los Estados Unidos se enviaron currículums de personas recién graduadas a las mismas empresas. En uno de ellos se mencionaba que la persona demandante de empleo había trabajado durante varios semestres como tesorera de una organización gay de tamaño pequeño; en el otro se indicaba que había trabajado durante el mismo tiempo en una organización de izquierdas también pequeña. Los resultados obtenidos mostraron que los primeros tenían un 40% menos de posibilidades de llegar a la entrevista de trabajo que los segundos (Tilcsik, 2011). En cuanto a mantener el trabajo, los resultados obtenidos en un estudio internacional en el que el 41.5% de participantes eran españoles de orientación sexual principalmente gay o lesbiana – el 90% - mostraron que el 60% de ellos habían experimentado discriminación u hostilidad en el trabajo, sobre todo en forma de incidentes en los que se habló mal del colectivo al que pertenecen y en menor grado en forma de discriminación directa o agresión (Capell, 2013).

El colectivo transgénero tiene algunas especificidades que disminuyen más si cabe sus posibilidades de empleo. La búsqueda de empleo cuando se está en transición o cuando ésta ha finalizado – con la dificultad que puede presentar el informar sobre los trabajos previos a la anterior identidad o sobre la identidad previa en sí misma - o el querer hacer dicha transición una vez se tiene un empleo conducen a situaciones discriminatorias. Algunas de ellas son el rechazo una vez se llega a la entrevista y se observa la apariencia, salarios inferiores, tener una categoría profesional inferior a la que correspondería por formación o experiencia, descender de categoría profesional, negación de oportunidades de promoción o de formación, chismes o distanciamiento de los compañeros y compañeras de trabajo (Sangganjanavanich, 2009). Blashill & Powlishta (2009) defienden que la discriminación sufrida por estos colectivos no se debe tan solo a su orientación sexual, sino a que están actuando en contra de lo que se consideran comportamientos culturalmente apropiados de hombres y mujeres. Por su parte Busby & Middlemiss (2001) manifiestan que la discriminación sufrida por razón de orientación sexual e identidad de género es similar a las que se da por razón de discapacidad, etnicidad o género.

#### **1.4.2.5. Origen y etnicidad**

En un estudio de Moya y Rodríguez Bailón (2002) citado por Moya y Puertas (2008), en el que se comparaban estereotipos asociados a inmigrantes, personas de etnia gitana, mujeres y discapacitados, los resultados obtenidos mostraron que el grupo más asociado a estereotipos negativos era el de los y las inmigrantes. Algunos de ellos son la delincuencia, la ilegalidad y el conflicto. Si al origen se le añade una determinada etnicidad, las percepciones aún son peores. Así, en otra investigación sobre la valoración que la ciudadanía española hacía del colectivo inmigrante, el resultado obtenido mostró que los peores valorados fueron judíos, gitanos y árabes musulmanes (Díez Nicolás, 2005). Se intuye que la religión, además de la etnia, pudo jugar su papel para que el grupo de árabes musulmanes fuera el peor valorado. Entre las consecuencias que estos grupos sufren por motivo de, entre otros, los estereotipos, están: mayores dificultades para acceder al empleo, trabajar sin contrato, tener hasta tres veces más de probabilidades de perder el empleo en época de crisis, tener unas condiciones de trabajo pobres, mayores riesgos laborales, y *mobbing* laboral. Si se es mujer e inmigrante las condiciones empeoran, ya que se las penaliza por ambas características con sueldos inferiores y la razón no es que sean menos productivas. Además del estereotipo, ser inmigrante y tener una situación económica precaria contribuye a que la discriminación aumente, ya que el empleador considera que la persona exigirá o reivindicará menos sus derechos. Esto sucede

también, evidentemente, en casos de población autóctona (Moya y Puertas, 2008; Medina, 2014; Simón y Piedraescrita, 2014).

En cuanto a la etnia, en España merece mención el caso de la etnia romaní, la principal minoría étnica del país (La Parra, Gil-González y Jiménez, 2013). Los estereotipos negativos asociados al colectivo son, entre otros, el analfabetismo, machismo, delincuencia, endogamia, rigidez, ser tribales, vagos, amantes de la fiesta o mentirosos (Instituto Andaluz de la Juventud, 2011; Fundación Secretariado Gitano, 2014). Si una persona que no sea de esta etnia le dice a otra que tampoco lo sea 'eres un gitano', la connotación de la frase será negativa en la inmensa mayoría de los casos. La discriminación sufrida por el colectivo se da a través de hechos similares a los descritos en referencia a la población inmigrante.

#### **1.4.2.6. Sistema educativo**

El sistema educativo se torna en factor de riesgo para el empleo socialmente justo si o cuando sustenta el discurso de la perspectiva de ajuste de la empleabilidad, o cuando sufre las consecuencias de políticas neoliberales aplicadas sobre él (Carrera y Luque, 2012). Lo primero porque contribuye a legitimar la injusticia social; lo segundo, porque pasa de tener una consideración de servicio público a la de ser un gasto público sobre el que aplicar recortes o buscar beneficios económicos. Ante estas circunstancias, los colectivos más vulnerables y que pueden necesitar más recursos son también los que más sufren cuando éstos se recortan o desaparecen, ya que con frecuencia son también los que más padecen las consecuencias de la desigualdad social. La consecuencia de todo ello es la reproducción de las condiciones de injusticia social y la repetición intergeneracional de la situación de partida de estos colectivos.

#### **1.4.2.7. Situación económica y políticas sociales y económicas**

Stiglitz (2002) señala que “por muy bien que gestionemos la economía, siempre habrá recesiones, y con las recesiones, desempleo” (p. 19). Sin embargo, el autor también apunta que estas épocas de crisis económica se han intensificado en los últimos veinticinco años del siglo XX; es decir, han ocurrido con más frecuencia y en más países, debido entre otros a la liberalización del mercado de capitales, entre cuyas consecuencias está la pérdida progresiva de trabajo socialmente justo – él lo llama decente -, la inseguridad de los trabajadores y que sean ellos los que carguen en mayor proporción con los riesgos que la crisis económica entraña. Stiglitz (2002) sostiene que “la arquitectura económica internacional” (p. 19) y las políticas económicas que se sostienen en ella son socialmente injustas y actúan en contra de los intereses de los trabajadores. Escribà-Agüir y Fons-Martinez (2014) añaden que las crisis económicas y las políticas económicas y sociales derivadas implican además cambios

estructurales en el mercado de trabajo que tienden a mantener la injusticia social y concretamente a empeorar las condiciones laborales, hasta que dicho empeoramiento se normaliza y pasa a considerarse una situación común. Entre estas malas condiciones se encuentran:

Trabajo no estable, trabajo a tiempo parcial, trabajo precario, trabajo informal, paro (...) empeoramiento del ambiente físico, químico biológico (...) del ambiente psicosocial, jerarquías y relaciones de poder, menor [capacidad de] participación de los trabajadores y trabajadoras, discriminación social y laboral (...) empeoramiento de la salud (...) de la población ocupada y en particular de los grupos más vulnerables (mujeres, población ocupada no cualificada, población inmigrante, población joven) (Escribà-Agüir y Fons-Martinez, 2014, p. 37).

En resumen, y como se ha indicado al inicio de esta sección, la breve descripción de una lista de factores contextuales de riesgo para el empleo deja plenamente de manifiesto la importancia de su inclusión en el discurso sobre la empleabilidad. Todos ellos son factores sobre los que, según Stiglitz (2002), “se debe alzar más la voz” (p. 29) para, como mínimo, señalar las alternativas existentes para reducirlos.

### **1.5. Factores individuales de riesgo para el empleo socialmente justo**

Desde una perspectiva de la empleabilidad transformadora, los factores individuales de riesgo para el empleo y para que éste sea socialmente justo son aquellos atributos, características o exposiciones de un individuo que afectan negativamente las probabilidades de obtenerlo y mantenerlo o de actuar para que otras personas lo consigan (World Health Organisation, 2009; Moreno y Báez, 2010). Si se continúa utilizando terminología del ámbito de la salud y adaptando la estructura que provee el modelo para la planificación de programas de promoción de la salud PRECEDE<sup>16</sup>, estos factores individuales de riesgo pueden clasificarse en factores predisponentes o intrapersonales y factores reforzadores o interpersonales (Green & Kreuter, 2005). A continuación se definen ambos y se clasifican en ellos los factores individuales de riesgo identificados con anterioridad:

- **Factores predisponentes o intrapersonales:** factores internos que proveen de razones, recursos internos o motivaciones para llevar a cabo una determinada conducta. Se incluyen en ellos conocimientos, creencias, valores, actitudes, competencias, autoeficacia, expectativas, etc. Entre los factores predisponentes/intrapersonales de riesgo para el empleo se encuentran el bajo nivel académico (credenciales académicas

---

<sup>16</sup> *Predisposing, Reinforcing, and Enabling Constructs in Educational/Ecological Diagnosis.*

bajas o inexistentes), tener unos determinados valores, falta de competencias, baja autoestima, baja motivación, bajas expectativas de autoeficacia, o enfermedad.

- **Factores reforzadores o interpersonales:** factores del entorno inmediato que refuerzan, apoyan, critican u ofrecen *feedback* sobre una determinada conducta. Se incluyen en ellos la familia, el grupo de iguales, agentes de la comunidad, el jefe o compañeros de trabajo.

En este modelo, los factores de riesgo descritos en el apartado anterior se clasifican como facilitadores o contextuales.

Evidentemente, del mismo modo que se pueden encontrar factores de riesgo para el empleo, también se pueden encontrar los de protección, estructurados de la misma forma. De todos los identificados, este estudio se centrará en las competencias como factor de protección predisponente, y concretamente en aquellas que puedan contribuir a la reducción de los factores contextuales de riesgo para el empleo y consecuentemente para que éste sea socialmente justo. Las razones para ello son dos: primero, el proceso de transformación se fundamenta en la reflexión, el diálogo y la acción, es decir, en la puesta en práctica de unas competencias determinadas (ver la definición del concepto en el capítulo 2). Segundo: el discurso sobre desarrollo de competencias se relaciona fundamentalmente con la perspectiva de ajuste de la empleabilidad, como se ha visto en la sección 1.1. y también se verá en el capítulo 2. Así, existe poca investigación que, en el contexto de la empleabilidad, asocie desarrollo de competencias a reducción de factores contextuales de riesgo para la empleabilidad, por lo que se espera que este trabajo pueda contribuir a la creación de nuevo conocimiento al respecto.

## Capítulo 2. Competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo socialmente justo

En el capítulo anterior se han identificado los siguientes factores contextuales de riesgo para un empleo socialmente justo: la situación económica de un determinado país o zona geográfica; las políticas sociales y económicas inconsistentes con los derechos humanos; la desigualdad social; el estereotipaje y discriminación por razón de género, edad, discapacidad, etnia, origen u orientación sexual y algunas características del sistema educativo. Este capítulo se ocupa de las competencias a desarrollar para contribuir a reducir estos factores.

Existen numerosas definiciones del término competencia (Bisquerra y Pérez, 2007). En el marco de este estudio el concepto se entiende, a partir de las aportaciones de Perrenoud (2004), Bisquerra y Pérez (2007) y Sultana (2009), como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores interrelacionados que la persona moviliza para dar una respuesta eficaz a los retos asociados con su vida diaria; en este caso a los retos asociados a la reducción de los factores contextuales de riesgo para el empleo y para que éste sea socialmente justo. Se sigue a Bautista (2001) en la diferenciación que se establece entre actitudes y valores. La actitud es la predisposición persistente a conducirse, a “responder de un modo consistente a un objeto social” (p. 193). El valor es el ideal independiente del objeto o situación; precede a la actitud, le da sentido y la orienta. La competencia es, pues, la interrelación del saber, saber hacer, saber estar y del para qué de los tres primeros.

También son numerosas las clasificaciones de competencias existentes (Bisquerra y Pérez, 2007; UK Commission for Employment and Skills [UKCES], 2010; European Union Education and Culture DG [EUEC], 2011; Aguilar, 2012). Bisquerra y Pérez (2007) indican que estas clasificaciones se subdividen fundamentalmente en dos: las competencias de desarrollo técnico profesional y las de desarrollo socio-personal. Las primeras hacen referencia a una determinada especialización profesional. Las segundas, también llamadas competencias básicas, transversales, clave o genéricas no están ligadas a ningún ámbito profesional específico y los autores las denomina así porque en esta clasificación se incluyen competencias intra e interpersonales. La denominación de ‘socio-personales’ es relevante para la tipología de competencias que se pretende identificar porque incluye la variable social, necesaria para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo socialmente justo. Sin embargo, tanto esta tipología como las restantes encontradas en la literatura y que hacen referencia a

empleabilidad y competencias están sobretodo enfocadas al encaje en el mercado laboral tal y como éste se encuentra, respondiendo así más a una perspectiva de ajuste de la empleabilidad que no a la de transformación (Morley, 2001; UKCES, 2010; EUEC, 2011; Aguilar, 2012; Chung-Khain, 2009; Sultana, 2009; Capsada, Hoeckel & Ortiz, 2013; Süß & Becker, 2013; Padilla-Carmona, Suárez-Ortega y Sánchez-García, 2014; Sermsuk, Triwichtkhun & Wongwanich, 2014). Sí existe, sin embargo, literatura en la que se relacionan competencias interculturales tanto con la justicia social como con el empleo (Arredondo, 1999; Vera & Speight, 2003; Aneas, 2005; Arthur, 2005; Castellano, 2005; Comstock, Hammer, Strentzsch, Cannon, Parsons & Salazar, 2008; Georgios, 2008; Toporek, Lewis & Crethar, 2009; Collins & Arthur, 2010; Canadian Standards and Guidelines for Career Development Practitioners, 2012; Dik, Duffy & Steger, 2012; Singh et al., 2012; Murua-Cartón, Etxeberria-Balerdi, Garmendia-Larrañaga y Arrieta Aranguren, 2012; Yoder, Snell & Tobias, 2012; Arthur et al., 2013; Goodman, 2013; Flores et al., 2014). El análisis de esta literatura permitirá definir esta tipología de competencias y establecer, desde una perspectiva teórica, nexos de relación entre ellas y la empleabilidad socialmente justa.

## **2.1. Competencias interculturales, competencias para la justicia social y empleabilidad socialmente justa**

Antes de pasar a explicar la relación entre competencias interculturales, competencias para la justicia social y empleabilidad socialmente justa es necesario clarificar qué se entiende por interculturalidad y competencias interculturales. Para llegar a esta definición se expondrán primero las definiciones de cultura y multicultural.

Teniendo en cuenta las aportaciones de Tylor (1977), Hernández y Morant (ed.) (1997), UNESCO (1997) y Jordán (coord.) (2001), la cultura se entiende como un sistema de significados mentales comunes compartidos por un determinado grupo. Así, la base de la cultura es lo que no se ve de ella, su forma interna, que es la que explica sus manifestaciones externas: la expresión en unas conductas determinadas de unos valores, actitudes y creencias; la forma de relación con el medio y con el otro; el conjunto de actividades y hábitos adquiridos por la persona en tanto que miembro de un grupo. Arthur (2005) y Collins & Arthur (2010) consideran el género, la orientación sexual, la edad, la etnicidad, el estatus socioeconómico, la (dis)capacidad y la religión como dimensiones de la cultura. Ésta última indica que hay “barreras sistémicas que impactan desproporcionadamente en personas que son

culturalmente diversas<sup>17</sup>” (p. 139) y Collins & Arthur (2010) que “pueden reconocerse situaciones de opresión social o institucionalizada altamente extendidas sobre estos factores culturales<sup>18</sup>” (p. 218). Así pues, algunos de los factores contextuales de riesgo identificados se relacionan con la cultura de ciertos grupos.

Atendiendo a la definición dada de cultura, la multiplicidad de culturas que puede existir en una familia, en un barrio o ciudad que estuviera formado sólo por ciudadanos de una misma nacionalidad ya sería alta. Si a ello añadimos el fenómeno migratorio, dicha multiplicidad es aún mayor y conforma la multiculturalidad, entendida como un hecho, un “concepto descriptivo que remite al carácter culturalmente heterogéneo de las personas que conviven en una sociedad” (Requejo, 2010). Así, mientras la multiculturalidad es un hecho, la interculturalidad se entiende como el ideal o visión de lo que se querría que hubiera; es decir, como “una de las respuestas normativas a esa realidad plural” (De Lucas, en Hernández y Morant (ed.) 1997, p. 24), y como un método para conseguirlo (Camilleri, en Carbonell, 1995). ¿Y qué es lo que se querría que hubiera? Siguiendo a Carbonell (1995), Jordán (2001) y Dopico (2010), la finalidad de la interculturalidad es pasar de la coexistencia a la convivencia, construir puentes de relación y articulación entre miembros de culturas diversas que posibilite el enriquecimiento mutuo, la interrelación, la interdependencia, la resolución de potenciales conflictos y la lucha por la consecución de la igualdad – académica, cívica, política, también laboral – de todas las personas. La interculturalidad es, pues, finalidad y proceso, de manera que el concepto no se relaciona tan solo con un ideal lejano e inalcanzable de lo que podría ser pero nunca será, ni tampoco únicamente con una realidad cotidiana que, a pesar de los intentos, es muy difícil cambiar. Como finalidad, la interculturalidad es el destino final que ayuda a mantener la vista enfocada; como método, es el caminar que ayuda a avanzar, y a través del cual se pretende construir significados mentales comunes para toda la ciudadanía en los que lo que se comparte que la visión de la interculturalidad se consigue con “el ejercicio por parte de todos de la solidaridad, con la lucha contra toda clase de exclusión y por una verdadera igualdad de oportunidades y de derechos” (Carbonell, 1995, p. 94).

Dos similitudes a resaltar entre la interculturalidad y empleabilidad socialmente justa: ambas son procesos y ambas tienen como finalidad la justicia social. No son la representación de lo que hay, sino el camino y la meta de lo que se querría que hubiese. Sin embargo, en la mayoría

---

<sup>17</sup> ... be aware of the specific influences of systemic barriers that disproportionately impact clients who are culturally diverse.

<sup>18</sup> ... widespread social or institutionalized oppression based on one or more cultural identity factors would be recognized here.

de los textos que se han revisado sobre competencias que tiendan hacia la justicia social el término utilizado es el de *multicultural competence*, competencia multicultural (Vera & Speight, 2003; Arthur, 2005; Comstock et al., 2008; Collins & Arthur, 2010). Esto se debe a que los autores son de procedencia académica norteamericana, donde el término multiculturalidad se entiende aproximadamente tal y como el que aquí se ha defendido para el de interculturalidad. Teniendo esto en cuenta, en este texto se hará referencia a competencias interculturales.

Las competencias interculturales se han relacionado tanto con competencias de desarrollo socio-personal como con competencias de desarrollo técnico profesional. Su relación con las segundas se establece porque, debido a una economía y mercado laboral globalizados, el fenómeno migratorio y el avance de las tecnologías de la información y la comunicación, las relaciones con otras culturas se han convertido más en la norma que en la excepción, y por tanto es necesario el desarrollo de competencias que permitan coexistir, comprender la diversidad cultural y con ello contribuir y participar del modelo económico actual (Aneas, 2005; Arthur, 2005; Georgios, 2008; Sangganjanavanich, 2009). En este sentido, las competencias interculturales permiten a la persona ajustarse a dicho modelo económico y al mercado laboral vigente. Esto implica ser “hábil, eficiente o apta para desarrollar (...) tareas y funciones en contextos profesionales multiculturales” (Aneas, 2005, p. 2) y con ello adaptarse a contextos culturales que no son propios sin necesariamente ser asimilado por ellos, ser más competente en el desarrollo de las funciones profesionales y desempeñarlas con menor riesgo para la salud psicológica. La razón para la relación de las competencias interculturales con competencias socio personales está en que contribuyen a reducir los factores contextuales de riesgo que impiden el acceso al empleo a los grupos que se han mencionado al inicio de este capítulo. Así, esta tipología de competencias están ligadas a la justicia social en tanto que en la diversidad cultural y funcional es donde se encuentran colectivos discriminados o excluidos de poder participar completamente en la sociedad en la que viven porque, entre otros, son mayores, jóvenes, discapacitados, mujeres, pertenecen al colectivo LGBT o están desempleados (Vera & Speight, 2003). En este sentido, el desarrollo de competencias interculturales “trata sobre la justicia social, la democracia cultural y la equidad<sup>19</sup>” (White, 1998, citado en Vera & Speight, 2003, p. 254) y va más allá de conseguir la sensibilización, el conocimiento o la comprensión de la diversidad, para contribuir a cuestionar y transformar el statu quo que mantiene la discriminación y exclusión de los colectivos citados (Vera & Speight,

---

<sup>19</sup> *Multiculturalism is about social justice, cultural democracy, and equity.*

2003). Las competencias que corresponden a una u otra de las razones esgrimidas no son necesariamente excluyentes, aunque el foco de atención de este estudio se encuentra en las competencias interculturales que contribuyen a la justicia social. Por otra parte, hay autores como Singh et al. (2012), que equiparan competencias interculturales y para la justicia social, pero esta última tipología puede diferenciarse de la primera porque son las que más explícitamente facilitan “abordar las fuerzas sociales, políticas y económicas que influyen en el desarrollo de la carrera de las personas<sup>20</sup>” (Arthur et al., 2013, p. 138). De lo que se trata con el desarrollo de estas competencias es de ir más allá del ajuste a las condiciones existentes y “facilitar el empoderamiento personal, interpersonal y sistémico<sup>21</sup>” para que su movilización contribuya a la emancipación y transformación social (Arthur, 2005, p. 141).

## 2.2. Competencias para una empleabilidad socialmente justa

Las competencias interculturales y para la justicia social, en lo que aportan a la finalidad de contribuir a la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo y para que éste sea socialmente justo, conforman las que se han denominado competencias para una empleabilidad socialmente justa (Yoder, Snell & Tobias, 2012).

### Competencias para una empleabilidad socialmente justa

Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores interrelacionados que la persona o colectivo movilizan para contribuir a la reducción de los factores contextuales de riesgo para el empleo socialmente justo.

A partir de Tylor (1977); Hernández y Morant, (ed.) (1997); UNESCO (1997); Jordán (coord.), (2001); Vera & Speight (2003); Arthur (2005); Collins & Arthur (2010); Dik, Duffy & Steger (2012); Singh et al. (2012); Goodman (2013), los principios que guían la delimitación de estas competencias son:

- **Reflexión y acción:** además del conocimiento y comprensión de la diversidad cultural, estas competencias inciden en la acción para la erradicación de los factores contextuales de riesgo para un empleo socialmente justo, así como en la transformación del statu quo que los mantiene.

<sup>20</sup> ... addressing social, political, and economic forces that influence people's career development.

<sup>21</sup> ... facilitate personal empowerment, interpersonal empowerment, and systemic empowerment.

- **Empoderamiento:** habilitar a la ciudadanía en general, y específicamente a aquellos grupos que han sido históricamente marginados, para ser agentes de transformación personal, interpersonal, organizacional, comunitaria y/o social.
- **Ética aspiracional:** el desarrollo de competencias está orientado por la ética aspiracional y no por la ética reguladora. Es decir, se desarrollan por el compromiso con la causa del ser humano oprimido, por la convicción del bien común y no solo para estar en conformidad con unas determinadas prescripciones o para encontrar trabajo. Si las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores interrelacionados, la ética aspiracional permite acotar los valores que la persona moviliza para realizar actividades que den una respuesta eficaz a los retos asociados a la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo socialmente justo.
- **Inclusión:** la inclusión es la “búsqueda de emancipación social, una voluntad de participación (...) efectiva e innovadora” de personas que pretenden incorporarse a una comunidad sin adaptarse a su uniformidad y del que forma parte la lucha por la consecución de la igualdad en la diferencia para alcanzar un empleo socialmente justo (Altay y Ural Manço, en Carbonell, 1995, p. 93). Inclusión es otra manera de llamar a la inserción crítica que constituye una de las características de la empleabilidad para la transformación. La inclusión no sucede de golpe. Por ello, las competencias se desarrollan empezando por donde la persona está, para inmediatamente contextualizar su situación y trabajar para que ésta pueda ser transformada. Esto se lleva a cabo a través de actividades individuales y colectivas, preventivas y proactivas, además de remediales. Las actividades remediales no pretenden el ajuste de la persona o del grupo a unas condiciones que le perjudican, sino, como se acaba de mencionar, empezar donde la persona o grupo están.
- **Interdisciplinariedad:** la delimitación y desarrollo de competencias se lleva a cabo a través de la integración de diversas disciplinas: psicología, pedagogía, sociología, economía y política entre otros.
- **Perspectiva holística:** las competencias se formulan y desarrollan en contextos diversos y de forma contextualizada, a partir de una determinada situación histórica, y de la contribución de todos los actores y sectores implicados.

¿Cómo identificar estas competencias? Teniendo en cuenta los principios señalados y que se parte de competencias interculturales y para la justicia social, la autora ofrece como una propuesta posible a abordar en el futuro la de echar la vista atrás y al lado, al pasado y al presente, a la diversidad cultural, e identificar las competencias que pusieron en práctica

activistas, educadores, pedagogos o políticos como Baumfree, Biko, Confucio, Freire, Ghandi, Gramsci, Grundtvig, Husseini, Ki-Zerbo, Luther King, Mandela, Manso, Niereree, Nightindale, Tagore, Terrell o Thoreau, así como también analizar las historias de vida de personas anónimas, silenciosas o silenciadas que, contra todo pronóstico debido al lugar del que partían, también han ganado y contribuido a la transformación.

En el marco del estado de la cuestión de esta investigación, se ha hecho una identificación de competencias para una empleabilidad socialmente justa seleccionando competencias interculturales y para la justicia social señaladas por diversos autores y situándolas, a partir de Goodman (2013), en un *continuum* formado por cinco niveles: autoconciencia (*self-awareness*); comprensión y valoración de otras personas y grupos; análisis del contexto histórico y sociopolítico en el que se dan los factores contextuales de riesgo para el empleo socialmente justo; interacción efectiva con la diversidad cultural en diferentes contextos; acción para la transformación. Este *continuum* se establece para que el desarrollo de estas competencias parta de la situación inicial del grupo o persona con el que se trabaja, y para que sea progresivo, de modo que se eviten tanto como sea posible las potenciales resistencias al desarrollo de esta tipología de competencias (Middleton, Rollins, Lansing Sanderson, et al., 2000; Singh, Merchant, Skudrzyk et al., 2012). La Tabla 6 muestra la identificación y clasificación realizada a partir de los siguientes autores: Arredondo (1999); Middleton, Rollins, Lansing Sanderson & Leung (2000); Castellano (2004); Arthur (2005); Toporek, Lewis & Crethar (2009); Collins & Arthur (2010); Canadian Standards and Guidelines for Career Development Practitioners (2012); Singh et al. (2012); Arthur et al. (2013); Goodman (2013).

**Tabla 6: Competencias para una empleabilidad socialmente justa**

Comprensión y respeto por la diversidad	Autoconciencia (selfawareness)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ser consciente de la propia identidad cultural, de las influencias culturales y de las diferencias entre identidades y culturas diversas (Middleton et al., 2000; Castellano 2004; Arthur, 2005; Singh et al., 2012; Goodman, 2013).</li> <li>2. Tomar consciencia de los estereotipos y prejuicios propios (Arredondo, 1999; Middleton et al., 2000; Castellano 2004).</li> <li>3. Tomar consciencia de cómo se internalizan nociones de superioridad e inferioridad (Middleton et al., 2000; Toporek, Lewis &amp; Crethar, 2009; Goodman, 2013).</li> <li>4. Autoevaluar actitudes y valores para propiciar una toma de decisiones ética (Arredondo, 1999; Middleton et al., 2000).</li> </ol>
---	--------------------------------	--

<p>Comprensión y valoración de otras personas y grupos</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Reconocer cómo otras personas o grupos expresan nociones de superioridad o inferioridad internalizadas (Arthur, 2005; Toporek, Lewis &amp; Crethar, 2009; Goodman, 2013).</li> <li>6. Apreciar y valorar la forma de pensar, ser y hacer de otras identidades culturales (Arredondo, 1999; Arthur, 2005; Canadian Standards and Guidelines for Career Development Practitioners, 2012; Singh et al., 2012; Goodman, 2013).</li> <li>7. Conocer experiencias de vida, cultura, <i>background</i> sociopolítico de personas que han sufrido discriminación u opresión (Singh et al., 2012).</li> </ol>
<p>Análisis del contexto histórico y sociopolítico</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Analizar las condiciones sociales, legislativas y políticas que mantienen un statu quo de opresión e injusticia social (Arredondo, 1999; Middleton et al., 2000; Castellano 2004; Arthur, 2005; Toporek, Lewis &amp; Crethar, 2009; Canadian Standards and Guidelines for Career Development Practitioners, 2012; Goodman, 2013).</li> <li>9. Explicar la relación entre la justicia social y el desarrollo de la carrera (Middleton et al., 2000; Arthur, 2005; Canadian Standards and Guidelines for Career Development Practitioners, 2012; Singh et al., 2012; Arthur et al., 2013).</li> <li>10. Aprender sobre la historia, ideologías y manifestaciones que refuerzan el mantenimiento de la desigualdad (Middleton et al., 2000; Goodman, 2013).</li> <li>11. Reconocer el impacto de fuerzas sistémicas, de la falta de oportunidades y de la cultura en el desarrollo de la carrera (Middleton et al., 2000; Singh et al., 2012).</li> <li>12. Comprender el impacto de la desigualdad social en las experiencias de privilegio y opresión de las personas/comunidades (Toporek, Lewis &amp; Crethar, 2009).</li> <li>13. Analizar las fuentes de poder político e influencia social del sistema (Singh et al., 2012).</li> <li>14. Identificar quién está incluido, excluido o infra-representado en las políticas y prácticas organizacionales (Singh et al., 2012).</li> </ol>
<p>Interacción efectiva con la diversidad cultural</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>15. Gestionar conflictos derivados de diferencias culturales (Middleton et al., 2000; Singh et al., 2012).</li> <li>16. Utilizar diferentes lenguas y estilos de comunicación (Middleton et al., 2000 Castellano 2004; Toporek, Lewis &amp; Crethar, 2009; Canadian Standards and Guidelines for Career Development Practitioners, 2012; Singh et al.,</li> </ol>

Acción para la transformación

- 2012).
17. Comunicar información de forma ética (Toporek, Lewis & Crethar, 2009).
18. Mostrar los beneficios de compartir y redistribuir el poder (Toporek, Lewis & Crethar, 2009).
19. Utilizar competencias para el liderazgo en contextos de diversidad cultural (Singh et al., 2012).
20. Identificar, reconocer y respetar las fortalezas y recursos que personas, grupos o comunidades aportan al cambio sistémico (Middleton et al., 2000; Castellano 2004; Arthur, 2005; Singh et al., 2012).
21. Negociar y consultar acerca de las necesidades de grupos diversos en sus comunidades locales (Toporek, Lewis & Crethar, 2009).
22. Planificar de forma estratégica, priorizar, diseñar y ejecutar planes de acción para superar o reducir barreras estructurales (Toporek, Lewis & Crethar, 2009; Singh et al., 2012).
23. Dar soporte a y colaborar con individuos y organizaciones en un contexto determinado para la reducción de barreras estructurales (Arredondo, 1999; Middleton et al., 2000; Arthur, 2005; Toporek, Lewis & Crethar, 2009; Singh et al., 2012).
24. Identificar oportunidades para el activismo social a nivel local, nacional o internacional (Toporek, Lewis & Crethar, 2009; Singh et al., 2012).
25. Utilizar tecnologías de la información y de la comunicación para el activismo (Singh et al., 2012).
26. Proveer e interpretar información que muestre la urgencia del cambio (Toporek, Lewis & Crethar, 2009).
27. Identificar recursos y servicios disponibles para la reducción de barreras (Toporek, Lewis & Crethar, 2009).
28. Desarrollar una visión que guie los procesos de cambio (Toporek, Lewis & Crethar, 2009).
29. Planificar cómo gestionar las respuestas al cambio (Toporek, Lewis & Crethar, 2009).
30. Reconocer y gestionar resistencias al cambio (Toporek, Lewis & Crethar, 2009).

Las listas de las dos tipologías de competencias para la empleabilidad socialmente justa están desequilibradas (veinte competencias para la comprensión y respeto de la diversidad y diez competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo). Se ha trabajado e investigado más por la comprensión y respeto por la diversidad, por las competencias para el

compromiso con la reflexión sobre el mundo, que por las competencias para el compromiso con la acción sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1975). Si situamos estas competencias en el contexto de la empleabilidad socialmente justa, la investigación realizada aún es menor, y es aquí donde este estudio pretende incidir. De lo que se trata con él es de contribuir a la creación de una cultura de la empleabilidad socialmente justa; es decir, a la creación de una visión y un proceso de empleabilidad – de un sistema de significados mentales comunes y de su expresión externa mediante el desarrollo de unas determinadas competencias - para la inclusión, no para la integración. El primer concepto se ha definido en el inicio de esta sección. Sobre el segundo concepto, Carbonell (1995) indica que es demasiado confuso y que puede servir a cualquier discurso; efectivamente, es un concepto ampliamente utilizado en la perspectiva de ajuste de la empleabilidad.

Para terminar, dos incisos más sobre las competencias identificadas. Primero: no se ha encontrado literatura que analice si aquellas asociadas a una perspectiva de ajuste de la empleabilidad podrían también servir a la causa de la justicia social. Algunos ejemplos de estas competencias son: resolución de problemas, creatividad, trabajo en equipo, autonomía, o gestión de las emociones (UKCES, 2010; EUEC, 2011; SCRE Centre of Research in Education, 2011). Segundo: en la práctica totalidad de las referencias utilizadas, las competencias identificadas están dirigidas a profesionales de distintos ámbitos (rehabilitación, orientación, salud mental entre otros) pero no a la ciudadanía en general o, específicamente, a los grupos sometidos a situaciones opresivas. Desde este estudio se propone, sin embargo, que sean objetivo también para estos últimos. Como dijo Freire (1975):

Educadores y educandos [profesionales y ciudadanía] (...), co-intencionados hacia la realidad se encuentran en una tarea en la que ambos son sujetos en el acto, no sólo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear ese conocimiento. Al alcanzar este conocimiento de la realidad, a través de la acción y reflexión en común, se descubren siendo sus creadores y recreadores. De este modo, la presencia de los oprimidos en la búsqueda de su liberación, más que seudoparticipación, es lo que debe realmente ser: compromiso (p. 49).

¿Cuáles son los profesionales y, en general, el marco de actuación desde los cuales contribuir al desarrollo de las competencias para la empleabilidad socialmente justa? En este estudio, el marco de actuación es la orientación, que es de lo que se tratará en el siguiente capítulo.

## Capítulo 3: Orientación y desarrollo de competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo socialmente justo

La orientación se ha basado tradicionalmente en un modelo de ajuste cuya finalidad es que las personas encajen en un determinado puesto y mercado de trabajo (Arthur et al., 2009; Bassot, 2010; Hyslop-Margison & Naseem, 2007). La *Skills Commission's Inquiry into information, advice and guidance* (2008) ha indicado que el modelo de ajuste “hace cien años que ha caducado<sup>22</sup>” (p. 20) y que es necesario por tanto un cambio de enfoque. En una afirmación similar, Watts (1998) señala que este modelo “se parece mucho a una reliquia de la era industrial<sup>23</sup>” (p. 3). Una de las propuestas existentes para el cambio que la *Skills commission* solicita es el *social justice approach to career development* – desarrollo de la carrera desde la perspectiva de la justicia social -. A continuación se analiza este enfoque, que es el que se considera más cercano tanto a la perspectiva transformadora de la empleabilidad, como específicamente al desarrollo de competencias para la reducción de los factores contextuales de riesgo para un empleo socialmente justo.

### 3.1. Orientación desde la perspectiva de la justicia social

En esta sección se analiza primero la definición de justicia social por la que se trabaja desde esta perspectiva de la orientación. Seguidamente se presentan las razones que justifican que este enfoque sea apropiado para el desarrollo de competencias para una empleabilidad socialmente justa. Finalmente se delimitan las aportaciones que la perspectiva para la justicia social hace al concepto, participantes, profesionales y prácticas de orientación.

#### 3.1.1. ¿De qué justicia social hablamos?

El nacimiento de la orientación en los Estados Unidos está ligada al activismo de Parsons quien, influenciado por otra activista, Jane Addams, trabajó para erradicar la explotación infantil y para ofrecer posibilidades de elección laboral a jóvenes de estatus socioeconómico bajo de las que mayoritariamente carecían (Pope, 2000). Herr (2001) afirma que “la herencia del desarrollo de la carrera en los Estados Unidos (...) responde a las fuerzas sociales, políticas y

---

<sup>22</sup> ... the matching model is “a hundred years out of date”.

<sup>23</sup> ... it seems very much like a relic from the late industrial era.

económicas que estaban configurando el contexto nacional<sup>24</sup> (p. 198) de aquel tiempo. Entre esas fuerzas estaba:

Un imperativo moral emergente que (...) sostenía que los trabajadores de la floreciente economía de inicios del siglo XX no debían verse como los bienes inmuebles de los empresarios, como propiedad de usar y tirar, sino como personas con dignidad y con derecho a determinar su propio destino<sup>25</sup> (Herr, 2001, p. 198).

Desde una perspectiva histórica, Whiteley (en Pope, 2000) señala que el origen de la orientación está en un “movimiento de reforma social cuya finalidad era erradicar la pobreza y las condiciones deficientes de vida derivadas de la rápida industrialización y consiguiente migración de personas a zonas urbanas que se sucedieron a inicios del siglo XX<sup>26</sup>” (p. 196). Visto así, la justicia social, la lucha por la mejora de las condiciones de vida y por la dignidad de la persona formaron parte de los cimientos de la orientación, y el medio que Parsons escogió para conseguirlo fue el modelo individual de ajuste. Es decir, se buscó la justicia social a través del modelo de ajuste. Hartung & Blustein (2002) apuntan, en cambio, que la orientación del siglo XX desatendió la finalidad para la que se había creado porque se centró en dotarse primero de un cuerpo científico que le diera respetabilidad, y a continuación en el desarrollo de un modelo de ajuste que pretendía que las personas consiguieran adaptarse lo mejor posible a los vaivenes económicos y sociales que se produjeron durante el siglo XX. Sin embargo, ¿cómo es posible que la orientación abandonara sus orígenes si estaba siguiendo los pasos de Parsons, y éstos se cimentaban sobre la justicia social? Identificar los vaivenes sociales y económicos a los que hacen referencia Hartung & Blustein (2002) puede contribuir a dilucidar esta cuestión. Pope (2000) cita algunos de ellos: las demandas de una industrialización creciente en los años veinte, que aumentó las tasas de escolaridad y acabó llevando la orientación a las aulas; la depresión económica de los años treinta, a partir de la cual se crearon oficinas de orientación para atender al ingente número de desempleados; los problemas de ajuste, tanto personales como profesionales, que sufrieron los veteranos de la II Guerra Mundial; los problemas de ajuste que sufrió la población afroamericana cuando tuvo acceso a los mismos centros educativos que la población caucásica; la transición de la era

---

<sup>24</sup> *The heritage of career development practices in the United States is responsive to the social, political and economic forces shaping the national context.*

<sup>25</sup> *Workers in the burgeoning economy of the early twentieth century needed to be seen not as the chattels of employers, not as property to be consumed and cast aside, but rather as persons of dignity with a right to determine their own future.*

<sup>26</sup> *Progressive social reform movement aimed at eradicating poverty and substandard conditions spawned by the rapid industrialization and consequent migration of people to major urban centers at the turn of the 20th century.*

industrial a la era tecnológica y la consecuente pérdida de puestos de trabajo, necesidad de reciclaje y reubicación profesional que ésta ha conllevado. Al repasar estos acontecimientos y volver a la afirmación de Hartung y Blustein (op. cit.) surgen varias preguntas: ¿la orientación se creó para que las personas pudieran sortear unos determinados factores contextuales que limitaban sus posibilidades de escoger, dejándolos así intactos pero atrás, o para reducirlos? ¿La erradicación de la pobreza y de las malas condiciones de vida se produciría porque, en línea con el sueño americano, el esfuerzo y la determinación individual conducen al éxito y a la superación de las adversidades, y por lo tanto eso era lo que debía facilitar el proceso de orientación? ¿O lo que se pretendía era contribuir a erradicar el statu quo que perpetuaba la pobreza? ¿Es posible que tanto una opción como la otra defendieran la justicia social, pero la entendieran de diferente manera? Una justicia social orientada a sortear barreras mediante el mérito individual puede defenderse desde el modelo libertario de Locke, en el que se asume que el individuo es libre para tomar decisiones a pesar de sus circunstancias, por lo que no es necesario enfocarse en el contexto, sino en el individuo (Vera & Speight, 2003; Prilleltensky & Stead, 2012; Sultana, 2014). “El capitalismo y la meritocracia coexisten con este enfoque de la justicia” (Vera & Speight, 2003, p. 260). La segunda opción en cambio, se mantiene desde una definición de justicia social como la que se sustenta en este estudio, y que entiende el concepto como proceso moral de transformación intra e interpersonal, individual y sistémico, conducente a la distribución equitativa de recursos y oportunidades, a la lucha contra la opresión y a favor de una inclusión social que permita alcanzar su potencial a los miembros de una sociedad (Vera & Speight, 2003; Blustein, Hawley & Perry, 2005; Flores et al. 2014). Teniendo esto cuenta, la orientación del siglo XX no es que se desentendiera de la justicia social, sino que suscribió una determinada manera de entenderla.

Hubo un momento, no obstante, en que la orientación pudo evolucionar para que su finalidad se sustentara en la segunda de las definiciones de justicia social presentadas. Fue en los años sesenta, cuando la juventud de la época deseaba tener “trabajos que tuvieran sentido para ellos y que les permitieran mejorar el mundo<sup>27</sup>” (Pope, 2000, p. 200). Entonces se habló de nuevos roles para la profesión, y unos pocos intentaron ponerlos en práctica, pero según Ivey y Collins (2003) no se hizo ningún esfuerzo sistemático para tender a un enfoque de la justicia social que promoviera el cambio del contexto además del individual. Con la duda de quien ha visto pasados intentos fracasar, Ivey & Collins (2003) sugieren que el inicio del siglo XXI puede ser otro momento para avanzar hacia una orientación transformadora del sistema mediante,

---

<sup>27</sup> *Young people wanted jobs that were meaningful and that would allow them to change the world for the better.*

entre otros, el desarrollo de competencias para dicha transformación; una orientación, al fin, que sea coherente con el discurso transformador de la empleabilidad presentado en el capítulo 1. El camino para conseguirlo se anuncia largo, lento, difícil, e incómodo para algunos (Ivey & Collins 2003; Goodman; Irving, 2010; Walling & Ghali, 2010), pero hay razones que lo justifican.

### **3.1.2. Justificación de la perspectiva de justicia social de la orientación**

A continuación se presentan las razones que justifican la perspectiva de justicia social de la orientación desde la que desarrollar competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo. Estas razones son: su naturaleza política, su función transformadora, su campo de actuación multinivel y el imperativo ético y moral de la justicia social.

#### **3.1.2.1. Naturaleza política**

Diversos autores sostienen que la naturaleza de la orientación es intensamente, altamente política (Harris, 1999; Irving 2010; Irving 2011; Sultana 2011; Watts, 2014). La razón fundamental que se aduce para ello es su relación con el reparto de oportunidades, que en cualquier sociedad están distribuidas de forma desigual. Así, al operar en sociedades y situaciones politizadas y caracterizadas por la desigualdad y la opresión, la orientación no puede levantar la bandera blanca de la neutralidad política alegando para ello que es un servicio solo dirigido al individuo, ya que desde cualquier campo de acción desde el que actúa, de forma consciente o inconsciente, explícita o implícita, la orientación contribuye o lucha contra la distribución desigual de oportunidades atendiendo a si da soporte o se enfrenta a las estructuras sociales, culturales, económicas y políticas que mantienen la desigualdad y la opresión. Como ocurre en el caso de la educación, la orientación no es inocente ni objetiva, ya que “no existe fuera de las relaciones de poder, los valores y la política (...). La presunta neutralidad sobre la que se apoya está basada en elecciones éticas y políticas” (Giroux, 2013, p. 18). Sin embargo, no existe consenso entre los profesionales de la orientación profesional de que esto sea así. Irving (2011) señala la controversia y división existente en el seno de la profesión ante la posibilidad de situarla en la perspectiva de la justicia social, precisamente porque ésta es inherentemente política, atributo que algunos niegan a la orientación. Tal vez por ello en 2013 la Junta Directiva de la IAEVG<sup>28</sup> publicó un comunicado en el que abogaba por la justicia social en la orientación educativa y profesional y apuntaba su naturaleza política al señalar que desde cualquier rol o responsabilidad que se tenga en la orientación es necesario

---

<sup>28</sup> *International Association for Educational and Vocational Guidance* en sus siglas en inglés, Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional en su traducción al castellano.

“promover el compromiso por la justicia social a todos los niveles de la sociedad, e incorporar un enfoque cognitivo-crítico a la justicia social dentro de las prácticas políticas e institucionales” (IAEVG, 2013). La asociación hace además política al indicar que “hacemos un llamado a los responsables de las políticas públicas para actualizar sus ideas acerca de la contribución que la educación para la carrera, orientación y asesoramiento pueden hacer por la promoción de una sociedad justa” (IAEVG, 2013).

Para destacar o ilustrar aún más la naturaleza política de la orientación, se considera relevante mencionar el caso de Sudáfrica cuando el régimen racista del apartheid aún estaba vigente. N. Alexander (1990) - activista e intelectual sudafricano – en una conferencia sobre la orientación ofrecida cinco años antes del advenimiento de la democracia en este país, afirmaba:

Si uno no problematiza toda la cuestión de la orientación profesional, lo que haces es reforzar el apartheid y la discriminación racial. (...) reproduciendo la sociedad más o menos como es. (...) Nuestro trabajo como orientadores es poner tornillos cuadrados en los agujeros redondos del apartheid, eso es lo que tenemos que hacer. (...) Si no estamos comprometidos con el cambio social radical, con la liberación de este país (...) nos estamos decepcionando a nosotros mismos y ciertamente a las personas a las que orientamos (...) Esta es la responsabilidad que nuestra historia nos impone<sup>29</sup> (p. 152-160).

El desarrollo de competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo socialmente justo es una de las formas en que la orientación, debido a su naturaleza política, puede dar respuesta a la responsabilidad que una determinada sociedad o contexto histórico le impone.

### **3.1.2.2. Función transformadora**

Uno de los debates existentes en la orientación se centra en dirimir si su función es la de contribuir a que las personas se ajusten a las condiciones laborales existentes en un determinado contexto o a que las transformen si éstas son deficientes (Arthur, 2005). Prilleltensky & Stead (2012) mantienen que la orientación tiene cuatro opciones posibles ante este dilema, que serían contribuir a: A) ajustarse y transformar el sistema al mismo tiempo; B) ajustarse al sistema sin transformarlo; C) transformarlo sin ajustarse a él; D) ni ajustarse a él ni

---

<sup>29</sup> *Unless one problematizes the whole question of careers guidance you in fact merely entrench apartheid and racial discrimination (...)reproducing that society more or less as it is (...) our job as careers counsellors is to put square pegs in the round holes of apartheid, that is what we need to do (...) unless we are committed to radical social change, to liberation in this country we are simply (...) deceiving ourselves and certainly the people whom we are advising and counselling (...)it is a responsibility that our history imposes on us.*

transformarlo. Ante estas alternativas, y desde la perspectiva del orientador, Prilleltensky & Stead (2012) se preguntan:

- **Opción A:** ¿Es posible contribuir a que las personas se ajusten a un sistema que sostiene la desigualdad y la opresión y a la vez contribuir a transformar dicho sistema?
- **Opción B:** ¿Es posible que todas las personas logren ajustarse a un sistema injusto y opresivo?
- **Opciones C y D:** ¿son opciones irracionales? ¿Puede haber beneficio individual o social en que haya personas que no quieran someterse a un determinado sistema o que opten por salir de él?

Todas las opciones tienen riesgos y consecuencias tanto potencialmente positivas como negativas para los y las participantes en procesos de orientación. No obstante, todas las preguntas conducen a concluir que, aún si se opta por la función de ajuste, ésta no es suficiente; la función transformadora de sistemas injustos y opresivos (y por tanto el desarrollo de competencias para ello) es necesaria en la orientación. Algunas de las razones que hacen esta función imprescindible son (Ivey & Collins, 2003; Vera & Speight, 2003; Blustein, McWhirter & Perry, 2005; Athanasou, 2010; Irving, 2010; Blustein, 2011; Dik, Duffy & Steger, 2012; Prilleltensky & Stead, 2012):

- Es “virtualmente imposible” (Ivey & Collins, 2003, p. 291) solucionar problemas individuales para el ajuste si el contexto en el que ocurren no cambia.
- La perspectiva de ajuste está diseñada para personas que tienen un cierto margen de elección en sus vidas, pero factores de riesgo como un estatus socioeconómico bajo o la discriminación hacen muy difícil tener posibilidades de elegir.
- Los actos y estructuras opresivas pueden llegar a internalizarse y aceptarse como situaciones ‘normalizadas’. El enfoque de ajuste puede contribuir a esta ‘normalización’ de la opresión, convirtiendo así a la orientación desarrollada bajo este enfoque en cómplice del opresor, ya que “se une a las fuerzas que perpetúan la injusticia social<sup>30</sup>” (Vera & Speight, 2003, p. 258) y se enfoca más en servir a una determinada agenda económica que a las personas con las que trabaja. Por tanto, es necesario que la orientación se enfoque en cuestionar y transformar factores contextuales de riesgo para el empleo socialmente justo, no tan solo en superarlos, que lo considere su responsabilidad y reconozca que hacerlo no está más allá de su alcance.

---

<sup>30</sup> ... joins the forces that perpetuate social injustice.

- La perspectiva para la justicia social ofrece una plataforma para que la orientación no solo contribuya a acceder a un trabajo, sino a un trabajo socialmente justo.
- La perspectiva para la justicia social ofrece una plataforma para que la orientación vaya más allá del analizar los problemas que la opresión causa y ponga en práctica propuestas que contribuyan a buscar soluciones ante ella, de modo que estas prácticas tiendan a normalizarse en la profesión y no sean acciones más o menos aisladas.
- El enfoque para la justicia social está muy poco desarrollado en comparación con el de ajuste.

### 3.1.2.3. Campo de actuación multinivel

Si la orientación tiene un papel a jugar en la transformación de las estructuras que favorecen la opresión y la desigualdad, su campo de actuación debe ir va más allá del nivel individual, que ha sido en el que tradicionalmente ha incidido, para abarcar también el nivel interpersonal, organizacional y social (Blustein, McWhirter & Perry, 2005; Prilleltensky & Stead, 2012). Estos niveles encajan con el *continuum* para el desarrollo de competencias para el empleo socialmente justo presentado en el capítulo 2. La perspectiva de justicia social incide en cada uno de estos niveles. En el nivel individual, el trabajo a realizar es con toda la ciudadanía, es decir, tanto con personas que ven limitadas sus opciones y posibilidades a causa de unos determinados factores contextuales como con las que son privilegiadas por ellos (Irving, 2011). El trabajo a realizar tanto con unos y con otros es el de que ambos contribuyan a la superación y reducción de factores de riesgo para el empleo. Los primeros, porque en ello les va su presente, su futuro y el de sus descendientes; los segundos, por revertir las consecuencias sociales de “las mentalidades que perpetúan la acumulación de desventajas<sup>31</sup>” (Arulmani, 2010, p. 8) o de las mentalidades que no hacen nada ante ellas porque no les afecta. Con unos y otros, de lo que se trata es de “yuxtaponer el éxito individual y la justicia social<sup>32</sup>” (Alexander, 1990, p. 162). En cuanto al nivel interpersonal, desde la perspectiva de justicia social se afirma que ni el proceso de toma de decisiones sobre el presente y futuro profesional ni la acción sobre esa decisión se hacen en el vacío, sino que están ligados a la influencia que el entorno próximo (familia, grupo de iguales, redes sociales), la cultura y el contexto en general ejercen sobre la persona, y por tanto todos ellos forman parte del campo de acción de la orientación (Athanasou, 2010). Por último, a nivel organizacional, comunitario y social su campo de actuación está en la asunción de una agenda activista que contribuya al desarrollo de acciones colectivas así como de políticas organizacionales o públicas que propicien cambios

<sup>31</sup> ... *mindsets that perpetuate the accumulation of disadvantage.*

<sup>32</sup> ... *individual achievement so-called and social justice have to be juxtaposed.*

conducentes a la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo socialmente justo (Blustein, McWhirter & Perry, 2005).

#### **3.1.2.4. La justicia social como imperativo ético y moral**

Irving (2011) afirma que el trabajo “representa para muchos el más doloroso lugar de encuentro con la injusticia social<sup>33</sup>” (p. 31). Precisamente por ello, autores como Ivey & Collins (2003), Gainor (2005) y McWhirter & Perry (2005) reivindican que la perspectiva de justicia social es un imperativo moral de la orientación profesional. Para Goodman, Walling & Ghali (2010) esto implica que, siguiendo a Levinas, la orientación contribuya a construir un yo que “es radicalmente sensible ante el otro y (...) mantiene un sentido inagotable de responsabilidad por el otro<sup>34</sup>” (p. 589). Una visión meramente individualista de la orientación no tiene sentido desde esta perspectiva; es más, desde ella, si la orientación contribuye a “la inhabilidad de las personas para experimentar responsabilidad hacia otros, es una práctica injusta<sup>35</sup>” (p. 589). Este imperativo ético y moral que es la justicia social es además:

Una ‘posición’ más que un ‘estado’. Es una sed insaciable que nos mantiene en alerta y siempre a la búsqueda de unas relaciones sociales más equitativas (...) Esta búsqueda y sed impregnan todas nuestras actividades humanas (...) incluyendo esta ‘cosa’ llamada orientación<sup>36</sup> (Sultana, 2014, p. 10).

Presentadas ya las razones que justifican la perspectiva de justicia social de la orientación, a continuación se delimitan las aportaciones que esta perspectiva hace al concepto, participantes, profesionales y prácticas de orientación.

#### **3.1.3. El concepto de orientación**

La orientación nació como *vocational guidance*, término que se ha traducido mayoritariamente al castellano como orientación profesional, tal y como ilustra la traducción de la *International Association for Educational and Vocational Guidance* a la lengua española: Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (Pérez, Fillella y Bisquerra, 2009). Cuando, a partir de los años cincuenta, dejó de estar enfocada sobretudo en la juventud y en centros educativos para ampliarse a todo el ciclo vital y a agencias públicas, centros

---

<sup>33</sup> *Work (...) represents for many their most stinging encounter with social injustice.*

<sup>34</sup> *... self that is radically responsive to the other (...) and maintains a sense of inexhaustible responsibility for others.*

<sup>35</sup> *... inability of persons to experience responsibility for others, then its practices are unjust.*

<sup>36</sup> *... it is a ‘stance’ rather than a ‘state’. It is an unquenchable thirst that keeps us ever on the alert, and always on the quest for more equitable social relations (...). That quest and thirst permeates all our human activities (...) including this ‘thing’ called ‘career guidance’.*

comunitarios o la empresa, los términos *career counseling*, *career guidance* o *career development* ganaron favor en la nomenclatura anglosajona y son los que han permanecido hasta la actualidad (Herr, 2013), como refleja el hecho de que incluso el enfoque que se analiza en estas páginas se denomina *social justice approach to career development* en su acepción inglesa.

Desde la perspectiva de la justicia social, y atendiendo a la nomenclatura inglesa y su traducción más literal al castellano, Pope (2000) indica que el término *career* - carrera – tiene un significado ligado a una determinada cultura, en este caso la occidental. Arulmani (2007) destaca cómo su contribución en foros asiáticos – de la India específicamente – fue criticada porque el concepto de carrera que proponía era “demasiado occidental<sup>37</sup>” (Arulmani, 2007, p. 1), entre otros porque la mayoría de lenguas de la India no tienen una palabra para el término, y porque éste nace al albor de la industrialización y de una cultura norteamericana WASP<sup>38</sup> profundamente individualista, de un individualismo prácticamente heroico e hipercompetitivo (Comstock et al., 2008; Blustein, 2011). Watts (1998) describe el concepto de carrera como una progresión ordenada y meritocrática dentro de una determinada jerarquía profesional u organizacional que “provee un orden a la sociedad, porque ata a los individuos a la estructura social, premiándolos por su inversión en dicha estructura<sup>39</sup>” (p. 1). Una orientación donde la carrera se entienda así no trabaja para desarrollar competencias que contribuyan a transformar el contexto, no tendría sentido hacerlo, sino para mantenerlo, y responde perfectamente a la perspectiva de ajuste de la empleabilidad. La crítica que se hace a este concepto desde la perspectiva de justicia social es su descuido tácito de factores contextuales como la pobreza, el racismo, o el sexismo (Blustein, McWhirter & Perry, 2005). La perspectiva de ajuste de la orientación responde a la imagen tantas veces repetida en acciones de orientación, donde se muestra una carretera o camino en general plano y limpio, que es el que se supone que la orientación ayuda a recorrer a la persona – en singular -. Sin embargo, desde la perspectiva de la justicia social se deja constancia de que para muchos, la carretera o camino, si es que existe, es abrupta, llena de escollos, barreras o direcciones prohibidas; que no todo el mundo empieza la carrera desde el mismo sitio y que por lo tanto “la naturaleza de la carrera varía dramáticamente<sup>40</sup>” dependiendo de quién la corre (Blustein, McWhirter & Perry, 2005, p. 149). Desde la perspectiva de la justicia social, la cuestión está en tender hacia

---

<sup>37</sup> ... too Western.

<sup>38</sup> White Anglo-Saxon Protestant, blanco, anglo-sajón y protestante.

<sup>39</sup> ... it provides order for society, because it ties individuals into social structures, rewarding them for their investment in those structures.

<sup>40</sup> ... the nature of the race varies dramatically.

un concepto que ayude a entender la orientación como un proceso que no tan solo contribuya a decidir hacia dónde ir o a rodear las dificultades que el camino presenta igual que se procura sortear un bache, sino a mejorar la carretera para que transitar por ella sea más sencillo para todos. Como desde esta perspectiva aún se mantiene el término, la tentativa que se presenta desde ella es la de reconceptualizarlo (Watts, 1998; Blunstein, 2006). Arulmani (2007) afirma que “es vital que la idea de carrera sea contextualizada y tramada en la más amplia tela socio-cultural que da forma a las distintas formas de entender el trabajo<sup>41</sup>” (p. 1). Incluir la noción de trabajo para reconceptualizar la de carrera permite utilizar la riqueza de un concepto comprendido y con una historia y forma de entenderse en diferentes culturas, integrar el impacto que factores sociales, económicos, políticos, o relacionales tienen en él y referirse a todo tipo de trabajo: por cuenta ajena, autoempleo, o el que se realiza sin remuneración alguna en el hogar o en la comunidad (Watts, 1998; Blustein, 2011). Esta manera de entender el concepto es consistente con el desarrollo de competencias para una empleabilidad socialmente justa. No obstante, por el momento parece que la perspectiva para la justicia social de la orientación, desde su conceptualización anglosajona, ha sabido criticar el concepto de carrera, apuntar ideas para su reconceptualización, pero no ha encontrado un término claro que la identifique.

#### **3.1.4. Las y los participantes en acciones de orientación**

Cuatro consideraciones relevantes respecto a las y los participantes en acciones de orientación desde la perspectiva para la justicia social. Primero: aunque desde este enfoque se continúen utilizando los términos ‘cliente’ o ‘usuario’, también se critica dicha utilización, relacionándola con el neoliberalismo y la perspectiva de ajuste de la empleabilidad (Sultana, 2011). Para Sultana, la diferencia entre usar estos términos y el de ciudadanos está en la consideración de la persona como recipiente pasivo o como participante activo del proceso y, en mayor medida, en que “una democracia de usuarios no puede equipararse a una democracia de ciudadanos<sup>42</sup>” (Eriksen & Weigard, 1999, citado en Sultana, 2011, p. 14). El ciudadano es, pues, agente de transformación y como tal el participante del proceso de orientación. Segundo: en esta ciudadanía se incluye a todas las personas. Esta afirmación, que podría parecer de Perogrullo, no lo es según autores como Vera & Speight (2003), que consideran que los y las participantes en procesos de orientación en su mayoría pertenecen a la clase media y blanca, y que se ha descuidado a aquellos grupos históricamente discriminados. Como se ha indicado con

---

<sup>41</sup> *It is vital that the idea of a career is contextualized and woven into the broader socio-cultural fabric that shapes orientations to work.*

<sup>42</sup> *... a user democracy may not be immediately equated with a citizens' democracy'.*

anterioridad, la orientación trabaja para que tanto éstos como los privilegiados desarrollen competencias para reducir factores de riesgo para el empleo socialmente justo sin culpabilizar a nadie por su situación, como a menudo sucede desde la perspectiva de ajuste (Stoer & Magalhaães, 2002; Arthur, 2005; Blustein, McWhirter & Perry, 2005; Irving, 2010; Blustein, 2011; Yoder, Snell & Tobias, 2012). En este sentido, se trata de que desde la orientación no se atribuyan todos los problemas “sin tener en cuenta si son estructurales o causados por fuerzas sociales más amplias, (...) a cuestiones de carácter o ignorancia individual. En este caso, la pobreza se vuelve una cuestión de haraganería, elección y carácter débil” (Giroux, 2013, p. 18). Tercero: desde esta perspectiva, el participante en los procesos de orientación no es tan solo el individuo, sino el colectivo (Middleton et al., 2000; Sultana, 2011). Con ello se pretende tanto dar soporte al individuo como desarrollar acciones colectivas que tengan un mayor impacto en la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo. Así, la persona es siempre miembro de un colectivo donde el otro importa (Sultana, 2011). Cuarto: tanto la persona como el colectivo participan en procesos de orientación durante todo el ciclo vital (Hyslop-Margison & Naseem, 2007; Pérez, Fillella y Bisquerra, 2009; Sultana, 2011; Herr, 2013). De esta manera, la orientación llega a toda la ciudadanía y actúa para la transformación tanto con el individuo como con la colectividad y no de forma puntual, sino continua.

### **3.1.5. Los y las profesionales de la orientación**

Uno de los campos en los que más se ha trabajado desde la perspectiva para la justicia social de la orientación es en el desarrollo de competencias para la justicia social por parte de los y las profesionales de la orientación (Vera & Speight, 2003; Arthur, 2005; Castellano, 2005; Comstock et al., 2008; Collins & Arthur, 2010; Yoder, Snell & Tobias, 2012; Singh et al., 2012; Arthur et al., 2013; Dik, Duffy & Steger, 2012; Flores et al., 2014). Las razones para ello las resumen Arthur et al. (2013) cuando apuntan la necesidad de ir más allá de las competencias interpersonales para atender a la diversidad y enfocarse en el desarrollo de competencias que permitan incidir en las “fuerzas sociales, políticas y económicas que (...) son negativas o debilitan el desarrollo de la carrera de las personas<sup>43</sup>” (p. 138). Esto implica tanto las competencias que permitan trabajar con individuos y comunidades para que sean los protagonistas en la reducción de esas fuerzas, lo que Alexander (1990) llama “politizar a las personas a las que orientamos<sup>44</sup>” (p. 159), como el ser ellos mismos activistas para la justicia social (Athanasou, 2010). Alexander (1990) y Prilleltensky & Stead (2012) consideran que el

---

<sup>43</sup> ... *addressing social, political, and economic forces that influence people's career development.*

<sup>44</sup> ... *politicise the people whom we counsel.*

desarrollo de estas competencias es imprescindible por dos razones: primero para que los y las profesionales de la orientación no sean “lubricantes del sistema<sup>45</sup>” (Watts, 1998, p. 2), es decir, cómplices de estructuras de exclusión redefinidas como problemas personales, y segundo para que puedan pasar de la cultura de la crítica, por la cual se reconoce la injusticia del sistema pero a la vez la impotencia para contribuir a transformarlo, a la cultura de la posibilidad que se abre al dotarse de instrumentos para la transformación. Hacer esto posible pasa, pues, por formar a los y las orientadoras para ello, de manera que salgan de la zona de confort de lo que siempre han asumido que es su trabajo y (Arulmani, 2007; Giroux, 2013; Sultana, 2014):

- No sean solo técnicos, sino educadores críticos, ciudadanos activos, intelectuales públicos comprometidos cuando cumplen su función profesional;
- Confronten la potencial ambigüedad moral de sus prácticas (Blustein, McWhirter & Perry, 2005);
- Sean “ética y políticamente responsables de las historias que producen (...) y las imágenes del futuro que consideran legítimas” (Giroux, 2013, p. 19);
- Expliciten y sean transparentes en todo momento respecto el posicionamiento desde el cual actúan;
- No teman la controversia;
- Gestionen las contradicciones o dilemas que pueden surgir en el quehacer profesional, ya que aquel que contribuye a la transformación puede resultar excluido y contribuir a la exclusión de personas de un sistema poderoso y hegemónico que lo que quiere es mantenerse y reproducirse.

Una de las controversias existentes es la consideración de la perspectiva para la justicia social como ingenua, radical o de no ser realista (Watts, 1998; Prilleltensky & Stead, 2012). Irving (2010) responde a estos calificativos afirmando que la consecuencia de internalizarlos o considerarlos de sentido común es “devenir la fuente de nuestra propia opresión<sup>46</sup>” (p. 56). Sultana (2014) sugiere seguir el aforismo de Gramsci y contraponer el optimismo de la voluntad al pesimismo de la razón. Trasladando el discurso de Giroux desde la pedagogía crítica a la orientación, su respuesta a estos calificativos es (2013):

Entendida como una forma de esperanza educada, la [orientación para la justicia social] en este sentido no es (...) un anhelo nostálgico de tiempos mejores, o para algunos una ‘alternativa futura inconcebible’. En cambio, constituye un intento por

---

<sup>45</sup> ... *lubricants of the system.*

<sup>46</sup> ... *we can become the source of our own oppression.*

encontrar un puente entre el presente y el futuro en esas fuerzas del presente que potencialmente son capaces de transformarlo (p. 19).

¿Significa todo esto que el trabajo que se hace de forma individual o individualizada no es válido? Por supuesto que no. Sultana (2014) expone la razón para ello de forma muy clara cuando dice que (2014) “menospreciar lo que los y las orientadores hacen a nivel individual es tan descortés y perverso como menospreciar a los sanitarios de las ambulancias que atienden a los heridos (...) por no parar la guerra<sup>47</sup>” (p. 8).

### **3.1.6. Prácticas y actividades de orientación**

Existen diversas prácticas de orientación que, parcialmente o en su totalidad, pueden encajar en la perspectiva para la justicia social de la orientación como se ha descrito en las secciones anteriores y, desde ella, en el desarrollo de competencias para una empleabilidad socialmente justa, ya sea que explícitamente se hayan creado con esa intención o no. A continuación se hace un resumen de estas prácticas, que los diferentes autores denominan ‘enfoques’, ‘perspectivas’ o ‘paradigmas’ de orientación, que muestran diferentes maneras de hacer orientación en sentido amplio (por ello se las denomina prácticas) y que no son mutuamente excluyentes.

#### **3.1.6.1. Práctica emancipatorio-comunitaria**

La finalidad de esta estrategia es la acción observable y sistemática para contribuir a: la autodeterminación personal y comunitaria. La autodeterminación se entiende como “el poder de facilitar, tanto en uno mismo como en otros, la habilidad de conseguir objetivos mutuamente aceptables<sup>48</sup>” (Blustein, McWhirter & Perry 2005, p. 150-151); el cuidado – el interés genuino por el otro - y la compasión por todas las personas; la colaboración y participación democrática; el respeto y aprecio por la diversidad humana; la justicia distributiva. El campo de actuación en esta perspectiva es multinivel: individuo, comunidad, sociedad, y se pretende incidir sobre, entre otros, creencias, normas, políticas, prácticas o sistemas. Cualquier actividad que permita contribuir a la globalidad de su finalidad puede ser aplicada en el marco de esta estrategia, aunque Blustein, McWhirter & Perry (2005) señalan como muy prometedora la utilización de la *socio cognitive career theory* - teoría socio-cognitiva de la carrera –, aunque reconocen que no es necesariamente congruente con ella.

---

<sup>47</sup> *To deride career guidance practitioners for doing what, at the one-to-one interactive level, can be done is as ungracious and as perverse as putting down ambulance workers who attend to the wounded (...) for not stopping the war.*

<sup>48</sup> *... the power to foster in oneself and others the ability to attain mutually acceptable goals.*

Esta teoría permitiría, no obstante, el abordaje de barreras sociales o económicas identificando cómo la autoeficacia, las expectativas de resultado y los objetivos de una persona están influenciados por factores contextuales de riesgo para, a partir de ahí, determinar maneras en que estas barreras pueden superarse mediante acciones individuales y colectivas cercanas al entorno comunitario de la persona.

### **3.1.6.2. Práctica de planificación de vida integrada (*Integrated life planning*)**

Esta práctica tiene también cabida en una perspectiva de justicia social de la orientación. Hansen & Tovar (2013) señalan que su diseño muestra “la preocupación por los valores democráticos como la libertad individual, la dignidad, el respeto, la igualdad de oportunidades, la justicia social y económica y el desarrollo del potencial humano<sup>49</sup>” (p. 375). Aunque se afirma que es necesaria la acción a nivel colectivo, la práctica se sustenta en favorecer que la persona desarrolle seis actividades de vida:

- a) **Encontrar trabajo que sea social o medioambientalmente necesario** y, en el proceso, reflexionar sobre los valores individuales y comunitarios que influyen la toma de decisiones sobre la carrera. La labor del profesional de la orientación es la de abogar por un trabajo justo y por el valor que aportan o pueden aportar a la economía aquellas personas que son mayoritariamente discriminadas.
- b) **Cuidar su salud** física, mental y emocional y relacionar salud y trabajo.
- c) **Incluir a la familia y a relaciones próximas en el proceso de orientación** y analizar la influencia que ésta tiene en la planificación y desarrollo del proyecto profesional o de vida. Llevada al plano organizacional, esta actividad implicaría abogar por la conciliación familia-trabajo.
- d) **Valorar la contribución de la diversidad** generacional, de orientación sexual, religiosa, étnica o de género en el mundo del trabajo.
- e) **Explorar aspectos espirituales y de sentido de vida** en su relación con el trabajo.
- f) **Desarrollar ‘competencias para la supervivencia’** en un entorno laboral cambiante, incierto y en ocasiones draconiano.

---

<sup>49</sup> ... concern for democratic values of individual freedom, dignity, and respect; equal opportunities; social and economic justice; and development of human potentials”.

### 3.1.6.3. Práctica ecológica

Casey-Cannon, Nguyen & Velazquez (2005) presentan el que denominan modelo ecológico de la orientación, cuya finalidad es facilitar que personas vulnerables aboguen por la justicia y la equidad en el lugar de trabajo. Sus aportaciones son:

- a) **Justicia social en la orientación individualizada**, a través de la valoración de las fortalezas de la persona y de las estructuras laborales en las que ésta se encuentra. Se trata de que la persona evalúe sus fortalezas, y cómo utilizarlas ante potenciales factores de riesgo para su empleo que también identificará, reconociendo en el proceso posibles dilemas, intereses contrapuestos y cómo gestionarlos. Se trata de desarrollar las competencias que permitirán tanto superar como reducir los factores contextuales de riesgo.
- b) **Grupos de soporte**, que ofrezcan fortalecimiento entre iguales a participantes en procesos de orientación para afrontar obstáculos y gestionar conflictos o dilemas.
- c) **Acción social**, tanto del profesional de la orientación como del participante. El o la profesional aboga por la inclusión del participante en la toma de decisiones en los niveles organizacionales más altos posibles, y por su participación activa en acción social comunitaria. El profesional mismo aboga por la justicia social ante empresarios o instituciones públicas y se forma para poder hacerlo.

### 3.1.6.4. Práctica Jiva

Esta es una práctica desarrollada en la India, donde el trabajo no es únicamente un medio de vida sino una parte de ésta, y en este sentido un fin en sí mismo (Jiva significa vida en la mayoría de lenguas de la India) (Arulmani, 2011). Esta práctica se basa en cinco principios:

- a) **La carrera como espiral**, no como proceso lineal o secuencial, en donde se realizan actividades de construcción de la carrera que no siempre implican avanzar, sino un proceso continuo que a veces lleva a retroceder para reaprender o desaprender.
- b) **Toma de decisiones desapasionada**: ante un entorno laboral donde domina la ley del mercado y las oportunidades laborales limitadas, la orientación debe ofrecer soporte a la persona para que se centre en aquello que puede hacer en el presente para mejorar su futuro, y para que aceptar o rechazar una propuesta de trabajo no sea fruto de la prisa o de la desesperación, sino de un proceso de reflexión que permita determinar los pros, contras y el contexto que contribuyen a determinar la decisión.

- c) **Carreras sostenibles:** implica ser sensible a las necesidades de otras personas y del medio ambiente, y se enfoca en sensibilizar y actuar para que el alcance del potencial individual a través del trabajo no sea a expensas de la sociedad o del medio ambiente.
- d) **Equilibrio ante la incertidumbre:** la orientación debe contribuir a desarrollar aquellas competencias que se mantienen estables y mejoran a lo largo del tiempo y que a la vez ayudan a convivir con los cambios constantes en el mercado laboral.
- e) **Dar y recibir:** la carrera de una persona se compone de aquello que da a la sociedad y lo que recibe de ella, y el éxito profesional en utilizarla para contribuir a la sociedad. Esta bidireccionalidad se da también entre el profesional y el participante de la orientación, que componen un partenariado basado en la reciprocidad.

### 3.1.6.5. Práctica de la causalidad planificada (*Planned happenstance*)

Esta práctica, a la que Watts (1998) denomina serendipia planificada, está basada en transformar acontecimientos imprevistos y condiciones sociales potencialmente adversas en oportunidades para el desarrollo profesional, y en generar estas oportunidades en un contexto incierto. Para conseguirlo, desde la orientación se trabaja para:

- a) **Alentar la curiosidad** y seguirla con persistencia;
- b) **Reducir barreras para la carrera**, partiendo de la búsqueda de soluciones más que de la descripción de problemas;
- c) **Esperar lo inesperado**, estando alerta y teniendo apertura de miras para identificar potenciales oportunidades en eventos de la vida diaria o a través de nuevas experiencias;
- d) **Estar dispuesto a arriesgarse.**

Buthelezi (2008) afirma que esta práctica es apropiada para personas y contextos desfavorecidos porque las circunstancias imprevistas y las barreras estructurales tienen mucha presencia en ellos, y a través de la causalidad planificada se prepara a las personas no solo para superar circunstancias adversas, sino para aprovecharlas a su favor.

### 3.1.6.6. Práctica del diseño de vida (*Life Designing*)

Esta es una práctica que Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichart et al. (2009) definen como holística, preventiva y a desarrollar a lo largo del ciclo vital. Su finalidad responde a la perspectiva de ajuste de la empleabilidad, pero sus presupuestos podrían utilizarse también desde la perspectiva transformadora. Estos presupuestos suponen:

- a) **Asumir que las medidas objetivas o perfiles normativos utilizan herramientas que eliminan la información contextual**, cuando lo que se pretende es que la persona se adapte a ella. Por lo tanto, es imprescindible tener en cuenta el entorno y la historia de vida en el proceso de orientación, desde la perspectiva de la orientación para la justicia social no para el ajuste, sino para la transformación.
- b) **Priorizar el proceso además del producto**. El proceso de orientación debe enfocarse no sólo en el objetivo a conseguir, sino también y sobre todo en cómo conseguirlo. En este sentido, desarrollar competencias para superar – y desde una perspectiva de justicia social transformar – barreras estructurales es imprescindible.
- c) **Co-construir la narración del diseño de vida** junto con la persona y acompañar su construcción, más que facilitar el proceso de toma de decisiones para la carrera. Esto implica un proceso continuado, en espiral, a través de la utilización de diferentes técnicas que permitan avanzar y entre las que pueden encontrarse aquellas que contribuyan a reducir los factores contextuales que dificulten alcanzar los objetivos marcados.
- d) **Evaluar el proceso de orientación a partir de los resultados** – *outcomes* – y no de los pasos dados para alcanzarlos – *outputs* -.

### 3.1.6.7. Prácticas basadas en la pedagogía crítica

Altman (2010) presenta prácticas de orientación basadas en la pedagogía crítica, integradas en actividades relacionadas con las artes, desarrolladas en centros educativos por grupos potencialmente sujetos a discriminación por su religión, estatus socioeconómico o casta. Los principios que guían esta práctica son:

- a) **Una perspectiva basada en la horizontalidad**, la apertura de miras y el diálogo orientado a reflexionar sobre el propio mundo de forma crítica.
- b) **Práctica activa y reflexiva**, lo que implica entender la reflexión como un producto de la acción fundamentada en las vivencias personales.
- c) **Evaluación en el marco de la pedagogía crítica**, lo que implica participación activa en el proceso de evaluación de los y las participantes en el proceso de orientación, diálogo y teoría en acción. El portafolio o la creación de vídeos se señalan como instrumentos para la evaluación.

Hasta aquí, el resumen de las prácticas de orientación que responden total o parcialmente a la perspectiva de justicia social de la orientación tal y como se ha presentado en este capítulo. En cuanto a actividades específicas en el marco de este enfoque, no se ha encontrado mucha

literatura al respecto. Irving (2010) sugiere actividades comunitarias y grupales. Entre las primeras propone el servicio, el activismo social, la *advocacy* (acciones que construyen apoyo o soporte para una determinada causa y que generalmente están enfocadas al cambio institucional o social) o el emprendimiento colaborativo. Entre las segundas, actividades de grupo como charlas con personas que hayan tenido éxito en la gestión de carreras no lineales, estudios de caso sobre cómo transformar situaciones (laborales o no) socialmente injustas, hacer un mapeo de historias de vida profesional de grupos desfavorecidos y de las condiciones sociales, políticas, económicas o históricas que las han condicionado. Arthur (2005) presenta además ideas como redacción de autobiografías, realización o visualización de vídeos donde se exploren o ilustren procesos de transformación, facilitación de diálogo entre personas o grupos en potencial conflicto, redacción y presentación de recomendaciones y propuestas para el cambio. Casey-Cannon, Nguyen & Velazquez (2005) apuntan además las técnicas de visualización.

### 3.1.7. Situación en Catalunya

En este último apartado del capítulo 3 se analiza la situación de la perspectiva de justicia social de la orientación en Catalunya.

#### 3.1.7.1. Concepto de orientación

En Catalunya, el término que se sigue utilizando mayoritariamente es el de orientación. Pérez, Fillella y Bisquerra (2009) afirman que, tal y como también han manifestado otros autores, (ellos citan a Benavent, 1996, 2000; Repetto *et al.*, 1994; Rodríguez Moreno, 1995; Santana, 2003; Sanz Oró, 2001; Sobrado y Ocampo, 1997; Solé, 1998, etc.), el calificativo más apropiado para la orientación es el de psicopedagógica. Según Pérez, Fillella y Bisquerra (2009) esto es así debido a las áreas, modelos y contextos en los que se desarrolla la orientación.

- **Áreas:** los autores señalan como tales la orientación profesional, la orientación educativa (orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje), la orientación inclusiva (atención a necesidades educativas especiales y atención a la diversidad) y la orientación para la prevención y el desarrollo (desarrollo integral de la persona).
- **Modelos:** “clínico, más dirigido a los casos problema, y centrado en la entrevista; el modelo de programas, más dirigido a la prevención y el desarrollo; el modelo de asesoramiento (consulta), que es una intervención indirecta a través de mediadores (tutores, profesorado, familias, institución, etc.)” (Pérez, Fillella y Bisquerra, 2009, p. 60).

- **Contextos:** la orientación se desarrolla en contextos de educación formal, en la comunidad y en organizaciones.

Otros autores, como Malik y Sánchez (2003), Castellano (2004), Blanco (2009) y Sáez de Jubera (2013) señalan un calificativo diferente: orientación profesional y de/para la carrera u orientación para el desarrollo de la carrera. Finalmente, autores como Tadeucci, Araujo y Ribeiro (2013) obvian el nombre y se inclinan más por el concepto de desarrollo de carrera, aunque más ligado al desarrollo profesional en el ámbito laboral.

No se ha encontrado literatura en la que se le haga crítica al concepto de orientación psicopedagógica desde la perspectiva de la justicia social de la orientación. Aunque su finalidad y modelos de actuación están dirigidos fundamentalmente al individuo (Pérez, Fillella y Bisquerra, 2009), esta conceptualización puede hacer camino hacia la justicia social teniendo en cuenta que se ha identificado la prevención y el desarrollo humano como dos de los principios en los que se fundamenta. Pérez, Fillella y Bisquerra (2009) además la relacionan con la educación para la ciudadanía, aunque indicando que “a muchos les puede sorprender” (p. 67) dicha relación. Como aportación, y desde un punto de vista conceptual, el calificativo sociopsicopedagógica podría ilustrar mejor el que la orientación considere la acción sobre el sistema entre sus actuaciones. Martínez (2014) señala un principio más para la orientación profesional que se relaciona con la justicia social: la intervención sobre el contexto para posibilitar su transformación. Martínez y Arnau (2015) precisan además que la orientación es “el conjunto de esfuerzos de la comunidad para que cada persona pueda concretar un proyecto de desarrollo académico y profesional y llevarlo a la práctica” (p. 29), una definición que indica que esta es una actividad colectiva que debe procurar que las personas alcancen su máximo potencial. Los mismos autores afirman que uno de los principios para conseguirlo es el de la acción social, de modo que se puedan superar los factores contextuales de riesgo que lo impiden. Teniendo en cuenta todo lo argumentado hasta este momento, y aplicándolo a la consecución de empleo socialmente justo, una posible definición de orientación sería:

#### Orientación para el empleo socialmente justo

Práctica cultural y holística basada en el diálogo constructivo, que facilita un proceso de reflexión-planificación-acción individual y colectiva del proyecto formativo, profesional y de vida cuya finalidad es la reducción de factores contextuales de riesgo para el trabajo socialmente justo.

Esta definición de orientación formaría parte de una más genérica – la orientación para la transformación - que, en paralelo a la perspectiva transformadora de la empleabilidad, añadiría la satisfacción y la sostenibilidad a la justicia social.

#### **3.1.7.2. Participantes**

Martínez y Arnau (2015) defienden la acción de la orientación durante todo el ciclo vital, las acciones colectivas, el participante como agente de cambio y la necesidad de que la orientación alcance a grupos más afectados por los factores de riesgo para el acceso al empleo. Pérez, Filella y Bisquerra (2009) defienden asimismo la educación inclusiva asociada a colectivos inmigrantes como una de las áreas de la orientación. En este sentido, la base para el desarrollo de la perspectiva de la justicia social está trazada.

#### **3.1.7.3. Profesionales**

No se ha encontrado información sobre si y cómo los profesionales de la orientación desarrollan competencias para la reducción de factores de riesgo para el empleo socialmente justo en Catalunya. Castellano (2004) señala que la teoría tiende a “atender al impacto de los cambios económicos, reducir las barreras sociales para el desarrollo de la carrera de grupos específicos como mujeres, grupos minoritarios de origen étnico diverso, orientaciones sexuales diferentes, etc.” (p. 18) y debido a ello presenta un listado de competencias interculturales para el desarrollo de la carrera en universidades a distancia de Europa que cubriría fundamentalmente los niveles 1 y 2 (autoconciencia y comprensión y valoración de otras personas y grupos) de los cinco niveles del continuum de competencias descrito en el capítulo dos.

#### **3.1.7.4. Prácticas**

Martínez y Arnau (2015) señalan la inexistencia de estudios recientes sobre las prácticas de orientación académica y profesional en Catalunya. Los resultados de la investigación que han conducido en centros de educación secundaria indica que, en ellos, la orientación la desarrolla fundamentalmente el tutor o tutora, que no hay una distribución planificada de funciones y actividades de orientación, que ésta se restringe sobre todo al final de la etapa y a través de acciones puntuales bien coordinadas internamente pero con insuficiente colaboración con agentes y servicios externos. Los contenidos de la orientación académica son técnicas de estudio, concentración o clima del aula, a través de acciones más individualizadas que grupales e integradas en el currículum. En cuanto a la orientación profesional, las acciones son mayoritariamente individualizadas, fuera del currículum, y los contenidos el autoconocimiento,

autoconcepto, mejora de la motivación y autoestima y, en menor grado, información profesional o estrategias de inserción laboral. Como se ve, las actuaciones no contemplan la perspectiva de justicia social de la orientación. Ésta sí que se da en el programa de orientación ‘GPS a un futuro mejor: orientación para un trabajo satisfactorio, sostenible y socialmente justo’, que se desarrolla en centros de formación de personas adultas del *Departament d’Ensenyament* de la Generalitat de Catalunya (Martínez-Roca y Corral, 2015). Este programa lleva a cabo acciones tanto individuales como grupales de formación, asesoramiento y acompañamiento para la planificación del proyecto formativo y profesional. Uno de los pilares del programa se llama ‘rompamos barreras’, y desde él se atienden específicamente los factores estructurales de riesgo para el empleo socialmente justo. Desde esta área se trabaja no obstante el desarrollo de competencias para la superación, no reducción, de dichos factores. Inspirado en este proyecto, y en colaboración con la asociación bajo la cual se desarrolla (*Associació Fem Pedagogia per una vida digna per a tothom*), la Diputación de Barcelona ha llevado a cabo un proyecto piloto de orientación llamado Full de Ruta<sup>50</sup> entre enero y junio de 2015 que se ha desarrollado en cinco escuelas municipales de personas adultas. Así pues, en general la perspectiva de justicia social es muy limitada en las prácticas existentes. Se ha trabajado algo más con grupos específicos en la etapa universitaria o como parte de servicios de orientación fuera del sistema educativo. Así, se ha publicado algo, pero poco, en referencia a orientación y género, edad y origen, bastante más en cuanto a orientación y discapacidad (Salmerón, Ortiz y Rodríguez, 2005; Ruiz, 2009; Álvarez, Alegre y López, 2012; Becerra, Montanero y Lucero, 2012; Vilà, Pallisera y Fullana, 2012; Castro y Vilà, 2014; Villar y Méndez, 2014; Galán, 2015).

Tras el análisis de la situación en Catalunya, se coincide con Arthur (2005) en que, aunque en los últimos años la perspectiva de justicia social de la orientación está más presente en el discurso académico, aún hay mucho que avanzar para “trasladar el valor de la justicia social a las prácticas, [y a la teoría] del desarrollo de la carrera<sup>51</sup>” (p. 145) y al discurso sobre la empleabilidad. Esta tesis se elabora para contribuir a dicho avance específicamente en Catalunya, incidiendo concretamente en la identificación de competencias para contribuir a la transformación de los factores contextuales de riesgo para un empleo socialmente justo y en cómo la orientación que se lleva a cabo en centros educativos puede contribuir a desarrollarlas.

---

<sup>50</sup> <http://www.diba.cat/web/educacio/orientacio/fullruta/> Consulta: 27 julio 2015.

<sup>51</sup> *However, there is considerable work to be done to help translate the value of social justice into an expanded scope of career development practices.*



## **PARTE II: TRABAJO DE CAMPO**

---

## **Introducción**

Esta segunda parte se compone de un único capítulo, el 4, dedicado a la descripción del diseño de la investigación, en la que se incluye: planteamiento y justificación del problema, objetivos, metodología, fases y calendario, diseño de instrumentos, recogida y análisis de datos, estrategias de triangulación utilizadas y límites de la investigación.

## Capítulo 4: Diseño de la investigación

En este capítulo se incluye el planteamiento y justificación del problema, objetivos, metodología, fases y calendario, diseño de instrumentos, recogida y análisis de datos, estrategias de triangulación utilizadas y los límites de la investigación.

### 4.1. Planteamiento y justificación del problema

El planteamiento del problema que se aborda en este trabajo de investigación se concreta en estas tres preguntas:

- ¿Cuáles son los factores contextuales de riesgo para acceder al empleo de los y las jóvenes de 16 a 25 años residentes en Catalunya?
- ¿Qué competencias pueden desarrollar estos jóvenes para contribuir a reducir los factores contextuales de riesgo identificados?
- ¿Cómo facilitar el desarrollo de las competencias identificadas a través de la orientación que se lleva a cabo en centros educativos de Catalunya?

Los conceptos clave del problema se definen de la siguiente manera:

- **Factores contextuales de riesgo para acceder al empleo:** factores externos a las personas que afectan negativamente las posibilidades de empleo y de que éste sea socialmente justo; es decir, de un empleo que permita a las personas acceder de forma equitativa a los recursos y oportunidades existentes, así como su completa inclusión y participación social<sup>52</sup>.
- **Competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo:** conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores interrelacionados que la persona moviliza para contribuir a la reducción de los factores contextuales de riesgo para el empleo y para que éste sea lo más socialmente justo posible.

---

<sup>52</sup> Tal y como se ha expuesto en el apartado 1.3.3. (Parte I), la Organización Internacional del Trabajo tiene una agenda para el trabajo digno (Athanasou, 2010; International Labour Organization, 2012) que concreta lo anteriormente expuesto en el acceso a un empleo que sea: productivo, con un sueldo adecuado (uno de los criterios, se reconoce que insuficiente, para definir adecuado es el salario mínimo interprofesional), con horarios decentes (no más de 48 horas a la semana), que permita la conciliación con la vida familiar y personal, estabilidad laboral, igualdad de oportunidades y de trato en el trabajo, salud y seguridad laboral, seguridad social, representación y diálogo social.

- **Orientación en centros educativos:** acciones de orientación académica y profesional desarrolladas en centros de secundaria, bachillerato, formación profesional y formación de personas adultas.

Los criterios que justifican el problema planteado son fundamentalmente dos: su relevancia social y su valor teórico.

#### **4.1.1. Relevancia social**

El período durante el cual se ha llevado a cabo este estudio es uno de profunda crisis económica en Catalunya. Numerosos datos ilustran esta situación. La tasa de paro en esta Comunidad Autónoma en el cuarto trimestre de 2013 era del 22.3% (Institut D'Estadística de Catalunya [IDESCAT], 2013). Durante el mismo período, la tasa de paro entre los y las jóvenes de 16 a 29 años era del 37.4%, y el 44% de ellos habían estado en esta situación durante más de un año. El desempleo afectaba más a hombres (40%), los más jóvenes (72.1%), los jóvenes sin educación (49.9%) y los jóvenes extranjeros (52.8%) (IDESCAT, 2013). IDESCAT no especifica la edad de 'los más jóvenes', pero algunos datos desagregados (Comisiones Obreras [CCOO], 2013) indican que durante el segundo trimestre de 2013 la tasa de paro entre jóvenes de 16 a 19 años era del 72.04% y del 48.91% entre las edades de 20 y 24 años. Una comparación con datos de 2007 muestra el deterioro de la situación laboral en los años de crisis: en el segundo trimestre de ese año la tasa de paro entre jóvenes de 16 a 19 años era del 24.76% y en las edades de 20 a 24 años del 9.25%. Además, entre los jóvenes empleados de edades comprendidas entre 16 y 29 años en el cuarto trimestre de 2013, el 43.7% tenía contratos temporales y solo el 23.7% se habían emancipado (IDESCAT, 2013). En cuanto al sueldo, el salario medio de los jóvenes de menos de 25 años en 2011 era de 12.278,77€ por año para los hombres y de aproximadamente 11.000€ para las mujeres (CCOO, 2013). Esto supone sobre el 50% menos que el salario medio general, que era de 24.499,32€ por año. La diferencia en salarios entre hombres y mujeres existe también cuando tanto unos como otros tenían el mismo nivel educativo.

La emigración es otro fenómeno de relevancia que se relaciona con la juventud y la crisis económica. Así, entre el 2009 y el 2013 hubo un incremento del 42.46% de la juventud de Catalunya de entre 15 y 34 años que emigró (Avalot, 2013). La mayoría de ellos son profesionales cualificados, como por ejemplo profesionales de la medicina, enfermería, ingeniería, arquitectura o especialistas en tecnologías de la información y la comunicación. Entre las razones del éxodo, agentes sociales como Avalot (2013) indican:

Nuestro modelo económico, basado en la construcción, el turismo y compañías que compiten por mano de obra barata y productos sin valor añadido. Este modelo no es para la juventud que se ha estado especializando durante años. Esta juventud se ve ahora forzada a dejar el país (p. 6).

La respuesta del gobierno español ante el deterioro de la situación laboral en el país fue la introducción de cambios en la legislación laboral en 2012. Las nuevas normativas establecieron, entre otros, medidas para reducir costes que supusieron cambios en las condiciones laborales (sueldos, horarios) que no tuvieron impacto en la creación de empleo (Fundación 1º de Mayo, 2013; Banco de España, 2013). Además, se produjeron recortes en los presupuestos de salud y educación para controlar la deuda del país. Las consecuencias de todo ello han sido evidentes: en 2013 los ingresos medios anuales de los y las españolas se redujeron en un 2.3%, y el porcentaje de población en riesgo de pobreza aumentó al 22.2% (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2014). Según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE] (2015a, 2015b), un 18% de la población española vive de hecho por debajo del umbral de la pobreza, casi el doble de los que había antes de la crisis económica; el 10% de hogares más desfavorecidos ha perdido un 13% de ingresos anuales entre 2007 y 2011, frente al 1.5% de pérdidas del 10% de los más afluentes. La OCDE (2015a) indica además que España es, junto a Grecia, el país donde el 10% más desfavorecido se ha empobrecido más de entre los contemplados en el informe de dicha organización. Y si las condiciones para los nacidos en el país son graves, aun es peor para el colectivo inmigrante. Así, la *European Union Agency for Fundamental Rights* (2015) señala que España es uno de los países de la unión con más explotación laboral severa de personas inmigrantes; es decir, con más formas de explotación laboral que son ilegales según la legislación española.

Con todos estos datos, parece claro que la juventud entre 16 y 25 años que vive en Catalunya se enfrenta a graves factores contextuales de riesgo para el acceso al empleo y para que éste sea socialmente justo: crisis económica, políticas laborales, discriminación por razón de edad, de género o de origen, o recortes en el estado de bienestar son algunos de ellos. En esta situación, el modelo de ajuste de la empleabilidad es, para muchos ciudadanos, un visado de entrada al país de la inseguridad, la desorientación y la desesperanza perennes. Ese 'país' se llama precariado, una nueva clase social que Standing (2013) ha identificado y en la que la exclusión social, la pobreza y la pérdida de derechos están siempre al acecho ya no solo del desempleado, sino también de aquel que tiene un trabajo remunerado. En esta situación, la relevancia social de la investigación que se propone se justifica en la medida que permite no sólo identificar factores contextuales de riesgo para el acceso al empleo, sino formular las competencias a desarrollar para su reducción y, con ello, construir conocimiento que pueda

contribuir a que la ciudadanía, específicamente la juventud, tenga instrumentos para participar en el modelaje de la sociedad y del mercado laboral para que sea lo más socialmente justo posible.

#### **4.1.2. Relevancia teórica**

El valor teórico de esta tesis se sustenta en las aportaciones que hace a la construcción de conocimiento en dos áreas en las que su desarrollo es incipiente; es decir, dos áreas en las que se ha trabajado poco en general y aún menos en el contexto catalán y español: las perspectivas de justicia social de la empleabilidad y de la orientación. Como se ha indicado en la Parte I, los modelos hegemónicos existentes en ambos casos son los de ajuste al mercado laboral, donde se consideran fundamentalmente las posibilidades de la persona para adaptarse a lo que éste ofrece. Con esta tesis, en cambio, se pretende crear conocimiento para el desarrollo de otro enfoque: el de un discurso de la empleabilidad y una práctica de la orientación que contribuyan a desarrollar competencias que incidan en la transformación - ya sea personal, interpersonal, organizacional o social - para tender hacia lo que sería deseable que hubiera: empleo socialmente justo.

#### **4.2. Objetivos**

A partir del planteamiento del problema, los objetivos de esta tesis son:

5. Identificar y analizar los factores contextuales de riesgo para el empleo de los y las jóvenes de 16 a 25 años residentes en Catalunya.
6. Delimitar las competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo de jóvenes de 16 a 25 años residentes en Catalunya.
7. Determinar si en los centros educativos de Catalunya se desarrollan competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo a través de sus acciones de orientación.
8. Generar propuestas para el desarrollo de las competencias delimitadas a través de la orientación que se lleva a cabo en centros educativos de Catalunya.

La consecución de estos cuatro objetivos permitirá a su vez contribuir al objetivo general de crear conocimiento para el desarrollo de la perspectiva de justicia social de la empleabilidad.

#### **4.3. Metodología**

La Tabla 7 especifica la metodología, técnicas e instrumentos a utilizar para la consecución de los objetivos propuestos.

**Tabla 7: Metodología, técnicas e instrumentos previstos para la consecución de los objetivos de la investigación**

Objetivo	Metodología	Técnicas e Instrumentos
1	Cualitativa	Entrevista semiestructurada
2	Cualitativa	Entrevista semiestructurada y grupos focales
3	Cuantitativa	Cuestionario
4	Cualitativa	Entrevista semiestructurada, grupos focales y análisis de documentación.

Esta investigación tiene un enfoque mixto exploratorio de ejecución secuencial, ya que primero contempla la recogida y análisis de datos cualitativos, que son los que tienen más peso en el proceso, para seguidamente hacer lo propio con los datos cuantitativos y finalmente triangularlos para su interpretación (Hernández-Sampieri, 2014). La fundamentación epistemológica de esta aproximación metodológica está en el pragmatismo, “postura que consiste en usar el método más apropiado para un estudio específico” (Hernández-Sampieri, 2014, p. 539). Desde el pragmatismo se sostiene asimismo que la función del pensamiento – del proceso de investigación - es generar ideas que guíen la acción, pero no cualquier tipo de ideas, sino aquellas que se construyen “en función del beneficio de las personas” (Morrison, 2015, p. 8) y para la transformación de condiciones como “la discriminación de las personas en situación de discapacidad o de injusticia social” (Morrison, 2015, p. 9). En este sentido, la fundamentación epistemológica del enfoque metodológico escogido entronca con la Teoría crítica, marco en el cual también se inscribe esta investigación. Osorio (citado en Gamboa, 2011) afirma que “la Teoría Crítica es una teoría que al mismo tiempo que aspira a una comprensión de la situación histórico-cultural de la sociedad, aspira, también a convertirse en fuerza transformadora en medio de las luchas y las contradicciones sociales” (p. 50). Esta investigación tiene las dos aspiraciones. Así, mediante los objetivos 1 y 3 se quiere comprender, mientras que la pretensión de los objetivos 2 y 4 es la de construir conocimiento que pueda utilizarse como fuerza transformadora. En la teoría crítica la función de la investigadora es la de hacer crítica social, “confrontar a la sociedad con las acciones de injusticia que se presentan en ella (...) como un primer paso hacia formas de acción (...) que corrijan las injusticias detectadas” (Gamboa, 2011, p. 55). La autora se adhiere totalmente a esta forma de entender la tarea investigadora. Kincheloe & McLaren (2005) señalan que, en concreto, desde esta teoría se trabaja para comprender y reducir la opresión que se ejerce sobre personas o colectivos debido a su estatus socioeconómico, género, etnia, orientación sexual o religión. La Teoría Crítica tiene pues en la emancipación y la justicia social finalidades y

procesos hacia y a través de los que caminar. Estos son propósitos son de gran alcance, pero son el ideal hacia el que se orienta esta tesis, y lo hace a través de profundizar en el potencial para la transformación (Sandin, 2003) que se encuentra en el desarrollo de competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo a través de la orientación llevada a cabo en centros educativos.

Los procesos de investigación desarrollados en el marco de la teoría crítica son principalmente, pero no solamente, cualitativos (Gamboa, 2011); por lo tanto, es coherente contemplar un enfoque metodológico mixto en el marco de esta teoría. Según el mismo autor (Gamboa, 2011), para que una investigación sea crítica debe “mostrar argumentos y hechos de interés para el oprimido” (p. 55) mediante la descripción, la crítica y la capacitación para la transformación. Esto es lo que sucede con el proceso de investigación diseñado para esta tesis. Así, se utilizará sobre todo la metodología cualitativa, pero también la cuantitativa, para mostrar estos argumentos, y se hará “dialogar [estas metodologías] dentro de sus especificidades, características y limitaciones” (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba & Zúñiga, 2006, p. 27).

La consecución de los objetivos 1, 2 y 4 a través de metodologías cualitativas se justifica en el hecho de que la investigación desarrollada hasta la actualidad al respecto en el contexto catalán es reducida, por lo que es necesario un proceso de investigación que permita explorar y profundizar en el objeto de estudio, describiéndolo en el caso de los factores contextuales de riesgo para el empleo y delimitándolo con detalle tanto en el caso de las competencias o en el de la generación de propuestas; es decir, el objetivo es presentar argumentos, no hacer generalizables los resultados obtenidos (Gamboa, 2011). La utilización de la entrevista semiestructurada y de los grupos focales permite esta exploración, profundización, descripción y delimitación y establecer unas bases que, en futuras líneas de investigación, puedan ser contrastadas con otras metodologías. La principal herramienta a utilizar para conseguirlo será la hermenéutica crítica, según la cual la interpretación no es un factor de reproducción (Mendoza, 2003), sino de análisis que, como se ha indicado con anterioridad, confronte situaciones de injusticia (factores contextuales de riesgo para el empleo) y revele posibilidades de transformarlas (delimitación de competencias y generación de propuestas de orientación), que contribuyan a propiciar compromiso para la acción (Kincheloe & McLaren, 2005).

El objetivo 3 se ha conseguido a partir de un cuestionario que se administró a responsables de centros educativos donde se imparte educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y formación de personas adultas, en el marco de una investigación de mayor

alcance titulada 'Impacto de la orientación de jóvenes en el desarrollo de competencias para el acceso y la transformación del mercado laboral'. En el Anexo 1 se describe dicha investigación y su relación con esta tesis. En el cuestionario se incluyeron ítems para obtener una panorámica sobre si y cómo las competencias delimitadas se estaban desarrollando en dichos centros. Esta 'imagen' pretende ofrecer un punto de partida, la amplitud y magnitud de la situación inicial de la que partir para hacer propuestas, de modo que éstas sean potencialmente más viables (Hernández-Sampietri, 2014). Es con esta intención que se participa de una metodología cuantitativa concretada en un cuestionario dirigido a los centros objeto de estudio. Así, si la metodología cualitativa permite presentar argumentos, la cuantitativa presenta hechos, y el diálogo entre ellas contribuye a identificar el potencial de transformación (Sandin, 2003) de los procesos de orientación desarrollados en centros educativos de Catalunya para que contribuyan al desarrollo de competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo. Con todo ello, la autora aborda su trabajo "como un *bricoleur*, es decir, [haciendo] uso de las herramientas disponibles para completar su tarea investigativa" (Gamboa, 2011: 56)

#### **4.4. Fases y calendario**

El carácter procesual de la investigación cualitativa se refleja en las distintas fases de las que se compone esta investigación (Aravena et al., 2006). Cada una de las fases y de los resultados obtenidos en ellas informa el contenido de la siguiente, como se resume en la Figura 1 de la página siguiente.

**Figura 1: Fases del proceso de investigación**



## 4.5. Diseño de instrumentos

A continuación se describe el diseño y validación de los instrumentos utilizados para la realización de las entrevistas, grupos focales y cuestionario.

### 4.5.1. Entrevistas

La entrevista ha contribuido a dar respuesta a los objetivos siguientes objetivos:

- Identificar y analizar los factores contextuales de riesgo para el empleo de los y las jóvenes de 16 a 25 años residentes en Catalunya.
- Delimitar competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo de jóvenes de 16 a 25 años residentes en Catalunya.
- Generar propuestas para el desarrollo de las competencias delimitadas a través de la orientación que se lleva a cabo en centros educativos de Catalunya.

Para administrar la entrevista se ha utilizado un guion (Anexo 2) compuesto de preguntas abiertas y estructurado en tres apartados:

- Factores contextuales de riesgo para el acceso al empleo.
- Competencias a desarrollar para reducir los factores identificados.
- Contribución de los centros educativos al desarrollo de las competencias identificadas, y, específicamente, contribución de las prácticas de orientación llevadas a cabo en dichos centros para el desarrollo de estas competencias. En este apartado se empezaba preguntando, en general, cómo pensaban los informantes clave que los y las jóvenes desarrollan las competencias identificadas. A continuación se preguntaba si los centros educativos contribuyen a su desarrollo. Finalmente, se preguntaba si las prácticas de orientación llevadas a cabo en los centros educativos contribuyen a este desarrollo.

La selección de dimensiones, variables y categorías incluidas en el guion de la entrevista se ha basado en criterios teóricos (a través de la recopilación de datos en el análisis del estado de la cuestión). El guion se diseñó de tal modo que, respecto a la primera dimensión, la entrevistadora indicaba junto con la pregunta las variables señaladas en la Tabla 8 para facilitar la comprensión de la pregunta, mientras que las variables relacionadas con la segunda dimensión se indicaron posteriormente a la respuesta del informante clave, en este caso para determinar su percepción al respecto. Se dispuso una respuesta totalmente abierta a las preguntas relacionadas con las dimensiones 3 a 5, por lo que no se han incluido variables y categorías al respecto.

**Tabla 8: Objetivos, dimensiones, variables y categorías del guion de entrevista**

Objetivo	Dimensiones	Variables	Categorías
1. Identificar y analizar factores contextuales de riesgo para el empleo.	1. Factores contextuales de riesgo para el acceso al empleo.	1. Coyuntura económica. 2. Políticas económicas y sociales. 3. Estereotipos y discriminación. 4. Desigualdad social.	1. Pobreza, crisis económica. 2. Legislación laboral, recortes en educación o prestaciones sociales. 3. Por razón de género, edad, etnicidad, orientación sexual. 4. Distribución desigual de recursos y de oportunidades.
2. Delimitar	2. Competencias a	5. Análisis crítica.	5. Análisis del rol de

competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo.	desarrollar por los i las jóvenes de 15 a 25 años residentes en Catalunya para reducir los factores identificados.	6. Búsqueda activa de oportunidades para la reducción de factores contextuales.	instituciones; análisis de valores y asunciones propios.
		7. Reconocimiento y respeto a la diversidad.	6. Identificación y uso de recursos; planificación y desarrollo de acciones colaborativas; priorización de actuaciones.
4. Generar propuestas para el desarrollo de las competencias delimitadas a través de la orientación.	3. Cómo se desarrollan las competencias identificadas (en general)		
	4. Cómo se desarrollan las competencias identificadas en el centro educativo		
	5. Cómo se desarrollan las competencias identificadas a través de la orientación		

Cinco expertos en contenido y metodología validaron el guion a través de una matriz de validación. Para ello, se envió una petición por correo electrónico a los cinco expertos después de contactar con ellos telefónicamente para proponerles la validación. En el correo electrónico se adjuntó un documento de presentación de la investigación, su metodología, el guion de entrevista y la matriz de validación (Anexo 3). Se solicitó a los y las validadoras que rellenasen la matriz, en la que se pedía una valoración de cada ítem respecto a su:

- **Pertinencia:** si el ítem se relacionaba y ofrecía información sobre el objeto de estudio.
- **Claridad:** si el ítem era unívoco y se comprendía.
- **Importancia:** si el ítem era importante para conseguir los objetivos de la investigación.

La valoración se hizo a partir de una escala del 1 al 5, donde 1 representaba mínima y 5 máxima pertinencia, claridad o importancia. También se solicitó la inclusión de sugerencias para modificar o añadir ítems. Una vez hecha la validación, la matriz se devolvió también a través de correo electrónico. Se procedió entonces al vaciado de las matrices, el análisis de las valoraciones recibidas. Los resultados obtenidos mostraron falta de claridad en los ítems 5, 7,

8 y 9. Se introdujeron modificaciones a partir de las sugerencias realizadas y con ello se finalizó la redacción de la versión final del instrumento.

#### **4.5.2. Grupos focales**

Las entrevistas permitieron identificar los factores contextuales de riesgo para el acceso al empleo de los jóvenes de 16 a 25 años residentes en Catalunya, así como una primera delimitación tanto de las competencias para reducirlos como de propuestas para desarrollarlas a través de la orientación en centros educativos. Los grupos focales se utilizaron a continuación para conseguir los siguientes objetivos:

- Contrastar la información obtenida tanto sobre las competencias como sobre las propuestas para desarrollarlas a través de la orientación.
- Afinar y perfilar la delimitación de competencias y las propuestas para desarrollarlas a través de la orientación.
- Generar nuevas ideas para la delimitación de competencias y para su desarrollo a través de la orientación.

Como se ha señalado en el apartado 4.3. y se describe en el Anexo 1, la investigación que se presenta aquí se imbrica en una de mayor alcance. En el momento de llevar a cabo los grupos focales, además de las entrevistas mencionadas en el apartado anterior, se había finalizado también la recogida y análisis de datos de un cuestionario pasado a empresas, donde entre otros se preguntaba acerca de las competencias a desarrollar por los jóvenes de 16 a 25 años para acceder al empleo, en lo que se puede considerar como una perspectiva de ajuste al mercado de trabajo. La realización de los grupos focales tenía el objetivo de que los participantes analizaran por separado uno y otro tipo de competencias, y como se verá en el protocolo de actuación, el guion de facilitación se diseñó para hacer esto posible. No obstante, tratar ambos tipos de competencias en el mismo grupo focal comportó que, aun cuando se analizaron en momentos diferentes, la comparación fuera inevitable. Se considera que esta contaminación fue beneficiosa, ya que la comparación posibilitó enriquecer el análisis de las competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo y de su desarrollo a través de las acciones de orientación de los centros educativos. Así, tratar los dos tipos de competencias contribuyó a conseguir el objetivo de los grupos focales: contrastar la información obtenida en las entrevistas en cuanto a competencias y acciones de orientación, profundizar en su delimitación, generar nuevas ideas al respecto o perfilar las ya existentes. Teniendo esto en cuenta, en la descripción que se hace a continuación y en el apartado de

resultados se contemplarán tanto las competencias para el ajuste como para la transformación, ya que ambas aportan información al objeto de estudio de esta tesis.

El diseño del protocolo de actuación para el desarrollo de los grupos focales supuso la elaboración del guion para su facilitación y del material para los participantes: la agenda y los dos listados de competencias identificadas en las fases previas de la investigación (competencias para el acceso y competencias para la transformación del mercado laboral). A continuación se describen estos protocolos:

- **Guion para la facilitación de los grupos focales** (Anexo 4). El guion incluyó:
  - El calendario de todos los grupos focales a llevar a cabo.
  - Procedimiento, dividido en cuatro apartados: a) presentación de la investigación; explicación de lo que se había hecho en ella hasta el momento de convocar al grupo focal; presentación de lo que se haría en el grupo focal y de la utilización que se daría a los resultados obtenidos en el mismo; b) análisis de las competencias para el acceso al mercado laboral y de cómo se pueden desarrollar desde la orientación desarrollada en los centros educativos; c) análisis de las competencias para la transformación del mercado laboral y de cómo se pueden desarrollar desde la orientación desarrollada en los centros educativos; d) conclusiones.
  - Materiales y equipamiento: descripción de los materiales y equipamiento a utilizar durante los grupos focales.
- **Agenda** (Anexo 5), donde se incluía una breve presentación de la investigación, la agenda de la sesión y dos definiciones: la de ‘competencias para acceder al mercado laboral’ y la de ‘competencias para transformar el mercado laboral’.
- **Listado de competencias para el acceso al mercado laboral** (Anexo 6). Este listado se confecciona a partir del vaciado del cuestionario administrado a empresas y no forma parte directa de esta investigación pero, como se ha dicho al inicio de esta sección, la enriquece. En él se indica el número total de empresas que responden el cuestionario, las competencias y el porcentaje de empresas que consideran que contribuyen totalmente, bastante o poco al acceso al mercado laboral. También se vuelve a incluir la definición de esta tipología de competencia.
- **Listado de competencias para la transformación del mercado laboral** (Anexo 7). Este listado se obtiene a partir del vaciado de las entrevistas realizadas. En él se indica el número de entrevistas realizadas, un resumen de las preguntas hechas en ellas, el

perfil de los y las informantes clave y la definición de esta tipología de competencia. Las competencias se presentan clasificadas en competencias comunicativas, metodológicas, personales y para vivir juntos, siguiendo la clasificación que de ellas se hace en el Decreto 143 de 2007 (Generalitat de Catalunya, 2007) y con el número de expertos que las nombraron. Se incluye también al final un conjunto de actitudes mencionadas en las entrevistas para que puedan ser valoradas.

### 4.5.3. Cuestionario

La realización de los grupos focales permitió contrastar y afinar las competencias y acciones de orientación ya identificadas a través de las entrevistas. Esta información se utilizó para incluir unas preguntas en un cuestionario (Anexo 8) a pasar a centros educativos de Catalunya, para determinar si y cómo las competencias delimitadas se desarrollan a través de la orientación; es decir, para determinar qué es lo que se está haciendo al respecto en los centros educativos y así tener un punto de partida desde el cual proponer. Para ello, los objetivos específicos a conseguir a través del cuestionario son identificar<sup>53</sup>:

1. Los objetivos y contenidos generales de la orientación que se desarrolla en los centros educativos.
2. Los objetivos que guían el desarrollo de competencias a través de la orientación.
3. Los recursos disponibles y necesitados por los centros educativos para desarrollar sus actividades de orientación.

El diseño del cuestionario se realizó a partir del análisis del estado de la cuestión y de los resultados obtenidos tanto en las entrevistas y grupos focales que se han presentado con anterioridad como en el cuestionario a empresas que forma parte de la investigación de mayor alcance en la que se imbrica esta tesis (Anexo 1).

En la Tabla 9 se indica la operacionalización del instrumento en lo que hace referencia a los objetivos que sirven al desarrollo de esta tesis.

**Tabla 9: Objetivos, dimensiones, variables y categorías del cuestionario**

Objetivo	Dimensiones	Variables	Categorías
Identificar objetivos y contenidos generales de la orientación	Importancia de trabajar para conseguir objetivos generales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir al éxito académico (acreditación)</li> <li>• Mejorar el proceso de selección académica y profesional (continuidad de</li> </ul>	1. Nada 2. Poco 3. Bastante 4. Totalmente

<sup>53</sup> Se hace referencia a los objetivos relacionados con esta tesis, no a los de la investigación de mayor alcance.

que se desarrolla en los centros educativos.	desde la orientación.	estudios) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudar al acceso al mercado laboral (inserción laboral)</li> <li>• Ayudar a transformar el mercado laboral (luchar contra condiciones laborales injustas)</li> </ul>	5. Ns/Nc
	Grado en que se trabaja para conseguir objetivos generales desde la orientación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir al éxito académico (acreditación)</li> <li>• Mejorar el proceso de selección académica y profesional (continuidad de estudios)</li> <li>• Ayudar al acceso al mercado laboral (inserción laboral)</li> <li>• Ayudar a transformar el mercado laboral (luchar contra condiciones laborales injustas)</li> </ul>	1. Nada 2. Poco 3. Bastante 4. Totalmente 5. Ns/Nc
	Grado en el que se trabajan los contenidos a través la orientación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias/habilidades del alumno/a</li> <li>• Intereses profesionales</li> <li>• Valores ocupacionales</li> <li>• Personalidad</li> <li>• Autoconocimiento</li> <li>• Autoestima</li> <li>• Expectativas y aspiraciones profesionales</li> <li>• Conocimiento del entorno</li> <li>• Elección de estudios e itinerarios</li> <li>• Competencias para ayudar a transformar el mercado laboral (luchar contra condiciones laborales injustas)</li> </ul>	Escala 0 a 10 0= No se trabajan nada 10= Se trabajan totalmente
Identificar los objetivos que guían el desarrollo de competencias a través de la orientación.	Objetivos que guían el desarrollo de competencias a través de la orientación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad analítica</li> <li>• Capacidad de síntesis</li> <li>• Autogestión y planificación</li> <li>• Creatividad e innovación</li> <li>• Lideraje</li> <li>• Gestión del estrés</li> <li>• Disposición para aprender</li> <li>• Gestión eficaz del tiempo</li> <li>• Cuidado de uno/a mismo/a</li> <li>• Tomar y aceptar responsabilidades</li> <li>• Gestión de las emociones</li> <li>• Resiliencia</li> <li>• Autoexigencia</li> <li>• Emprendimiento</li> <li>• Orientación al cambio</li> <li>• Perverserancia</li> <li>• Competencia comunicativa</li> <li>• Gestión de conflictos</li> <li>• Adaptabilidad</li> <li>• Orientación al cliente</li> <li>• Gestión de relaciones con</li> </ul>	1. El acceso al mercado laboral 2. La transformación del mercado laboral 3. El acceso y la transformación del mercado laboral por igual (50%-50%) 4. No se trabaja específicamente esta competencia 5. Ns/Nc

Identificar los recursos disponibles y necesitados por los centros educativos para desarrollar sus actividades de orientación.		responsables/jefes	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de la cultura de la empresa</li> <li>• Reconocimiento y respeto por la diversidad</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Asertividad</li> <li>• Empatía</li> </ul>	
	Recursos para ayudar a transformar el mercado laboral.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existencia de recursos para ayudar a transformar el mercado laboral</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sí</li> <li>2. No</li> <li>3. Ns/Nc</li> </ol>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipología de recursos existentes</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Guía de recursos para la acción social desde el centro educativo</li> <li>2. Unidades didácticas para el emprendimiento social</li> <li>3. Estudios de caso sobre cómo afrontar condiciones laborales injustas</li> <li>4. Actividades con empresas</li> <li>5. Charlas con personas/organizaciones que luchan contra condiciones sociales injustas</li> <li>6. Otros</li> </ol>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipología de recursos necesitados</li> </ul>		Respuesta abierta: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Herramienta/recurso 1 (especificar)</li> <li>2. Herramienta/recurso 2 (especificar)</li> <li>3. Herramienta/recurso 3 (especificar)</li> <li>4. Ns/Nc/No se echa en falta ninguno</li> </ol>

Estas dimensiones, variables y categorías se incluyeron en las preguntas 14, 15, 24, 25, 26, 27, 43, 44 y 45 del cuestionario (Anexo 8). Una vez definida la primera propuesta de instrumento se pasó a su validación a través de una matriz de validación (Anexo 9), que realizaron académicos expertos en contenido y metodología y también técnicos del *Departament d'Ensenyament*. Para ello, se envió una petición de validación por correo electrónico después de contactar con ellos telefónicamente. En el correo electrónico se adjuntó un documento de presentación de la investigación, su metodología, el guion de entrevista y la matriz de validación. Se solicitó a los y las validadoras que expresaran sus valoraciones en la matriz, en la que se pedía una valoración de cada ítem respecto a su:

- **Pertinencia:** si el ítem se relacionaba y ofrecía información sobre el objeto de estudio.
- **Claridad:** si el ítem era unívoco y se comprendía.
- **Importancia:** si el ítem era importante para conseguir los objetivos de la investigación.

Además, también se solicitó:

- **Perfil del participante:** quién debía responder el cuestionario (director/a, coordinador/a, jefe/a de estudios, orientador/a).
- **Alcance de la respuesta** que se podía proporcionar de forma más sistemática por parte de los centros (global de todo el centro vs. de cada etapa educativa).

Los resultados del proceso de validación indicó que en los ítems relacionados con las características de los profesionales era preciso realizar modificaciones en la redacción y en el orden de las preguntas para que la claridad aumentara. Se decidió además que el alcance de la respuesta sería para el global de todo el centro y que cualquiera de los perfiles previstos podía dar respuesta al cuestionario.

## **4.6. Recogida y análisis de datos**

A continuación se indica el proceso de recogida y análisis de datos de cada uno de los instrumentos utilizados.

### **4.6.1. Recogida de datos de las entrevistas**

#### **4.6.1.1. Muestra**

Se ha hecho un muestreo intencional de informantes clave en uno o más de los factores contextuales de riesgo para acceder al empleo identificados en el análisis del estado de la cuestión. Además de su experiencia en dichos factores contextuales de riesgo, la muestra se ha seleccionado a tenor del sector en el que estos expertos trabajan (público, privado y no-gubernamental) y de la tipología de organización en la que trabajan (academia, empresa, acción social o administración pública). Se contactaron 30 informantes clave, de los cuales tres declinaron participar y cinco no respondieron a la propuesta. Finalmente se realizaron 22 entrevistas.

**Tabla 10: Número y especialización de los Informantes Clave (IC) de las entrevistas.**

Sector	Academia	Empresa	Acción social	Administración pública
<b>Público</b>	1 Desarrollo de la Carrera en centros educativos públicos (IC1)	3 Acción social a través de sindicatos (IC4, 5, 6)	2 Acción social a través de partidos políticos (IC9 Y 10)	1 Estado del bienestar (IC19) 1 Género (IC20) 1 Desempleo (IC21) 1 Trabajo (IC22)
<b>Privado</b>	0	1 Empleabilidad (IC7) 1 Medios de comunicación y desigualdad social (IC8)	1 Financiación de la acción social (IC11)	0
<b>No-gubernamental</b>	2 Acción social (IC2 y 3)	0	1 Aprendizaje servicio (IC12) 1 Colectivo LGBT (IC13) 1 Desigualdad social (IC14) 1 Racismo (IC15) 1 Inmigración y religión (IC16) 1 Discapacidad (IC17) 1 Juventud (IC18)	0

#### 4.6.1.2. Temporización

Los datos de las entrevistas se recogieron entre mayo y julio de 2013. Se llevaron a cabo 21 entrevistas presenciales y una a través de Skype, debido a que el informante clave reside fuera de Catalunya. Se contactó con los y las expertos por correo electrónico y por teléfono para introducir la investigación, sus objetivos y metodología. Se acordó así el día y hora de la entrevista, que se desarrolló en sus respectivos lugares de trabajo. El día de la entrevista éstos firmaron una solicitud de consentimiento informado (Anexo 10) que incluía:

- Nombre;
- DNI;
- Solicitud de consentimiento para: grabar la entrevista; utilizar sus contenidos para escribir el informe de investigación y publicaciones relacionadas; incluir el nombre de la organización en la lista de entidades y/o personas que han colaborado en la investigación.
- Confidencialidad y anonimato de la entrevista, así como el derecho a finalizarla en el momento en que lo desearan.

El informante clave que reside fuera de Catalunya envió esta documentación por correo electrónico.

#### 4.6.2. Recogida de datos de los grupos focales

Se indica a continuación la selección y captación de los y las participantes, la temporización, disposición de salas, grabación en vídeo y moderación de reuniones.

##### 4.6.2.1. Selección e invitación de los y las participantes en los grupos focales

La selección de participantes se llevó a cabo a través de un muestreo intencional. En un inicio se planificaron cinco grupos focales. En la Tabla 11 se especifican las tipologías de grupos y los criterios para la selección de participantes.

**Tabla 11: Grupos focales**

Tipología de grupos	Criterios para la selección de participantes
Jóvenes ocupados	Representantes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ex-alumnos de escuela pública y concertada/privada.</li> <li>• Los dos géneros.</li> <li>• Algún representante de los siguientes colectivos: discapacidad, origen extranjero, colectivo romaní, colectivo LGBT, estatus socioeconómico bajo.</li> <li>• Diferentes edades.</li> </ul>
Jóvenes desocupados	Representantes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumnos y ex-alumnos de escuela pública y concertada/privada.</li> <li>• Los dos géneros.</li> <li>• Algún representante de los siguientes colectivos: discapacidad, origen extranjero, colectivo romaní, colectivo homosexual/lesbiano, estatus socioeconómico bajo.</li> <li>• Diferentes edades.</li> </ul>
Representantes del sector productivo	Representantes de diferentes tipologías de entidades /empresas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cámara de comercio.</li> <li>• Patronales.</li> <li>• Sindicatos</li> <li>• Con y sin ánimo de lucro.</li> <li>• De diferentes tamaños.</li> </ul>
Profesionales de la orientación académica y profesional	Representantes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes etapas educativas (secundaria, ciclos formativos, formación de personas adultas, bachillerato).</li> <li>• Centros de titularidad pública y concertada/privada</li> <li>• Diferentes perfiles profesionales: orientadores, tutores, coordinadores de ciclo con responsabilidades de orientación, directores, jefas de estudios con responsabilidades de orientación.</li> </ul>
Entidades de acción social	Representantes de entidades que luchan para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estereotipos/discriminación por razón de género, orientación sexual, origen, etnia, discapacidad, edad, estatus socioeconómico.</li> <li>• Desigualdad social.</li> </ul>

- Modelo económico y crisis económica.
- Políticas socioeconómicas.

Se planificó tener entre siete y nueve representantes de cada una de las tipologías especificadas. La invitación se llevó a cabo mediante llamada telefónica. Dada la baja respuesta que se dio entre los jóvenes, se tomó la decisión de unificar las dos tipologías de jóvenes y finalmente hacer cuatro grupos focales.

#### 4.6.2.2. Temporización

Los grupos focales se desarrollaron en mayo de 2014. En la Tabla 12 se especifican día tipología de grupo y donde se llevaron a cabo.

**Tabla 12: Fecha, tipología de grupo y lugar de realización de los grupos focales**

Día	Grupo	Lugar
5 de mayo de 2014	Sector productivo	EDUCAWEB
7 de mayo de 2014	Entidades sociales	EDUCAWEB
16 de mayo de 2014	Profesionales orientación	UAB
16 de mayo de 2014	Jóvenes	UAB

#### 4.6.2.3. Disposición de salas, grabación en vídeo y facilitación de reuniones.

Una de las salas donde se desarrollaron los grupos focales disponía de una mesa grande de reuniones, alrededor de la cual se dispusieron los participantes. En la otra se disponía de mobiliario flexible, lo que permitió agrupar mesas y hacer una más grande, alrededor de la cual también se dispusieron los y las participantes. Las intervenciones de los grupos se grabaron en vídeo para poder hacer un vaciado más preciso de la información que si se hubiera hecho tan solo una grabación en audio. Al ser un grupo, se pretendía controlar la posibilidad de que el aparato de audio no captara la voz de todos los participantes, así como poder reconocer en todo momento quién decía qué. Cada grupo contó con una persona que facilitaba y una persona de soporte que tomaba notas y aseguraba que la grabación funcionara apropiadamente. En dos de los grupos focales se empezó hablando de las competencias de acceso para continuar con las de transformación, y en otros dos se hizo a la inversa, para poder equilibrar la posibilidad de que los y las participantes se extendieran más en la primera tipología de competencia analizada. En todos los casos se pidió una valoración de estas competencias y si/cómo se consideraba que la orientación desarrollada en secundaria, formación profesional, bachillerato y formación de personas adultas podía contribuir a su desarrollo.

#### **4.6.2.4. Participación final en los grupos focales**

El grupo focal de entidades sociales contó con cuatro participantes de un total de nueve que habían confirmado asistencia. Las razones aducidas para no asistir fueron imprevistos de última hora. Las personas participantes representaban a una plataforma de entidades juveniles, una asociación que trabaja con jóvenes de origen extranjero, y una entidad sin ánimo de lucro que trabaja con personas discapacitadas.

El grupo focal de jóvenes contó con ocho participantes, tres chicas y cinco chicos, de los cuales dos estaban haciendo educación secundaria obligatoria, cuatro estudiaban en centros de formación de personas adultas y dos eran jóvenes desocupados y ex alumnos de formación profesional.

El grupo focal de profesionales de la educación contó con cuatro participantes de un total de doce que se contactaron. Las razones para no asistir fueron la alta carga de trabajo que había en los centros en el momento de realización del grupo focal. La posibilidad de hacerlo más adelante aún era más complicada para sus participantes, así que se decidió llevarlo a cabo con los participantes: un hombre y tres mujeres con los siguientes perfiles profesionales: dos directores de centro, un jefe de estudios y un orientador. Dos de los profesionales venían de institutos y dos de centros de formación de personas adultas.

Por último, el grupo focal del sector productivo contó con solo dos personas de un total de seis que habían confirmado asistencia. Nuevamente los imprevistos se adujeron como razón para no asistir. Se contó con un hombre y una mujer, representantes de una empresa privada y de un sindicato.

#### **4.6.3. Análisis de datos de entrevistas y grupos focales**

El tratamiento y análisis de datos tanto de las entrevistas como de los grupos focales se hizo con el software Atlas T7. Para ello, se introdujo en el software el audio de las entrevistas y la transcripción palabra por palabra de los grupos focales. A partir de ahí, se empezó el análisis de datos agrupando en códigos las unidades de significado que se iban identificando atendiendo primero a las categorías que se habían establecido para diseñar el guion de la entrevista (ver Tabla 8). Los códigos se agruparon en súper-códigos siguiendo el mismo principio. A continuación se crearon nuevos códigos y súper-códigos relacionados con las dimensiones que en el diseño del guion se habían dejado abiertas y se añadieron aquellos

relacionados con las competencias para el ajuste al mercado laboral<sup>54</sup>. En la Tabla 13 se resume la codificación establecida.

**Tabla 13: Objetivos, dimensiones, súper-códigos y códigos creados para el análisis de datos**

<b>Objetivo</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Variables/Súper códigos</b>	<b>Categorías/Códigos</b>
1. Identificar y analizar factores contextuales de riesgo para el empleo	1. Factores contextuales de riesgo para el empleo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Modelo económico</li> <li>2. Crisis económica</li> <li>3. Políticas socioeconómicas</li> <li>4. Estereotipos y discriminación</li> <li>5. Desigualdad social</li> <li>6. Características del sistema educativo y de sus prácticas de orientación</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Modelo económico capitalista; modelo económico español y catalán</li> <li>2. Situación del mercado laboral; desmotivación</li> <li>3. Reforma laboral; legislación laboral compleja</li> <li>4. Edad; etnia; género; orientación sexual; origen; tipo de formación</li> <li>5. Estatus socioeconómico; ubicación geográfica</li> <li>6. Medidas legislativas de austeridad; cambios legislativos; dificultades homologación títulos; desajuste educación/mercado laboral; transición escuela-trabajo; carencias de la orientación; resistencias al cambio</li> </ol>
2. Delimitar competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo	2. Competencias a desarrollar por los y las jóvenes de 15 a 25 años residentes en Catalunya para reducir los factores identificados	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competencias comunicativas</li> <li>2. Competencias metodológicas</li> <li>3. Competencias personales</li> <li>4. Competencias para vivir juntos</li> <li>5. Competencias para el ajuste al mercado laboral</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hablar en público; lectoescritura; diálogo; escucha activa</li> <li>2. Uso de TIC y de redes sociales; identificación de recursos para la denuncia; organización</li> <li>3. Resiliencia; gestión de emociones; emprendimiento; autonomía e iniciativa</li> <li>4. Análisis crítico del contexto; análisis crítico personal; colaboración y trabajo</li> </ol>

<sup>54</sup> En el apartado 4.5.2 se justifica el motivo por el que se añaden estas competencias en el análisis de datos.

			<p>en equipo; reivindicación de derechos; respeto y comprensión por la diversidad</p> <p>5. Trabajo en equipo; emprendimiento; cuidado en la ejecución del trabajo; disposición para aprender; competencias comunicativas; resolución de problemas; idiomas; comprensión y respeto por la diversidad</p>
<p>4. Generar propuestas para el desarrollo de las competencias delimitadas a través de la orientación</p>	<p>3. Cómo se desarrollan las competencias identificadas (en general)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprendizaje informal</li> <li>2. Educación formal y no formal</li> <li>3. Familia</li> <li>4. Trabajo en red</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participación en ESAL; voluntariado</li> <li>2. Visualización experiencias no lineales de éxito; mentorización; información sobre necesidades sociales; aprendizaje-servicio; aplicación de experiencia adquirida</li> <li>3. Provisión de oportunidades de desarrollo personal; educación en valores</li> <li>4. Entre diversas tipologías de organizaciones; entre la educación formal y los servicios públicos</li> </ol>
	<p>4. Cómo se desarrollan las competencias identificadas en el centro educativo</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ethos para la justicia social</li> <li>2. Trabajo en red</li> <li>3. Relación permeable entre sectores educativo y productivo</li> <li>4. Desarrollo profesional</li> <li>5. Aprendizaje centrado en el/la participante</li> <li>6. Continuación de estudios</li> <li>7. Actitudes para la justicia social</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Igualdad de oportunidades; equidad; coeducación; apertura a la comunidad; crítica constructiva</li> <li>2. Trabajo integrado y corresponsable</li> <li>3. Combinación trabajo-formación; prácticas</li> <li>4. En orientación profesional; el rol del docente; estereotipos del docente; análisis social</li> <li>5. Aprendizaje activo; prácticas; participación</li> <li>6. Detección del</li> </ol>

		abandono temprano; visibilización de historias de éxito de prevención del abandono.
		7. Autoexigencia; entusiasmo; afán; solidaridad; valentía; rebelión; inconformismo.
5. Cómo se desarrollan las competencias identificadas a través de la orientación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Objetivos</li> <li>2. Contenidos</li> <li>3. Actividades</li> <li>4. Temporización</li> <li>5. Recursos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Romper estereotipos; conocer itinerarios profesionales alternativos; aumentar autoconocimiento y autoconcepto; conocer el mercado laboral; conocer opciones formativas</li> <li>2. Intereses; proceso de toma de decisiones; información sobre el mercado laboral; estereotipos</li> <li>3. Individuales; de tutoría; grupales; extraescolares; transversales</li> <li>4. Continuada</li> <li>5. Más recursos materiales, presupuestarios y temporales</li> </ol>

#### 4.6.4. Recogida y análisis de datos del cuestionario

A continuación se describe la muestra y el proceso de recogida y análisis de datos del cuestionario.

El universo de estudio se ha definido a partir de datos del *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* (2014) y se compone de 1.443 centros de educación secundaria obligatoria, postobligatoria (formación profesional y bachillerato) y de formación de personas adultas. La muestra final obtenida ha sido de 482 cuestionarios válidos, que suponen un margen de error de  $\pm 3,72\%$  en el caso de máxima indeterminación ( $p=q=50$ ) y para un nivel de confianza del 95,5%.

La recogida de datos se realizó en línea, a través de un cuestionario virtual programado con la aplicación *open source* LimeSurvey. Para acceder al universo del estudio se llegó a un acuerdo con el *Departament d'Ensenyament* por el que éste enviaría un correo electrónico a todos los

centros que forman parte de su base de datos, adjuntando una carta en la que se presentaba el estudio y se solicitaba la colaboración de los centros respondiendo el cuestionario al que se podía acceder a través de un enlace electrónico que se incluía en el redactado<sup>55</sup>. En esta comunicación se pedía a los centros que fuera una persona conocedora del centro y de la orientación que en él se llevaba a cabo quien respondiera (director/a, coordinador/a pedagógico, jefe/a de estudios o similar).

Durante el período determinado para la recogida de datos se hicieron tres recordatorios a los centros educativos para maximizar el número de respuestas y garantizar la representatividad tanto respecto a su distribución territorial como a su titularidad. La colaboración del *Departament d'Ensenyament* hizo posible que el error de cobertura fuera mínimo, tanto en centros públicos como concertados. Los datos se exportaron a través de LimeSurvey, ya que la aplicación permite exportar el archivo de resultados a una base de datos del paquete estadístico SPSS (versión 19.0), desde donde se realizó el siguiente análisis:

- Análisis univariable: distribución de frecuencias, medidas de tendencia central (medianas) y medidas de dispersión (desviación típica).
- Análisis bivariable: tablas de contingencia.

#### 4.7. Estrategias de triangulación

Para finalizar este capítulo se señalan las estrategias de triangulación utilizadas en el diseño metodológico.

- **Triangulación de fuentes:** Fase 2: informantes clave con diferente *background* académico y profesional y provenientes de diferentes tipologías de organizaciones; Fase 3: jóvenes, profesionales de centros educativos, empresas y organizaciones para la acción social; Fase 4: profesionales de diferentes tipologías de centros educativos.
- **Triangulación de investigadores:** cinco expertos para la validación de instrumentos y aportaciones de los y las investigadoras del estudio mayor en el que este se inscribe para los resultados de las distintas fases de la investigación.
- **Triangulación metodológica:** se han utilizado diferentes instrumentos y técnicas en las diferentes fases de la investigación: entrevista, grupos focales y cuestionario.

---

<sup>55</sup> <http://enquestes.dep.net/orientaciocentres>

## 4.8. Límites

Esta investigación se ha realizado en el contexto de otra de mayor alcance. Esto ha tenido algunas ventajas ya que ha posibilitado acceder a informantes clave para las entrevistas y a un volumen de centros educativos en el cuestionario que difícilmente habrían podido conseguirse si la autora en solitario se hubiera lanzado a realizar la misma investigación. Sin embargo, algunos de los límites del proceso seguido también se han dado porque estaba inscrito en otro estudio:

- El cuestionario a centros educativos tenía preguntas sobre varios aspectos de la orientación que éstos llevan a cabo. Incluir las referidas a la orientación para la transformación del mercado laboral permitió obtener una información limitada: se está haciendo poco y se considera poco importante hacerlo. Tal vez un cuestionario dedicado únicamente a este tema hubiera permitido obtener más información y que ésta fuera más detallada. No obstante, no era viable hacerlo, y tal vez las preguntas hubieran sido tan sorprendidas, tan poco esperadas o entendidas al referirse a la orientación, que los resultados tampoco hubieran servido para mucho más.
- En el cuestionario se pedía que se respondiera a si el objetivo de desarrollo de las competencias indicadas era para acceder o para transformar el mercado laboral. Si se volviera a pasar, la propuesta sería señalar si eran para ajustarse o para transformar el mercado laboral. Este cambio no fue propuesto ni en la validación de los expertos ni en el pilotaje que se hizo del cuestionario, pero visto en perspectiva se considera que podría haber contribuido a hacer la pregunta más clara.
- La validación de la entrevista se hizo a la vez que la validación del primer cuestionario de la investigación de mayor alcance (el que se dirigía a empresas). La entrevista se validaba con posterioridad al cuestionario. Los validadores no mencionaron nada al respecto, pero una validación por separado tal vez hubiera sido más adecuada. La temporización y la accesibilidad de los validadores no lo hizo posible.
- Algunos de los grupos focales no contaron con el número de personas previsto debido a los imponderables descritos en la Parte II de la investigación. Más personas hubieran aportado más riqueza a los resultados. Sobre todo, contar en ellos específicamente con representantes de algunos de los colectivos discriminados.
- El muestreo intencional utilizado en las entrevistas es siempre delicado porque puede inducir a parcialidad y sesgo. Esto procuró evitarse introduciendo las diferentes categorías (sector público, privado, sin ánimo de lucro, academia, empresa, acción social y administración pública). En cuanto al cuestionario, y aunque se intentó

mantener en la muestra la proporción en que la formación de personas adultas se da en la población, el bajo número de centros que desarrollaban esta tipología de formación que lo respondió también ha podido introducir sesgos en la información obtenida y en la generalización de resultados.

### **PARTE III: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**\_\_\_\_\_

## Introducción

La Parte III de esta investigación se dedica a la presentación de resultados, a la discusión de los mismos en relación al estado de la cuestión, a la elaboración de conclusiones y propuestas y, por último, a la descripción de futuras líneas de investigación. Estos contenidos se han organizado en dos capítulos:

- **Capítulo 5:** resultados obtenidos a través de las entrevistas, grupos focales y cuestionario.
- **Capítulo 6:** discusión, conclusiones, propuestas y futuras líneas de investigación.

## Capítulo 5: Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las Fases 2, 3 y 4 del proyecto de investigación: entrevistas, grupos focales y cuestionario. Además, se dedica un cuarto apartado a la triangulación de los resultados obtenidos.

### 5.1. Entrevistas

En la Tabla 13 del apartado 4.6.3. - Parte II de esta investigación - se describen los objetivos, dimensiones, variables/súper-códigos y categorías-códigos creados para el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas. A continuación se presentan los resultados divididos en tres apartados que corresponden a los objetivos establecidos:

- Identificar i analizar los factores contextuales de riesgo para el empleo de los y las jóvenes de 16 a 25 años residentes en Catalunya.
- Delimitar competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo de jóvenes de 16 a 25 años residentes en Catalunya.
- Generar propuestas para el desarrollo de las competencias formuladas a través de la orientación que se lleva a cabo en los centros educativos de Catalunya.

#### 5.1.1 Factores contextuales de riesgo para el empleo de jóvenes de 16 a 25 años residentes en Catalunya.

Los factores contextuales identificados se han clasificado en cinco categorías: modelo económico y crisis económica; políticas socioeconómicas; estereotipos y discriminación; desigualdad social; características del sistema educativo y de las prácticas de orientación que en él se desarrollan. Respecto a la categorización hecha en la Tabla 13 anteriormente mencionada, se han agrupado las categorías 'modelo económico' y 'crisis económica'.

##### 5.1.1.1 Modelo económico y crisis económica

Veintiún (n: 21<sup>56</sup>) informantes señalan la crisis económica como un factor contextual de riesgo, y siete (n: 7) indican que el modelo económico capitalista es su precursor, ya que está diseñado para excluir a personas del mercado laboral. En este sentido, las crisis económicas cíclicas podrían ser una de las medidas del sistema para conseguir la citada exclusión.

---

<sup>56</sup> (n: 21) hace referencia al número de informantes clave que aportan una determinada respuesta.

El modelo económico español también se considera un factor contextual de riesgo, ya que sectores clave como la construcción, el turismo y los servicios necesitan profesionales poco cualificados, que son los primeros afectados por la exclusión del mercado laboral. La preponderancia de pequeñas y medianas empresas en Catalunya, y la consideración de que estas empresas no prestan demasiada atención a la innovación y a la tecnología, así como su falta de inversión en investigación y desarrollo se consideran factores contextuales de riesgo para el empleo de personas con alta cualificación académica y profesional. En consecuencia, este modelo económico facilita que “jóvenes con un buen currículum y un buen estatus socioeconómico hayan de acabar marchándose al extranjero” (IC11<sup>57</sup>) para encontrar un empleo.

En cuanto a la crisis económica, los informantes clave apuntan la saturación del mercado laboral, la destrucción continua de empresas y de puestos de trabajo y la dificultad que éstas tienen para acceder al crédito como componentes fundamentales de este factor contextual de riesgo. Debido a esta situación, las empresas piden niveles educativos altos y experiencia a los candidatos a ocupar un lugar de trabajo. Puede parecer que esto contradice lo que se ha indicado anteriormente – que el mercado laboral catalán se nutre fundamentalmente de personas poco cualificadas – pero también puede considerarse que, en un contexto de crisis económica, la demanda de este tipo de profesionales con más cualificación y experiencia se da para cribar el alto número de candidatos que se presentan a una determinada oferta de trabajo. Así, y como resultado de la situación de crisis económica “el derecho al trabajo se ha convertido en un privilegio” (IC8), y un sentimiento de pesimismo generalizado ha calado en la sociedad, convirtiéndose asimismo en otro factor contextual de riesgo para el empleo. Según uno de los informantes clave, tanto las relaciones personales como los medios de comunicación contribuyen a mantener este estado de desánimo social.

Todo lo que [los y las jóvenes] escuchan, lo que viven en casa, lo que ven en la tele, lo que escuchan en la radio o leen en los periódicos es un continuo de situaciones negativas. (IC22)

#### **5.1.1.2 Políticas socioeconómicas**

Dieciocho (n: 18) expertos indican que las políticas socioeconómicas derivadas de la crisis económica constituyen un factor contextual de riesgo para el empleo. Se considera que los

---

<sup>57</sup> IC es el acrónimo de Informante Clave. IC 11 es por tanto el Informante Clave 11. En la Tabla 10, apartado 4.6.1.1. de la Parte II, se identifica a los informantes clave que han participado en las entrevistas atendiendo al sector y tipología de organización en el que trabajan.

cambios introducidos con la reforma laboral no solo han fracasado en su intención de incentivar la creación de puestos de trabajo, sino que han contribuido a precarizarlos.

Aprovechándose de que este privilegio [el del derecho al trabajo] es escaso, se están reduciendo los derechos retributivos de estos jóvenes. (IC8)

La reducción de sueldos, la extensión de contratos temporales o de contratos de formación de baja remuneración son algunos de los aspectos de la reforma laboral que afectan las posibilidades de encontrar y mantener un puesto de trabajo con unas condiciones laborales mínimas.

Las autoridades entienden que los jóvenes no son trabajadores. Cuando hablas de trabajadores piensas a partir de 30, pero no piensas en jóvenes (...) Todas las políticas que se generan alrededor de la ocupación de los jóvenes son prácticas, becas (...) sucedáneos de la inserción real en el mercado de trabajo. Nadie piensa que la primera forma de entrada de un joven sea un contrato normal y corriente (...) En cuestión de juventud, la administración (...) ha aceptado que precario es igual a joven (...). El problema no lo tienen los jóvenes, ni las mujeres, ni los inmigrantes. El problema lo tiene el tipo de trabajo que tenemos. El problema lo tiene la legislación que nos han aplicado nuestros políticos (...) Un 45% de paro, un 57% de paro, esto no es una cuestión individual (...), es un problema estructural. (IC4)

La extensión de la edad de jubilación, la falta de subvenciones para las empresas, la posibilidad de saltarse los convenios colectivos o una legislación laboral compleja son otros elementos de la reforma laboral indicados que afectan las posibilidades de empleo de la juventud.

### **5.1.1.3 Estereotipos y discriminación**

Diecinueve (n: 19) de los informantes clave han señalado la discriminación y los estereotipos como factores contextuales de riesgo para el empleo. La edad, especialmente de la juventud entre 16 y 19 años, es una barrera en sí misma, y se asocia a los siguientes estereotipos: irresponsabilidad, apatía, conflicto, absentismo o consumo de drogas. Si a esto se añade el efecto que las políticas socioeconómicas tienen en las posibilidades de acceso al empleo de los y las jóvenes, es comprensible que uno de los expertos entrevistados diga que “el hecho de ser joven hoy en día no da muchas esperanzas” (IC10).

También se apuntan los estereotipos y discriminación por razón de género. Estos estereotipos se relacionan con la maternidad, los roles laborales asociados a las mujeres, los trabajos en que se considera que el género femenino es mejor y el bajo prestigio social que se les otorga. Las situaciones discriminatorias señaladas son las dificultades para acceder a posiciones de

liderazgo, el desarrollo de funciones de baja cualificación aunque la mujer esté altamente cualificada y la contratación temporal.

Si eres mujer te encuentras en una situación de discriminación, lo que se ha llamado el techo de cristal y el suelo pegajoso. (IC13)

Los estereotipos relacionados con la etnia hacen referencia a la población romaní, aunque ningún informante clave apunta concretamente en qué consisten. Los relacionados con el origen se relacionan con la apariencia – un determinado color de piel – o con un determinado nombre – llamarse Mohamed – y pueden derivar en situaciones de discriminación en los procesos de selección y en la tipología de empleo a la que se tiene acceso: trabajos de poca cualificación a pesar de la formación académica que se tenga, sueldos bajos y tipos de trabajo específicos. Así, las mujeres latinoamericanas se asocian a trabajos para el cuidado de las personas y a la restauración; los hombres sub-Saharianos a la construcción y a la agricultura; personas norteafricanas a la construcción, el turismo y la restauración. Uno de los informantes clave considera, además, que los estereotipos y la discriminación se mantienen en las segundas generaciones.

Las personas que ya han nacido aquí (...) pero tienen un origen extranjero (...) arrastran o llevan en su mochila todas las discriminaciones que han sufrido sus padres o sus abuelos cuando vinieron. (IC15)

En cuanto a la orientación sexual, los estereotipos se relacionan con la tipología de trabajo a realizar: las personas homosexuales se relacionan con ocupaciones artísticas o de imagen (por ejemplo peluquería) y la transexualidad femenina a la prostitución.

Las mujeres transexuales femeninas se han visto condenadas a trabajar como trabajadoras del sexo tanto si lo escogían como si no, y por tanto no tienes ningún tipo de derecho a cotizar (...) pero no han podido trabajar en ningún otro ámbito (...). Directamente, el mercado laboral no quiere ni verlas (...). ¿Cómo narices voy a trabajar yo, si ven en el DNI una cosa y en mi otra? (IC13)

#### **5.1.1.4 Desigualdad social**

Un total de doce (n: 12) informantes clave indican la desigualdad social como factor contextual de riesgo para el empleo. Tener un estatus socioeconómico bajo se considera un factor de riesgo fundamental, ya que disminuye las oportunidades de acceder y acabar una educación de calidad y también las oportunidades de acceder al mercado laboral.

Muchas veces las personas con menos recursos no tienen las mismas oportunidades educativas (...) Cuando esto pasa, también tienen menos oportunidades de acceder a unas condiciones laborales dignas. (IC19)

Los informantes también destacan que vivir en zonas rurales es un elemento de desigualdad social, ya que reduce las posibilidades de acceso al empleo. Por otra parte, se manifiesta que, en situación de crisis económica, el movimiento de personas desde zonas urbanas a rurales ha posibilitado la creación de oportunidades para el autoempleo.

#### **5.1.1.5 Características del sistema educativo y de sus prácticas de orientación**

Once (n: 11) informantes clave manifiestan que diferentes elementos del sistema educativo suponen un factor contextual de riesgo para el empleo. El primero de ellos se relaciona con las medidas de austeridad vinculadas a la crisis económica, que se han concretado en menos presupuesto para becas de estudio o de movilidad, en el incremento del importe de las matrículas universitarias, en aulas más masificadas o en falta de atención individualizada. Por otra parte, los continuos cambios en las leyes de educación desde la recuperación de la democracia también se resaltan como un factor de riesgo, ya que no ha sido posible consolidar un sistema educativo de calidad. Y aún hay otro elemento más que se señala, concretamente en relación al colectivo extranjero de fuera de la Unión Europea, y es la dificultad que tienen para que las titulaciones académicas obtenidas en su país de origen puedan homologarse en España.

En un segundo bloque, la falta de relación entre el mercado laboral y el sistema educativo se considera también como factor contextual de riesgo. En la formación universitaria, el desajuste se percibe en la fragmentación disciplinaria en los planes de estudio, asignaturas y departamentos de las universidades en contraposición a la interdisciplinariedad que requieren las empresas. Los informantes clave entienden también que hay un desajuste entre lo que las empresas piden y lo que el sistema educativo ofrece. Para algunos de los expertos la falta de coincidencia existe porque la educación da la espalda al mercado laboral, ya que le falta información sobre aspectos como las ocupaciones con más demanda o los requerimientos generales del mercado laboral. Para otros, en cambio, la falta de armonía se produce porque el sistema educativo forma profesionales de alta cualificación, mientras que las empresas quieren mano de obra barata; es decir, ocupaciones que requieren una baja cualificación o profesionales altamente cualificados que acepten sueldos bajos. En este caso, el desajuste no se generaría tanto por la falta de conocimiento del mercado de trabajo como por la resistencia a plegarse a la tiranía de las condiciones precarias que éste marca.

Respecto a la orientación que se desarrolla en los centros educativos, las transiciones escuela-trabajo se asocian con factores contextuales de riesgo, ya que se consideran pobres o inexistentes. Cuando estas transiciones afectan a participantes funcionalmente diversos, un experto considera que “muchas veces, la existencia de una discapacidad hace que la orientación tiemble” (IC12) ya que la discriminación positiva puede, en ocasiones, transformarse en condescendencia. Cuatro (n: 4) expertos indican que la orientación es inexistente, marginal, cara y básicamente limitada a la toma de decisiones respecto a los estudios a empezar una vez se finalicen los que se están cursando.

La orientación la desarrollan empresas privadas. Sería maravilloso si existiera (...) [pero] es una carencia brutal del sistema educativo. Nunca se ha invertido en ella (...) Es muy cara (...) y totalmente clasista. (IC13)

### **5.1.2 Competencias para contribuir a la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo**

El segundo objetivo que se planteó para las entrevistas fue delimitar competencias a desarrollar por los jóvenes de 16 a 25 años residentes en Catalunya para contribuir a la reducción de los factores contextuales de riesgo señalados en el apartado anterior. Los resultados obtenidos se han clasificado a partir de las cuatro categorías de competencias existentes en el sistema educativo catalán (Decreto 143 de 2007), y que son: competencias comunicativas (comunicación lingüística, audio-visual, artística y cultural); competencias metodológicas (gestión de la información, competencias digitales, matemáticas, aprender a aprender); competencias personales (autonomía e iniciativa personal); competencias para vivir juntos y para habitar el mundo (conocimiento e interacción con el mundo físico, competencias sociales y para la ciudadanía).

#### **5.1.2.1 Competencias comunicativas**

Un total de ocho (n: 8) informantes clave han señalado la comunicación como una de las competencias que pueden contribuir a reducir factores contextuales de riesgo para el empleo. Los elementos que específicamente se han indicado son la habilidad de hablar en público, la lectoescritura, la capacidad para el diálogo y la escucha activa. Los informantes clave consideran que esta última competencia es necesaria tanto para la acción individual como para la colectiva.

### **5.1.2.2 Competencias metodológicas**

La utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación en general y de las redes sociales en particular es una competencia apuntada por cinco (n: 5) informantes clave.

Esta gran capacidad que tienen los jóvenes para utilizar las tecnologías facilita su creatividad para luchar contra lo que tu llamas factor de riesgo y yo llamo injusticia. (IC16)

Un (n: 1) experto indica que el saber dónde encontrar los canales, recursos e información para denunciar potenciales situaciones de injusticia y la resolución de problemas son competencias a desarrollar, y siete (n: 7) señalan competencias organizacionales. Un aspecto indicado que también podría clasificarse en la categoría de competencias para vivir juntos es la autoorganización social. Esta competencia se entiende como la habilidad de encontrar soluciones para el empleo que no estén controladas por la administración pública, sino por la comunidad. En este sentido también se apunta como competencia a desarrollar la gestión horizontal y no jerarquizada.

### **5.1.2.3. Competencias personales**

Siete (n: 7) informantes clave mencionan la competencia de la resiliencia. Los elementos que conforman esta competencia que se han apuntado son la habilidad de no rendirse, de persistir e insistir, de mantener la autoestima alta y evitar menospreciarse a pesar de que el mercado laboral rechace a la persona de forma continuada.

La gestión de las emociones es otra competencia identificada. Se asocia a no tener miedo de defender los derechos de la persona, o de decir lo que la persona piensa y siente que es correcto. La autonomía y la iniciativa también se mencionan. Esta última se entiende como la capacidad de estar alerta, de buscar alternativas, de evitar la inacción y de ‘espabilarse’ para buscar o crear proyectos que defiendan la creación de oportunidades de empleo individuales y/o colectivas.

El emprendimiento es apuntado por cinco (n: 5) informantes clave. Dos de ellos (n: 2) lo asocian con la habilidad de crear el propio lugar de trabajo, es decir, con el autoempleo. Los otros tres (n: 3) no relacionan el concepto con la creación de empresas o de entidades sin ánimo de lucro que puedan proporcionar trabajo remunerado, sino con ser proactivo en el desarrollo de nuevos proyectos de naturaleza diversa que permitan contribuir a la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo. Es lo que estos expertos denominan el ‘emprendimiento bien entendido’.

#### **5.1.2.4. Competencias para vivir juntos**

Ningún informante clave ha mencionado competencias relacionadas con el conocimiento e interacción con el mundo físico, así que el título de este apartado omite esta parte de la clasificación de competencias que se establece en el Decreto 143 de 2007.

La competencia del análisis crítico ha sido apuntada por dieciocho (n: 18) informantes clave. La mayoría de ellos la asocian a la capacidad de analizar críticamente, interpretar y tener una opinión informada sobre la situación social, política, económica y laboral, y sobre el rol que diferentes organizaciones tienen en el mantenimiento, cuestionamiento o transformación de esta situación. También se relaciona esta competencia con una perspectiva más individual que contextual, que sería la habilidad de analizar los valores y perspectivas individuales, y el grado en que estas perspectivas influyen la acción individual o la participación en la acción colectiva para contribuir a la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo.

Ahora es el momento de reflexionar, de empezar de nuevo y de evitar el victimismo.  
(IC16)

Trece (n: 13) informantes clave mencionan la colaboración y el trabajo en equipo. Estas competencias se relacionan con la disposición de ayudar a otras personas, de trabajar juntos, a la asociación y al trabajo en red. Una de las finalidades de esta colaboración es la solidaridad, y se articula en la construcción común de proyectos, el cooperativismo, el voluntariado, la participación en movimientos sociales y en manifestaciones. Relacionada con esta competencia está la capacidad para reivindicar los derechos de las personas. Un (n: 1) informante clave menciona la empatía y dos (n: 2) la flexibilidad para poder comprender y trabajar con otras personas. También se apunta el respeto y comprensión de la diversidad. Por otra parte, uno (n: 1) de los expertos indicó que el desarrollo de competencias puede contribuir a ajustarse al mercado laboral, pero no a reducir los factores contextuales de riesgo para el empleo. En este sentido, el informante clave señalaba que el desarrollo de competencias no sirve para afrontar retos contextuales, pero sí individuales, como puede ser el encaje personal en el mercado laboral.

#### **5.1.3. Estrategias para el desarrollo de competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo**

El tercer apartado de las entrevistas realizadas permitió analizar la contribución que los centros educativos pueden hacer al desarrollo de las competencias señaladas por los expertos y, específicamente, la contribución que pueden hacer las prácticas de orientación que se llevan

a cabo en dichos centros. Antes de ello, se preguntó a los informantes clave cómo, en general - es decir, tanto dentro como fuera del centro educativo - consideraban que la juventud desarrolla las competencias identificadas. Los resultados obtenidos son los siguientes:

- **Aprendizaje informal:** se entiende como aquel proceso en el que el aprendizaje producido no es el objetivo del potencial educador o educadora (si es que se estuviera desarrollando una acción educativa) ni la intención del o de la participante. Doce (n: 12) informantes clave indican que esta es la forma en la que estas competencias se desarrollan. Concretamente cinco (n: 5) expertos mencionan que participar en organizaciones sin ánimo de lucro como asociaciones, partidos políticos o sindicatos, o en movimientos sociales, favorece este aprendizaje. Hacer voluntariado es señalado por cuatro (n: 4) informantes clave como una forma de aprendizaje informal que desarrolla las competencias identificadas, ya que facilita el compromiso, los valores sociales y la ciudadanía crítica.
- **Educación formal y no formal:** quince expertos (n: 15) mencionan diversas estrategias: visualización de experiencias no lineales de éxito de personas con las que los participantes se puedan identificar; mentoría, tutorización y *coaching* individualizado; información sobre opciones que la sociedad – la sociedad en su conjunto, no solo el mercado de trabajo – pueda necesitar; aprendizaje-servicio; utilización de la experiencia adquirida. Por ejemplo, las que una persona adquiere mediante la gestión y cuidado del hogar (IC 20) para aplicarlas luego en la contribución a la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo.
- **Familia:** siete (n: 7) expertos señalan que la familia tiene un rol en el desarrollo de competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo a través de proveer oportunidades para el desarrollo personal y mediante la educación de hijos e hijas en valores para la justicia social.
- **Trabajo en red:** dos (n: 2) expertos señalan que las acciones llevadas a cabo en red contribuyen a que los y las jóvenes desarrollen las competencias identificadas. Concretamente se especifica el trabajo en red entre organizaciones de educación formal y no formal, así como entre la educación formal y servicios públicos como los de empleo y los de información juvenil.

#### 5.1.4. El rol de los centros educativos en el desarrollo de competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo.

La segunda pregunta que se hizo a los y las informantes clave en la tercera parte de la entrevista fue si consideraban que los centros educativos contribuyen al desarrollo de las competencias señaladas, y en caso de respuesta afirmativa, cómo. Los resultados obtenidos son:

- **Un *ethos* para la justicia social:** ocho (n: 8) expertos consideran que los centros educativos han de tener un determinado *ethos* para contribuir al desarrollo de las competencias señaladas. Este *ethos* incluiría la igualdad de oportunidades para todos y todas, la coeducación, la apertura a la comunidad donde el centro se ubica, la inclusión de acciones para el desarrollo tanto personal, profesional como ciudadano y la apertura a la crítica constructiva sobre los aspectos que el sistema educativo necesita mejorar.
- **Trabajo en red:** además de los aspectos mencionados en el párrafo anterior, el trabajo en red en el entorno educativo se considera como una estrategia para ir de la dispersión a la unidad de dirección en las actuaciones. Es decir, una estrategia para pasar de que cada organización tenga objetivos diferentes en su trabajo en un ámbito concreto de actuación, y llegar a que haya una visión y acción compartida sobre los objetivos a priorizar y a cómo trabajar colaborativamente para conseguirlos. También se concibe como una manera de desarrollar un trabajo integrado entre las entidades de educación formal y no formal, y de tener una responsabilidad compartida sobre los resultados que de ese trabajo se obtengan.
- **Relaciones permeables entre los sectores educativo y productivo:** cinco (n: 5) expertos apuntan este aspecto. Uno de ellos (n: 1) señala que el alumnado de los centros educativos “vive como en una burbuja” (IC18). Para facilitar esta permeabilidad se propone combinar trabajo y formación y aumentar la colaboración a través de períodos de prácticas.
- **Aprendizajes centrados en el o la participante:** cinco (n: 5) expertos indican que se necesita huir de los modelos de transmisión del conocimiento para pasar a modelos de aprendizaje centrados en la persona. La práctica y el aprendizaje activo se consideran importantes para conseguirlo, así como la participación, no solo en el aula, sino también en la sociedad. Los y las informantes clave consideran que este enfoque del

aprendizaje fomenta el interés y la motivación, dos elementos clave para el desarrollo de las competencias señaladas.

- **Desarrollo profesional de los y las profesionales de los centros educativos:** siete (n: 7) informantes clave subrayan que el desarrollo profesional contribuye al desarrollo de las competencias identificadas. Específicamente, se indica que este desarrollo profesional debe orientarse a: mejorar la aplicación de estrategias de orientación profesional; concienciar a los y las profesionales del rol que tienen en la construcción del futuro profesional de los y las jóvenes con los que trabajan; sensibilizar sobre los estereotipos y prejuicios conscientes e inconscientes que pueden tener y cómo éstos influyen sus prácticas; analizar críticamente la sociedad actual. Un experto (n: 1) apunta que el desarrollo profesional no debe traducirse tan solo en ofrecer nuevos materiales para que el profesorado pueda utilizarlo en el aula, sino en procesos de mentoría que faciliten su utilización.
- **Ayudar a los y las jóvenes a acabar y continuar sus estudios:** siete (n: 7) expertos consideran que ayudar a que la juventud acabe y continúe estudios es un aspecto clave, bajo la premisa de que cuanto más te mantienes en el sistema educativo, mayores oportunidades tienes de desarrollar las competencias apuntadas. Para hacerlo posible, un (n: 1) experto subraya la importancia de la detección temprana de potencial abandono escolar (IC10) y la relevancia de visibilizar más las estrategias exitosas de reducción y prevención del abandono escolar (IC17).
- **Desarrollo de actitudes para la justicia social:** nueve (n: 9) informantes clave recalcan la importancia de que el centro educativo contribuya al desarrollo de actitudes para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo. Se especificaron actitudes como el entusiasmo, la solidaridad, la valentía, la fuerza de voluntad, el afán, la rebeldía y el inconformismo.

#### **5.1.5. Orientación en centros educativos y desarrollo de competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo**

Cuando se preguntó a los informantes clave sobre el rol de la orientación que se lleva a cabo en centros educativos en el desarrollo de las competencias identificadas, dos (n: 2) de ellos afirmaron que no podía jugar ningún rol.

Está bien que la gente esté informada. Es muy importante tener acceso directo a la información sobre lo que hay, lo que pasa, cuáles son mis derechos, qué necesito para ir donde quiero, qué he de llevar (...) Tener información en los centros educativos es

fantástico (...) pero no importa lo informado que estés, si nuestro mercado laboral es precario, lo que encontrarás es exactamente lo mismo: problemas para acceder a él. (IC14)

Clave en el comentario anterior es la asunción que el informante clave parece tener de lo que es la orientación, y de ésta como un proceso de transmisión de información que, como tal, no tiene la posibilidad de influencia en el mercado laboral. Las aportaciones de los informantes clave que sí consideran que la orientación tiene un papel en el desarrollo de las competencias identificadas se han clasificado en las siguientes categorías: objetivos, contenidos, actividades, temporización y recursos de orientación.

- **Objetivos:** cinco (n: 5) expertos señalan que romper estereotipos es uno de los objetivos por los que la orientación debe trabajar. Específicamente se han apuntado estereotipos por razón de género, estatus socioeconómico bajo, trayectorias académicas no lineales y los relacionados con el prestigio de la formación profesional. En el caso del género, el objetivo es disociar a la mujer de unas determinadas tipologías de formación o de trabajo. En cuanto a la formación profesional, el objetivo es romper el estereotipo que asocia esta formación a personas menos inteligentes que las que escogen bachillerato; “lo de si eres bueno haz bachillerato y si no haz formación profesional” estigmatiza a quien escoge la segunda opción (IC17). En cuanto al estatus socioeconómico bajo, el estereotipo está en la imposibilidad de superarlo, a asociarlo a un destino del que no se puede escapar. En relación a las trayectorias no lineales, el objetivo nuevamente es romper el estereotipo que las asocia a fracaso permanente, desdramatizar el concepto de fracaso y sensibilizar sobre las múltiples oportunidades que existen a lo largo de la vida de progresar profesionalmente. En todos los casos mencionados, la finalidad a la que se debería tender es a la de escoger libremente entre las opciones existentes, no a reducir los factores contextuales que impiden hacer efectiva esta elección. De forma complementaria, también se indica que uno de los objetivos a conseguir es que el o la joven sea realista sobre qué puede ser una opción profesional viable y qué no.

Un tutor que es realista ayuda [al o a la joven]. Si no es bueno con las matemáticas y dice que quiere ser ingeniero, tener a alguien que te dice que las matemáticas son difíciles puede ayudar. (IC12)

Para otro experto, uno de los objetivos que la orientación ha de plantearse es el de dar a conocer itinerarios profesionales alternativos.

Lo que un maestro debería decir a sus alumnos no es que busque trabajo en la SEAT. Lo que debería decirles es que vivan independientemente del sistema. No estoy diciendo que dejen el sistema (...) pero que puedan hacerlo si es necesario. (IC13)

Otros objetivos mencionados son: aumentar el autoconocimiento y el autoconcepto positivo; conocer el mercado laboral y cómo acceder a él; conocer profesiones diferentes; informarse mejor sobre las opciones existentes en la formación profesional. Todos ellos se enfocan en la toma de decisiones sobre futuras opciones formativas o laborales.

Conocer profesiones diferentes (...) es clave porque permite al joven (...) decidir por sí mismo. (IC15)

- **Contenidos:** seis (n: 6) informantes clave han especificado contenidos a trabajar desde la orientación: los intereses; los procesos de toma de decisiones; información sobre cuáles son las características personales que se valoran en el mercado laboral; información sobre diferentes profesiones, sobre ocupaciones vigentes y emergentes; estereotipos existentes en la sociedad y el mercado laboral que impiden acceder a él.
- **Actividades:** veinte (n: 20) informantes clave han mencionado diferentes actividades de orientación. La mayoría señalan actividades individuales como el *coaching*, la mentoría, la tutoría o el seguimiento individualizado, una vez más con el objetivo de tomar la decisión 'correcta' sobre el futuro académico y profesional.

La orientación implica mentoría y seguimiento. Implica la habilidad de tomar decisiones, de saber cómo tomar decisiones. (IC19)

Las actividades grupales apuntadas son: talleres con profesionales, visitas a empresas, prácticas en empresas, proyectos para saber cómo crear una cooperativa. Las actividades extraescolares también se han mencionado: visitas a ferias de orientación, aprendizaje-servicio, visitas al autobús de las profesiones (un autobús itinerante con información sobre diferentes profesiones). Dos (n: 2) informantes clave consideran relevante que las acciones de orientación sean un elemento transversal del currículum, de nuevo con el objetivo de facilitar oportunidades para el autoconocimiento. También dos (n: 2) expertos consideran que los test no son las actividades más apropiadas.

Yo reflexiono sobre mis competencias o sobre mí mismo mientras hago un proyecto. Esto tiene más sentido que hacerme un test sobre quién soy o sobre cuáles han de ser mis competencias. (IC19)

Para acabar, tres (n: 3) de los expertos mencionan la colaboración con organizaciones externas al centro educativo, como las empresas u otras organizaciones de educación formal y no formal.

- **Temporización i recursos.** Cuatro (n: 4) informantes clave afirman que la orientación debe desarrollarse durante los cuatro años de la educación secundaria obligatoria, y no tan solo cuando esta etapa finaliza. Uno de ellos (n: 1) indica que es una actividad a desarrollar a lo largo de la vida. En cuanto a los recursos, un experto (n: 1) menciona que se necesita un mayor presupuesto, más horas y más desarrollo profesional del profesorado si ha de ser posible trabajar por la reducción de los factores contextuales de riesgo para el empleo.

Hasta aquí los resultados obtenidos en las entrevistas. En resumen, los factores contextuales de riesgo para el empleo de jóvenes de 16 a 25 años residentes en Catalunya que se han señalado han sido el modelo económico y crisis económica; las políticas socioeconómicas; los estereotipos y la discriminación; la desigualdad social; las características del sistema educativo y de las prácticas de orientación que en él se desarrollan. En cuanto a las competencias para reducir los factores mencionados, se han delimitado competencias comunicativas, metodológicas, personales y para vivir juntos para ello. En cuanto a las estrategias para desarrollar estas competencias, se han identificado tres tipologías: aquellas de aplicación tanto dentro como fuera de los centros educativos (aprendizaje informal, educación formal y no formal, trabajo con la familia y trabajo en red); aquellas a aplicar en el centro educativo (ethos para la justicia social, relaciones permeables entre los sectores educativo y productivo, el aprendizaje centrado en el participante, el desarrollo profesional, la prevención del abandono y la promoción de la continuación de estudios y el desarrollo de actitudes para la justicia social). Por último, los resultados de las entrevistas en cuanto al desarrollo de las competencias delimitadas a través de la orientación se centran en romper estereotipos y en actividades individuales y grupales encaminadas a favorecer el proceso de toma de decisiones sobre el futuro académico y profesional. En el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos a través de los grupos focales, que permiten profundizar y contrastar los obtenidos con las entrevistas.

## **5.2. Grupos focales**

Los resultados de los grupos focales se han ordenado en dos grandes bloques: competencias para el acceso al mercado de trabajo y competencias para la transformación del mercado de

trabajo ya que, siguiendo el procedimiento establecido para la facilitación de los grupos focales, se obtuvieron a partir del análisis que se hizo de uno y otro tipo de competencias. En el apartado 4.5.2 de la Parte II de esta tesis se justifica el motivo por el que se añaden estas competencias en los resultados y se describe el procedimiento utilizado para la facilitación de los grupos focales.

En cada uno de estos bloques se han establecido los mismos sub-bloques que para la presentación de resultados de las entrevistas: factores contextuales de riesgo, competencias para reducirlos, estrategias a desarrollar por los centros educativos y el rol de la orientación en el desarrollo de las competencias delimitadas.

### **5.2.1. Competencias para el acceso al mercado de trabajo**

Los ejes de discusión que surgieron en torno a las competencias para el acceso al mercado de trabajo fueron:

#### **5.2.1.1. Factores contextuales de riesgo para el empleo**

- **Modelo económico:** en el grupo focal con representantes de los sectores productivos se señaló que las competencias identificadas por las empresas respondían al modelo productivo existente en Catalunya, un modelo de servicios que mayoritariamente no se enfoca a la innovación y el desarrollo, y que además está conformado por unas ocupaciones que están por debajo de la cualificación que muchos jóvenes tienen. Se indicó asimismo que algunas de estas competencias representan “la voluntad por parte del empresario (...) de tener trabajadores serviles y ovejitas tranquilas que no molesten”, en el sentido de que el modelo productivo existente propicia en su mayor parte la jerarquía y la obediencia. El grupo focal de jóvenes también mostró una percepción similar, indicando que la jerarquía y la verticalidad en las empresas no facilitan el desarrollo de competencias como el liderazgo y la creatividad.
- **Crisis económica:** en el grupo focal con entidades sociales se apuntó que la situación de crisis contribuye a la desmotivación de la juventud, y a que en este contexto, su deseo por desarrollar cualquier tipo de competencia es bajo, ya que no ven salida a su situación.
- **Esteretipos:** en el grupo focal con representantes de los sectores productivos se señaló la existencia de un problema con las profesiones relacionadas con tecnologías y las mujeres, ya que a pesar de tener expedientes que son “muchas veces mejores” que los de los hombres “es un drama como (...) no se sienten capaces” de decidirse por

este tipo de profesiones”. En esta autopercepción negativa se apuntó que los estereotipos asociados a las mujeres en cuanto a aquello que se les da mejor hacer pueden tener su papel. También se señalaron los estereotipos que asocian la formación profesional a personas menos capacitadas.

- **Carencias del sistema educativo:** en el grupo focal con entidades sociales, la masificación existente derivada de reducciones presupuestarias se señaló como un impedimento para el desarrollo de las competencias formuladas. Además, el grupo focal de profesionales de la orientación apuntó que la resistencia al cambio que en ocasiones se genera en las instituciones del sistema educativo tampoco contribuye a su desarrollo, ya que a pesar de los cambios que se han producido en la sociedad y la forma de enseñar han variado poco a lo largo del tiempo. El grupo focal de jóvenes indicó, además, que la orientación existente en el sistema educativo ha mejorado, pero que es marginal y dependiente de la “buena voluntad del profesor” (GFJ<sup>58</sup>), más que ser una actuación que se desarrolla de forma sistemática en los centros.

#### 5.2.1.2. Competencias

Los diferentes grupos focales señalaron y valoraron las siguientes competencias del listado que se les entregó:

- **Trabajo en equipo:** el grupo focal con representantes de los sectores productivos valoró que en el desarrollo de esta competencia era necesario incluir no tan solo el trabajo con el otro (aspectos relacionales de la competencia), sino aquellos relacionados con el trabajo a realizar y en cómo lo que hace el resto de compañeros impacta en el propio trabajo. El grupo focal con profesionales de la orientación y el de los jóvenes indicó que esta es una competencia que se potencia en los centros educativos. No obstante, se señaló también que su desarrollo es difícil por los problemas de relación que surgen y que en ocasiones hace difícil la gestión de los equipos.
- **Emprendimiento:** en el grupo focal de representantes de sectores productivos se apuntaron los pros y los contras de esta competencia. Por una parte se indicó que la relevancia que ha adquirido está ligada a una situación del mercado laboral donde no hay trabajo, y por tanto se responsabiliza a la persona de su creación. Por otra parte, se señaló también lo apropiado del desarrollo del emprendimiento cuando este se

---

<sup>58</sup> Grupo Focal con Jóvenes.

entiende no sólo como la creación de una empresa, sino a la iniciativa para la creación de proyectos que afronten retos personales, familiares o comunitarios.

Si se entiende bien [y se utiliza para] buscar soluciones, como pensar en un programa social para tu barrio. (GFSP<sup>59</sup>)

- **Cuidado en la ejecución del trabajo:** en el grupo focal con entidades sociales esta competencia se consideró como típicamente de encaje en el mercado laboral. En el grupo focal con los profesionales de la orientación se indicó que es una de las competencias en las que se hace mayor énfasis.
- **Disposición para aprender** se consideró una competencia útil en tres de los grupos focales: el de entidades sociales, el de profesionales de la orientación y el de jóvenes.
- **Competencias comunicativas:** los profesionales de la orientación consideraron que se trabajan mucho en los centros educativos.
- **Resolución de problemas:** fue una competencia que el grupo focal de jóvenes calificó de relevante. También lo hicieron con la autoconfianza, la adaptabilidad, la responsabilidad y el liderazgo.
- **Idiomas:** en el grupo focal de representantes de sectores productivos sorprendió que saber idiomas no se hubiera valorado como importante por las empresas que respondieron el cuestionario cuando existen dificultades para encontrar profesionales que los dominen.
- **Comprensión y respeto por la diversidad:** se consideró como relevante en el grupo focal de los jóvenes; los que estaban estudiando en el momento de realizarlo indicaron que se enseñaba en los centros educativos, mientras que los exalumnos señalaron que a ellos no se les enseñó, aunque habría sido importante hacerlo ya que:

Depende de la cultura chocas más o chocas menos (...). Si él piensa en hacer una cosa y tú eres de aquí y lo vas a hacer así porque eres de aquí. No sabes ponerte en su cabeza, y eso es un problema. (GFJ<sup>60</sup>)

Además de estas valoraciones específicas sobre algunas de las competencias, se hicieron también algunas indicaciones más genéricas. Así, en el grupo focal de los representantes de sectores productivos se señaló que, por una parte, las competencias identificadas no servían sólo para jóvenes, sino que “son demandas que se podrían hacer a cualquier trabajador” (GFSP). Se indicó también que, además de para el empleo, eran competencias para el ejercicio

---

<sup>59</sup> Grupo Focal con Sectores Productivos.

<sup>60</sup> Grupo Focal con Jóvenes.

de la ciudadanía. En el grupo focal con entidades sociales y en el de jóvenes se valoró que es muy difícil encontrar una persona que tenga todas estas competencias desarrolladas, y que fundamentar el acceso al empleo en un abanico tan amplio podría contribuir a excluir a personas que tal vez relacionalmente tenían carencias pero a la vez una elevada experiencia para llevar a cabo su trabajo:

Antes en las empresas había tíos muy raros y cada vez hay menos. Pues los raros también tienen derecho a trabajar. (GFES<sup>61</sup>)

### 5.2.1.3. Estrategias para el desarrollo de las competencias identificadas en centros educativos

- **Integración curricular:** el grupo de profesionales de la orientación señaló que las competencias que se desarrollan en los centros educativos se trabajan de forma integrada en el currículum. El grupo de jóvenes consideró que estas competencias se podían desarrollar de forma integrada siempre que esto no supusiera sacar horas al contenido de las materias.
- **Trabajo con la familia:** en el grupo focal con representantes de sectores productivos se apuntó la importancia de que padres y madres también se beneficien de los procesos de orientación que se desarrollan tanto fuera como dentro del centro educativo, ya que les falta conocimiento sobre el mercado laboral y el modelo económico actual.
- **Relaciones permeables entre sector productivo y educativo:** en el grupo focal con entidades sociales se señaló la importancia del trabajo en red y de abrir el centro educativo a entidades y empresas.
- **Desarrollo profesional:** el grupo focal con entidades sociales lo consideró necesario tanto para profesionales de centros educativos en general como para profesionales de la orientación en particular, de modo que el desarrollo de las competencias identificadas se pudiera facilitar transversalmente.
- **Transiciones escuela-trabajo:** el grupo focal de profesionales de la educación consideró que pueden ayudar mucho al desarrollo de las competencias identificadas, pero que en general no son satisfactorias porque no se les dedica el tiempo suficiente.

---

<sup>61</sup> Grupo Focal con Entidades Sociales.

#### 5.2.1.4. El rol de la orientación en el desarrollo de las competencias identificadas

- **Objetivos:** en el grupo focal de entidades sociales y en el de profesionales de la orientación se indicó que era necesario imbricar el proyecto profesional en el proyecto de vida, de modo que el desarrollo de las competencias identificadas tuviera más sentido y más posibilidades de llevarse a término.
- **Contenidos:** el conocimiento del mercado laboral y específicamente de los constantes cambios que sufre se apuntó como uno de los contenidos que la orientación debe tratar para trabajar las competencias para el acceso, según indicó el grupo focal con representantes de sectores productivos. El autoconocimiento se mencionó en el grupo focal con entidades sociales.
- **Actividades:** en los grupos focales con jóvenes y con entidades sociales se subrayó la importancia del acompañamiento, sobre todo en el período de la adolescencia. En el grupo focal de profesionales de la orientación se apuntó que se había mejorado con el tiempo en la formación para la orientación, en la que se hace énfasis en que no sean acciones aisladas sino integradas.
- **Temporización:** para un miembro del grupo focal de representantes de sectores productivos y uno de entidades sociales las competencias identificadas no deben trabajarse en secundaria, ya que es demasiado pronto para ello, mientras que para otro miembro y también en el grupo focal de jóvenes se consideró importante que se trabajaran en las diferentes etapas educativas y desde muy pronto, ya que hay jóvenes “que tienen diez o doce años y ya creen que no valen para nada” (GFSP). En este caso, no obstante, se indicó que se ha de hacer de tal manera que sea significativo para personas de tan temprana edad, ya que de no ser así no lo encontrarán relevante o no lo entenderán.
- **Profesionales:** en el grupo focal de jóvenes se subrayó la importancia de que exista un equipo interdisciplinar, y se mencionó específicamente la necesidad de psicólogos en centros de formación de personas adultas.

Conviene señalar también que tanto en el grupo de profesionales de la orientación como en el de jóvenes se mencionó que los centros de formación de personas adultas se perciben como abandonados y sin reconocimiento por parte de la administración para desarrollar labores orientadoras en secundaria, para las que no tienen horarios, ni recursos ni formación.

## 5.2.2. Competencias para la transformación del mercado laboral

Los ejes de discusión que surgieron en torno a las competencias para la transformación del mercado de trabajo fueron:

### 5.2.2.1 Factores contextuales de riesgo para el empleo

- **Modelo económico:** desde los grupos focales con representantes de sectores productivos, de entidades sociales y de jóvenes se consideró que la cuestión no es tanto si los y las jóvenes tienen estas competencias desarrolladas como el hecho de que el mercado laboral no ofrece puestos de trabajo para aquellos que las tienen, ya que está enfocado a sectores como los servicios y el turismo. En este sentido, se consideró que habría que trabajar también en la sensibilización del tejido productivo para tender a un modelo productivo que facilitara la inclusión de estos jóvenes. Se apreció sin embargo que la administración pública debería invertir más en sectores de innovación y desarrollo. Desde el grupo focal con representantes de entidades sociales se apuntó que una de las derivadas del modelo económico vigente es un alto grado de individualismo que no contribuye al desarrollo de competencias para la transformación, sino que conduce al aislamiento en el entorno laboral. En general, en este grupo se consideró que:

Nos encontramos en un modelo económico y un modelo social que está a años luz de lo que estamos hablando en esta mesa. (GFES)

- **Crisis económica:** en el grupo focal con entidades sociales se subrayó que la situación de crisis "aviva el espíritu colectivo" (GFES) ya que las situaciones en las que deriva no pueden solucionarse individualmente. En este sentido, un factor contextual de riesgo para el empleo es a su vez la que puede contribuir a que las competencias identificadas se desarrollen, por una cuestión de mera supervivencia.
- **Carencias en el sistema educativo:** en el grupo focal con representantes de sectores productivos se indicó que el sistema educativo necesita cambios por su enfoque centrado en el contenido y porque no responde a las necesidades de la sociedad. Por otra parte, en el grupo focal con entidades sociales se indicó que hay una pérdida de democracia interna en los centros educativos que va en dirección contraria a la finalidad pretendida con el desarrollo de las competencias identificadas y que contribuye al individualismo en el centro y a que el profesorado piense "yo me recluyo en mí aula que al menos la libertad de cátedra no me la han quitado" (GFES). La influencia que el modelo económico tiene en el sistema educativo contribuye a que las

competencias que en él se desarrollan estén dirigidas al acceso al mercado en las condiciones que éste exige, y no a su transformación. Así, se considera que el sistema educativo está en retroceso, porque para acceder al mercado hay que formar "gente que sea más sumisa al sistema" (GFES). Se indicó también la influencia que algunas directivas europeas han podido tener en el sistema educativo, concretamente si el Plan Bolonia y la forma en que se ha aplicado ha podido contribuir al abandono de estudios.

#### 5.2.2.2. Competencias

- **Comprensión y respeto por la diversidad:** se considera una competencia que se trabaja en el centro educativo, aunque en relación a aspectos de ciudadanía y no tanto para la transformación del mercado laboral.
- **Hablar en público:** el grupo focal de jóvenes consideró esta competencia como fundamental, tanto para hablar ante audiencias amplias como en una reunión de trabajo o en una entrevista de trabajo. En el grupo focal con representantes de sectores productivos se indicó que los y las jóvenes no la desarrollan en ninguna de las etapas educativas, incluida la universidad.
- **Colaboración y organización:** en el grupo focal con representantes de entidades sociales se hizo especial hincapié en la autoorganización, considerando que esta competencia es más clara y se puede articular de forma más sistemática que la de colaboración. Se manifestó que desarrollar esta competencia puede ayudar a asumir las responsabilidades individuales ante una determinada situación, evitar el victimismo y a ser consciente de que cada persona tiene un rol a desarrollar para la mejora de una situación determinada.
- **Gestión de las emociones:** en el grupo focal con entidades sociales se apuntó la importancia "de educar en la frustración y en el riesgo" (GFES) para poder incidir en la transformación del mercado laboral.
- **Empatía:** en el grupo focal de profesionales de la orientación se indicó que resulta sorprendente que la empatía no haya sido mencionada por más informantes clave durante las entrevistas.
- **Análisis crítico:** para el grupo de jóvenes se consideró necesaria pero no suficiente, ya que consideraron que hay que formar para la crítica pero también para la posibilidad. Si la crítica no conduce a la acción, no conduce a nada. Hacerlo así también contribuye

a reducir actitudes condescendientes "de palmadita en la espalda" (GFJ) que no facilitan que la persona pueda avanzar.

Aparte de las competencias, se mencionaron el inconformismo, la rebelión y la ilusión como actitudes que deberían enseñarse, según se señaló en el grupo focal de jóvenes, ya que contribuiría a romper con actitudes autoritarias y jerarquizadas que todavía existen en las aulas y en el mercado laboral.

De forma genérica y en referencia a todas las competencias para la transformación identificadas, un participante en el grupo focal con entidades sociales indicó que:

Estas competencias que decimos aquí (...) estarían muy bien para transformar, pero (...) en este momento yo también creo que son herramientas de supervivencia. (GFES)

Desde esta visión, las competencias identificadas para la transformación del mercado laboral son también competencias para el acceso. Otro participante, en cambio, indicó que las competencias para el acceso y para la transformación eran mayoritariamente contradictorias, que era necesario enfocarse en las segundas utilizando no obstante las competencias para el acceso que pudieran servir de algún modo al objetivo de la transformación. Por otra parte, el grupo focal con representantes de sectores productivos consideró que las competencias para la transformación no se trabajan mucho ni bien, pero que hacerlo puede abrir puertas a la juventud para poder acceder a mejores puestos de trabajo. Desde el grupo focal de jóvenes se consideró que estas competencias son útiles, y que los centros educativos han mejorado porque algunos trabajan algunas de ellas.

### **5.2.2.3 Estrategias para el desarrollo de las competencias identificadas en los centros educativos**

- **Ethos:** el desarrollo de una cultura participativa en los centros educativos se considera fundamental desde el grupo focal con representantes de entidades sociales para que las competencias para la transformación puedan desarrollarse, siendo pues importante que:

Los jóvenes, los futuros trabajadores, estén acostumbrados a que se les pregunte, a que su voz sea escuchada, a que decidan (...) Si están acostumbrados más adelante lo echarán de menos y lo reclamarán. (GFES)

- **Integración curricular:** desde el grupo focal con representantes de sectores productivos se consideró importante que el desarrollo de las competencias identificadas se lleve a cabo de forma integrada en el currículum, y se propuso diseñar

una maleta pedagógica que ayudara a los profesionales de los centros a hacer esta integración. En el grupo focal de los profesionales de la orientación se indicó que las competencias que se trabajan se desarrollan de forma integrada, pero más desde una perspectiva de ciudadanía – como ya se apuntaba- que de transformación del mercado laboral. En este sentido, no se consideró o no se había pensado que una forma de hacer ciudadanía puede ser contribuir a esta transformación.

- **Aprendizaje centrado en el o la participante:** en el grupo focal con representantes de las entidades sociales se apuntaron los peligros de un aprendizaje centrado en el contenido y no en la persona para el desarrollo de las competencias identificadas.
- **Trabajo con la familia:** en el grupo focal con entidades sociales se consideró que hay que trabajar en la formación de las familias para que puedan ofrecer tanto apoyo como ejemplo a los jóvenes.
- **Desarrollo profesional:** el grupo de profesionales de la orientación señaló la necesidad de formación para poder desarrollar procesos de aprendizaje por competencias y basados en el trabajo por proyectos que pudieran contribuir mejor al desarrollo de las competencias identificadas.
- **Facilitar la transición escuela-trabajo** se consideró como una estrategia necesaria por parte del grupo de jóvenes, pero se apreció que este apoyo es inexistente o que "está escondido" (GFJ).

#### **5.2.2.4 El rol de la orientación en el desarrollo de las competencias identificadas**

- **Objetivos:** en el grupo focal con representantes de sectores productivos se indicó que el desarrollo de las competencias para la transformación del mercado laboral no debía ser un objetivo exclusivo de la orientación, sino que se debería integrar en los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida.
- **Contenidos:** en el grupo focal con entidades sociales se valoró la importancia de no confundir los contenidos de la orientación profesional con los de orientación laboral, y que eran estos últimos los que había que desarrollar y aplicar para contribuir al desarrollo de las competencias identificadas. En el grupo focal con profesionales de la orientación se indicó la necesidad de incluir contenidos en la orientación que permitieran gestionar la incertidumbre.
- **Actividades:** el grupo focal con representantes de sectores productivos propuso que hubiera profesionales, tanto de empresas como de entidades sociales, que fueran a centros educativos a contar sus experiencias de transformación del mercado laboral,

no sólo porque los profesionales de la orientación no puedan tener conocimiento al respecto o para aumentar recursos en los centros, sino porque "es un tema de experiencias vitales, que se tienen o no" (GPSP) y que tenerlas o no influncia la forma en que se comparten y cómo son recibidas por los participantes en las actividades. Para el grupo focal de los profesionales de orientación se consideró también importante que los alumnos hagan visitas a empresas o centros educativos para confirmar o refutar sus intereses profesionales. En este sentido, se valoró que la existencia de un protocolo que informara a los centros sobre las posibilidades existentes ayudaría. Este protocolo no se limitaría a la oferta reglada, sino a la no reglada. En el grupo focal con entidades sociales se avisó no obstante de los peligros de la realización de actividades donde se informe de forma genérica sobre ocupaciones con más demanda, considerando que hay que integrar esta información con un trabajo para que la persona escoja atendiendo también a lo que le gusta, le interesa o se le da bien. En cuanto las visitas o prácticas en empresas, desde el grupo focal de profesionales de la orientación se valoró que en la mayoría de ocasiones incidían sobre el acceso más que sobre la transformación del mercado.

En un comentario general sobre la orientación, en el grupo focal con entidades sociales se indicó que es fundamental determinar la finalidad de la orientación, y de cuál debe ser su enfoque, si se pretende trabajar para la transformación del mercado laboral. En el grupo de profesionales de la orientación se indicó que las competencias para la transformación se trabajan muy poco como tales. Y hasta aquí los resultados obtenidos en los grupos focales, que han permitido perfilar y ampliar los obtenidos en las entrevistas. A continuación se exponen los resultados de los cuestionarios.

### **5.3. Cuestionarios**

Los resultados descriptivos de los cuestionarios a centros educativos donde se imparte educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y formación de personas adultas se presentan en los siguientes subapartados:

- Perfil de los participantes.
- Identificación de objetivos y contenidos generales de la orientación que se desarrolla en los centros educativos.
- Identificación de los objetivos que guían el desarrollo de competencias en los centros educativos.

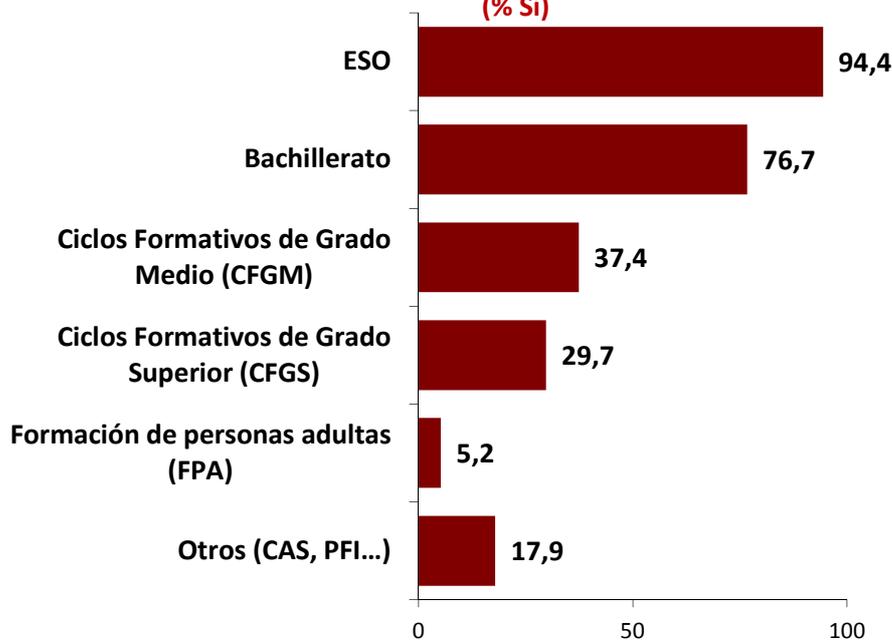
- Identificación de recursos disponibles y necesitados por los centros educativos para desarrollar actividades para la transformación del mercado laboral.

### 5.3.1. Perfil de los participantes

A continuación se incluyen gráficos con la tipología de formación, titularidad, servicios territoriales en los que se ubican los centros que responden el cuestionario y el perfil profesional de la persona que lo contesta.

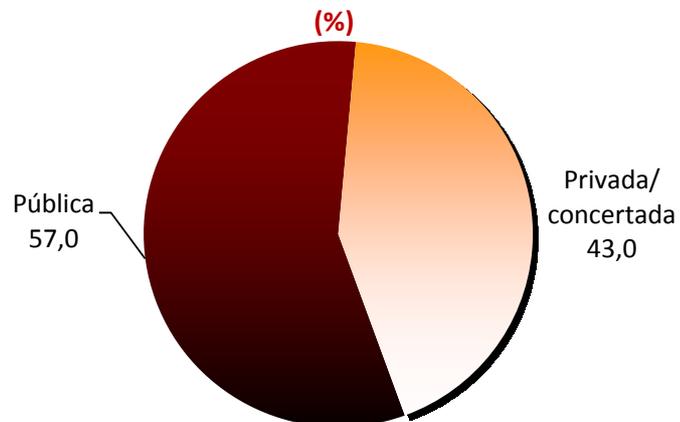
En el Gráfico 1 se muestran la tipología de formación que se ofrece en los centros que han respondido al cuestionario. ESO y bachillerato suponen la mayor parte de la oferta, seguidas de la formación profesional y de la formación de personas adultas.

**Gráfico 1: tipología de formación ofrecida por los centros educativos (% Sí)**



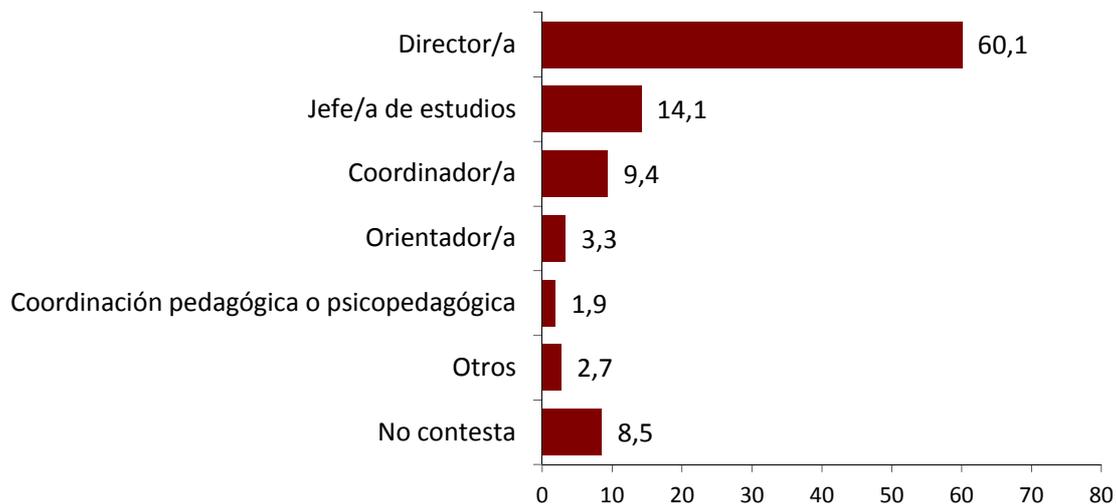
**Gráfico 2: titularidad de los centros educativos (%)**

En cuanto a la titularidad, el número de respuestas está bastante equilibrado entre centros públicos y centros concertados o privados, como se observa en el Gráfico 2.



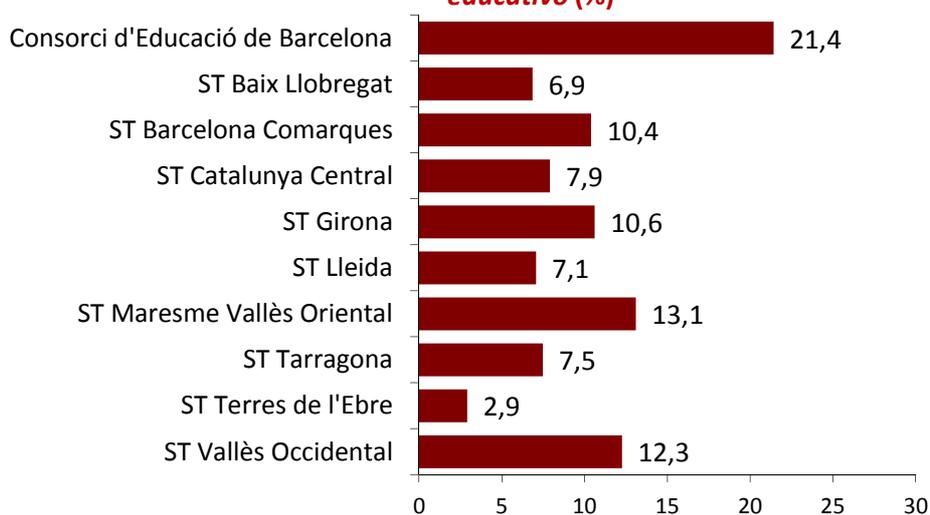
Respecto al cargo de las personas que han respondido, y como se observa en el Gráfico 3, en un 60.1% ha sido el director o directora, mientras que el 39.9% restante de respuestas han sido dadas por otros perfiles profesionales del centro: jefe/as de estudio, coordinadores, orientadores, coordinadores pedagógicos/ psicopedagógicos u otros. El Gráfico 4 ilustra que la

**Gráfico 3: cargo de las personas que responden el cuestionario (%)**



ubicación geográfica de los centros que han respondido se encuentra de forma mayoritaria en la provincia de Barcelona, con un 64.1% de respuestas provenientes de esta área.

**Gráfico 4: servicio territorial donde se ubica el centro educativo (%)**



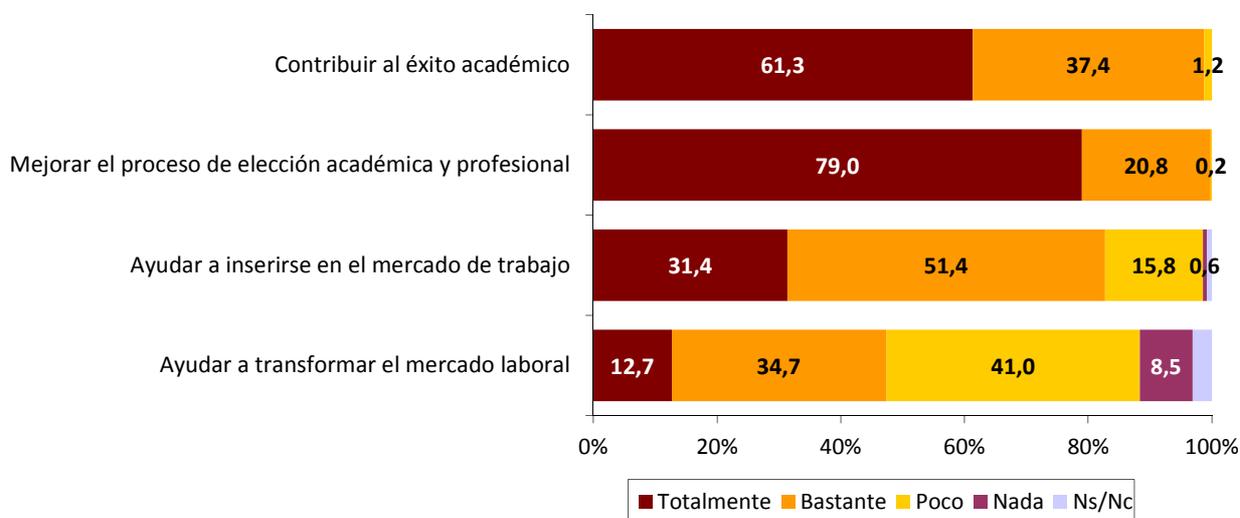
### **5.3.2. Identificación de objetivos y contenidos generales de la orientación que se desarrolla en los centros educativos.**

En este apartado se incluyen gráficos en los que se ilustra:

- **Gráfico 5:** la importancia que los centros dan a trabajar para conseguir diferentes objetivos generales desde las acciones de orientación que llevan a cabo. Entre estos objetivos se encuentra el de ayudar a transformar el mercado laboral. Las posibilidades de respuesta eran: totalmente importante, bastante importante, poco importante, nada importante, no sabe/no contesta.
- **Gráfico 6:** importancia dada a trabajar por la transformación del mercado laboral según tipologías de formación ofrecidas.
- **Gráfico 7:** grado en que se trabajan estos objetivos generales desde la orientación.
- **Gráfico 8:** grado en el que el objetivo de ayudar a la transformación del mercado laboral se trabaja en las diferentes tipologías de formación.
- **Gráfico 9:** grado en que el objetivo de ayudar a la transformación del mercado laboral se trabaja según titularidad del centro educativo.
- **Gráfico 10:** grado en que los contenidos listados en el gráfico se desarrollan a través de la orientación.

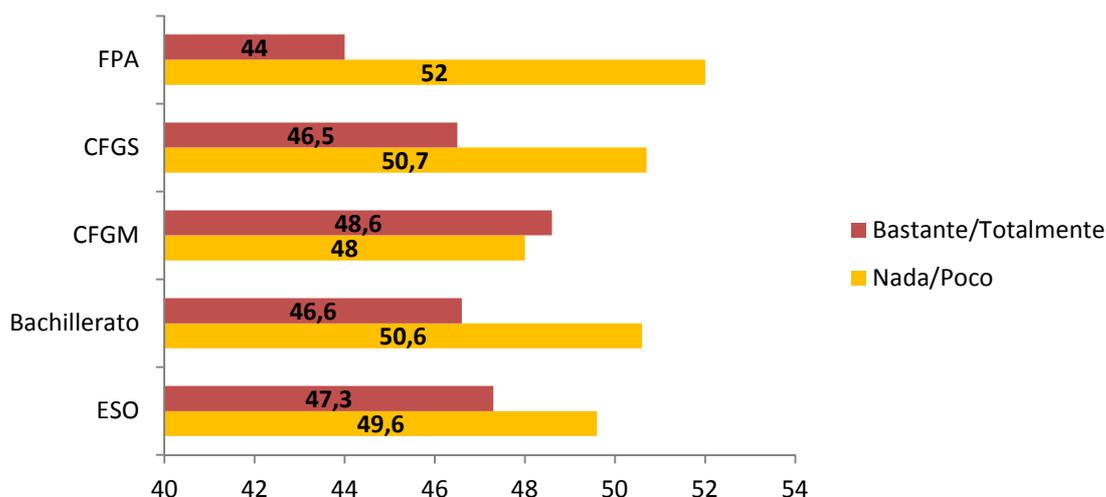
Como se observa en el Gráfico 5, los centros consideran totalmente importante que la orientación trabaje para, primero, mejorar el proceso de elección académica y profesional, y segundo para contribuir al éxito académico de alumnos y alumnas. La importancia dada al objetivo de la inserción queda algo más lejano, aunque uno de cada dos centros lo considera bastante importante y aproximadamente uno de cada tres totalmente importante. En cambio, el objetivo de contribuir a la transformación es considerado poco o nada importante por

**Gráfico 5: grado de importancia dada a trabajar por la consecución de los objetivos listados desde la orientación desarrollada en los centros educativos (%)**



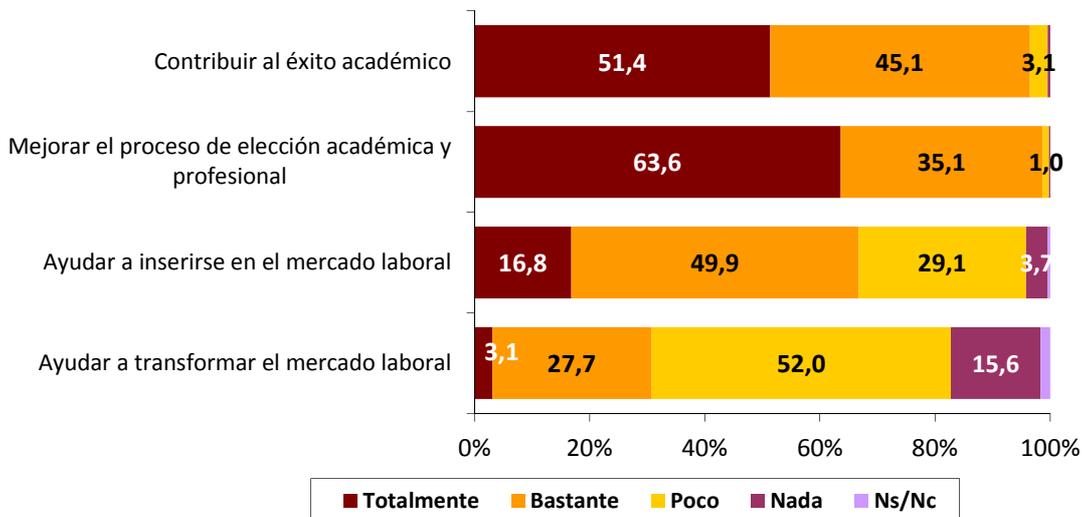
prácticamente uno de cada dos centros, mientras que uno de cada tres lo considera bastante importante. Si se analiza únicamente el grado de importancia dada a trabajar para ayudar a transformar el mercado laboral por tipología de formación, los resultados plasmados en el Gráfico 6 muestran que aquellos que en los ciclos formativos de grado medio son los únicos en los que el grado de importancia dada a trabajar bastante o mucho por este objetivo está por encima – en aproximadamente medio punto – a la importancia dada a trabajarlo poco o nada. En el resto de tipologías de formación, aunque con resultados bastante equilibrados entre una opción y otra, el porcentaje de centros que dan poca o ninguna importancia a este objetivo es siempre superior. Es relevante, no obstante, recordar que la presencia de la formación de personas adultas es reducida en la muestra, y que por tanto los resultados en cuanto a esta tipología de formación deben ser interpretados con prudencia debido a posibles sesgos.

**Gráfico 6: grado de importancia dado a trabajar por el objetivo de ayudar a la transformación del mercado laboral desde la orientación (%)**



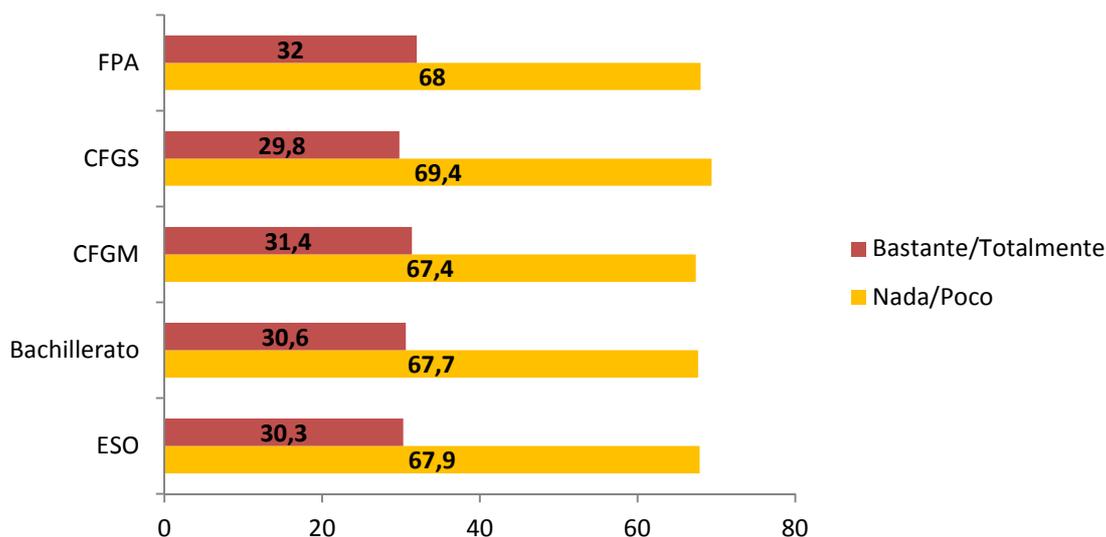
Los resultados sobre el trabajo que efectivamente se hace en los centros para tender a la consecución de estos objetivos (Gráfico 7) muestran que prácticamente tres de cada cuatro centros – el 67.6% - trabaja poco o nada para la transformación del mercado laboral.

**Gráfico 7: grado en que los objetivos listados se trabajan desde la orientación desarrollada en centros educativos (%)**



Si se desagregan estos resultados por tipología de formación (Gráfico 8), sorprende la similitud de los resultados obtenidos: el porcentaje de centros que trabaja poco o nada este objetivo está entre el 67.5% y el 69.4% en todos ellos, desde educación infantil a formación de personas adultas.

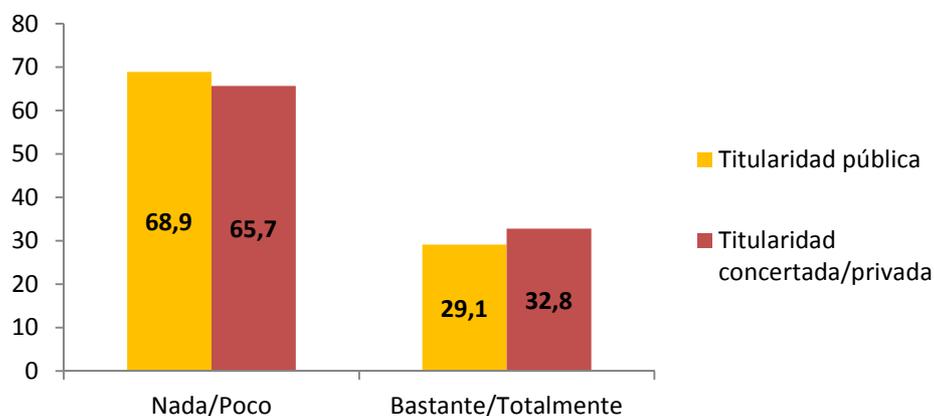
**Gráfico 8: grado en que el objetivo de ayudar a la transformación del mercado laboral se trabaja según tipo de formación (%)**



La desagregación por titularidad del centro tampoco aporta información que permita identificar centros donde el objetivo de la transformación se trabaje más. Así, el Gráfico 9 muestra que tan solo aproximadamente un 30% de los centros trabaja bastante o totalmente

por ayudar a la transformación del mercado laboral, con los centros de titularidad privada y concertada con un porcentaje 3.7 puntos superior.

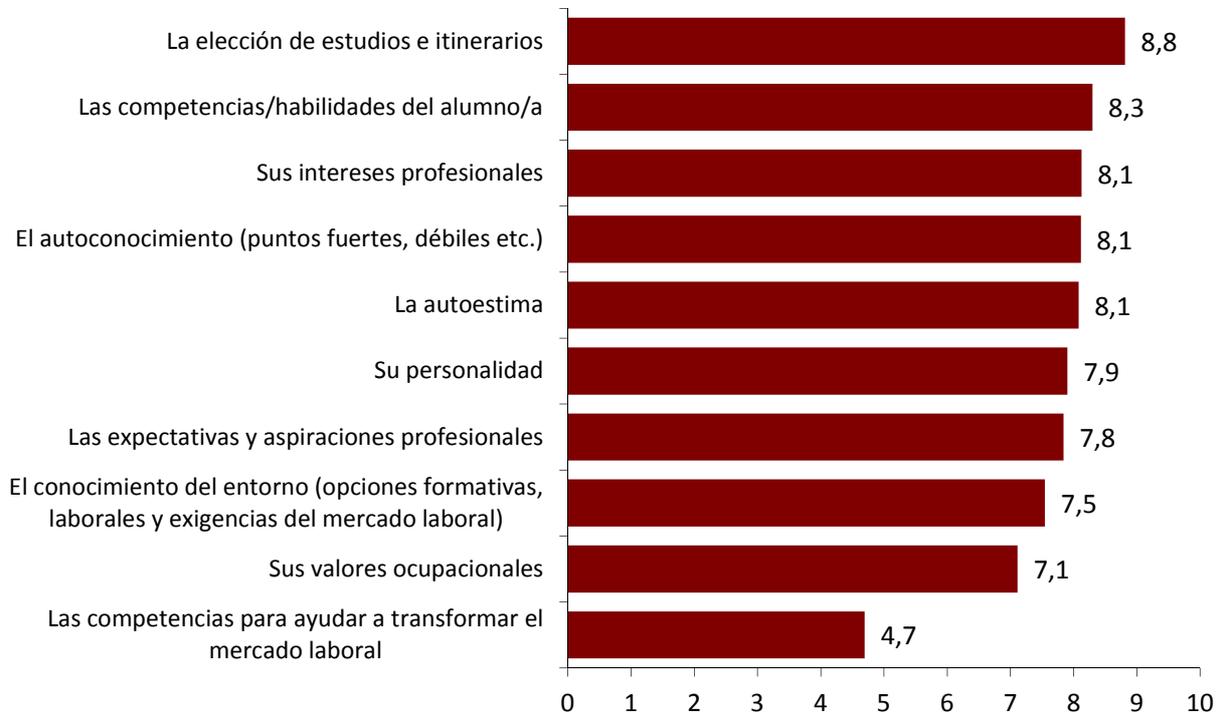
**Gráfico 9: grado en que el objetivo de ayudar a la transformación del mercado laboral se trabaja según titularidad del centro educativo (%)**



En cuanto al resto de objetivos planteados, en general es mayor la importancia que se da a trabajar por contribuir al éxito académico, por mejorar el proceso de elección académica y profesional y por ayudar a la inserción en el mercado laboral (Gráfico 5) que el trabajo que efectivamente se hace para conseguir estos objetivos (Gráfico 7). Aun así el 96.5% de centros considera que trabaja totalmente o bastante para conseguir el éxito académico de sus alumnos y alumnas, el 98.7% hace lo mismo para mejorar el proceso de elección académica y profesional, y un 66.7% por contribuir a su inserción laboral. Esta última cifra es tan solo 0.9 puntos inferior a la del porcentaje de centros en donde el objetivo de ayudar a la transformación del mercado laboral se trabaja poco o nada (67.6%). En cuanto al grado en que los contenidos listados en el Gráfico 10 se desarrollan a través de la orientación, se observa también una diferencia de prácticamente el doble entre el contenido que más se desarrolla – la elección de estudios e itinerarios – y el que menos - las competencias para ayudar a la transformación del mercado laboral. La diferencia entre este último contenido y el siguiente que se trabaja es también considerable – 2.4 puntos -; de hecho, los centros valoran con un 7 o más el grado en el que desarrollan el resto de contenidos propuestos, siendo pues el de la transformación el único que no llega al 5.

**Gráfico 10: grado en el que se desarrollan los contenidos listados a través de la orientación (media)**

Escala del 0 'no se trabaja nada' al 10 'se trabaja totalmente'



**5.3.3. Identificación de los objetivos que guían el desarrollo de competencias a través de la orientación**

Los resultados obtenidos en este apartado se presentan en una tabla:

- **Tabla 14:** en el eje vertical de la tabla se incluyen las competencias que se identificaron a través de las entrevistas a expertos y que éstos consideraron que podían servir para la reducción de los factores contextuales de riesgo para el empleo. En el eje horizontal aparecen los potenciales objetivos a conseguir con su desarrollo. En el cuestionario se solicitaba a los centros educativos que indicaran cuál de estos objetivos guiaba el trabajo para el desarrollo de las competencias listadas, y en la tabla aparecen los porcentajes correspondientes. Se ha coloreado el cuadro con el porcentaje mayor obtenido en cada una de las competencias, y que indica el objetivo por el que un número mayor de centros desarrolla una determinada competencia.

**Tabla 14: objetivos que guían el desarrollo de competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo a través de la orientación (%)**

<b>Objetivos</b> →	Inserción en el mercado laboral	Transformación del mercado laboral	Inserción y transformación por igual	No se trabaja específicamente	Ns/Nc
<b>Competencias</b> ↓					
Autoexigencia	46,6	4,0	33,9	4,2	11,4
Autogestión y planificación	48,0	5,4	27,2	6,0	13,3
Capacidad analítica	36,8	7,5	29,7	9,1	16,8
Competencia comunicativa/escucha activa	36,4	5,2	39,3	4,8	14,3
Creatividad e innovación	31,8	10,6	39,9	5,0	12,7
Disposición a aprender	46,6	4,4	34,5	3,1	11,4
Empatía	38,0	4,4	39,7	5,0	12,9
Emprendimiento	31,6	13,9	40,1	3,3	11,0
Gestión de conflictos y resolución de problemas	31,2	8,1	43,7	3,5	13,5
Gestión del estrés	33,3	4,6	24,3	21,2	16,6
Gestión de las emociones	39,9	3,5	34,9	7,5	14,1
Liderazgo	29,5	6,7	36,6	13,7	13,5
Reconocimiento y respeto por la diversidad	30,6	8,5	44,7	3,3	12,9
Resiliencia	32,0	5,0	28,9	13,3	20,8
Trabajo en equipo	34,5	7,3	44,1	2,3	11,9
Media	36,4	6,6	36,1	7	13,8

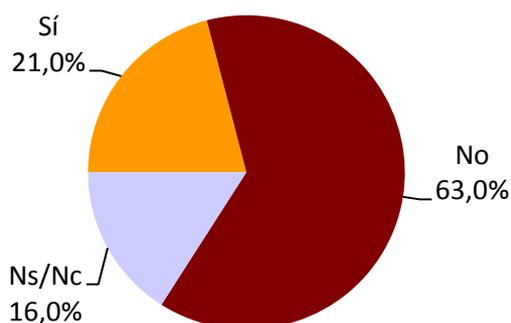
En línea con los resultados obtenidos en los apartados anteriores, la transformación del mercado laboral no es el objetivo que guía el desarrollo de las competencias listadas en la Tabla 14. De hecho, respecto a siete de dichas competencias el objetivo por el cual un mayor porcentaje de centros indica trabajar con su desarrollo es el de la inserción en el mercado laboral, que es el acorde con la perspectiva de ajuste. Para las ocho restantes, el porcentaje mayor de centros se sitúa en el objetivo que persigue tanto el acceso como la transformación del mercado de trabajo. Es relevante apuntar, no obstante, que sean tan numerosas las competencias que comparten estos dos objetivos cuando anteriormente un 67.6% de centros educativos ha manifestado que trabajan poco o nada para ayudar a transformar el mercado laboral y cuando puntúan con un 4.7 sobre 10 el grado en que, en general, trabajan las competencias para la transformación.

#### **5.3.4. Identificación de recursos disponibles y necesitados por los centros educativos para desarrollar actividades de orientación para la transformación del mercado laboral**

Se presentan dos gráficos y una tabla con los resultados respecto a la identificación de recursos disponibles y necesitados por los centros educativos para desarrollar actividades de orientación para la transformación del mercado laboral.

- **Gráfico 11:** presenta el porcentaje de centros que disponen de recursos para actividades de orientación que contribuyan a la transformación del mercado laboral.
- **Gráfico 12:** presenta el porcentaje de centros educativos que indican tener los recursos listados en el gráfico.
- **Tabla 15:** presenta los recursos que los centros educativos indican necesitar para llevar a cabo actividades cuyo objetivo sea ayudar a la transformación del mercado laboral.

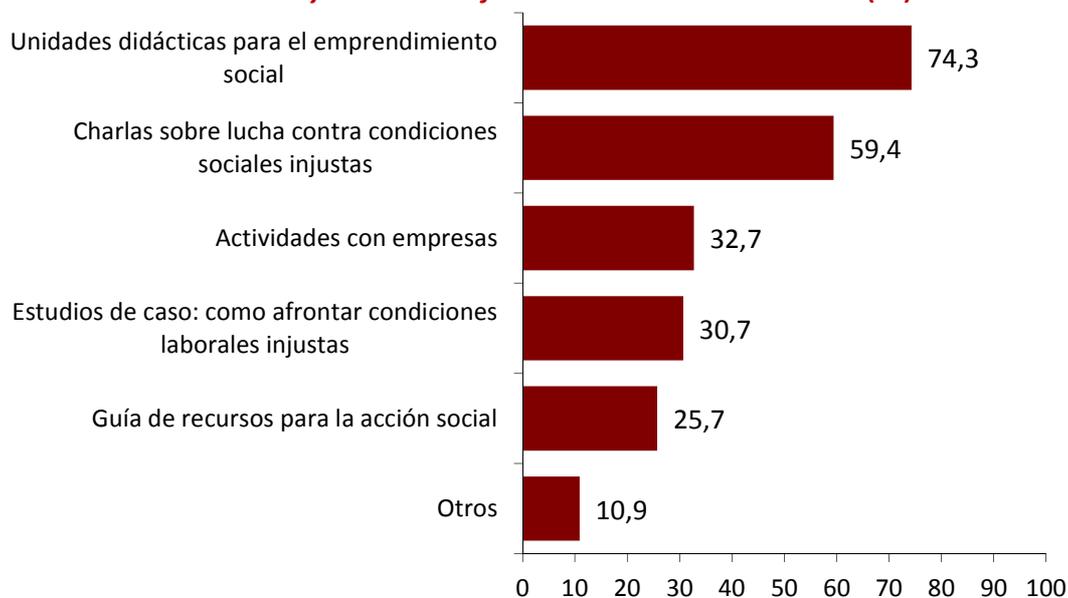
**Gráfico 11: disponibilidad de recursos para actividades de orientación que contribuyan a la transformación del mercado laboral (%)**



En el Gráfico 11 se muestra que seis de cada diez centros manifiesta no tener recursos para actividades de orientación que contribuyan a la transformación social, pero teniendo en cuenta el 16% más que no responde a la pregunta, el resultado muestra que son tan solo dos de cada diez centros los que los tienen.

Respecto a los recursos y herramientas que los centros educativos manifiestan tener, en el Gráfico 12 se señala que tres de cada cuatro centros del 21% que tienen recursos cuentan con unidades didácticas para el emprendimiento social y aproximadamente cinco de cada diez lleva a cabo charlas sobre lucha contra condiciones sociales injustas. Sobre uno de cada cuatro centros tienen actividades con empresas, estudios de caso o guías de recursos para la acción social al alcance.

**Gráfico 12: recursos existentes para actividades de orientación que contribuyan a la transformación del mercado laboral (%)**



La identificación de recursos necesitados por los centros educativos para el desarrollo de actividades de orientación para la transformación del mercado laboral se hizo a través de una pregunta abierta. El 30.7% de los centros educativos manifestaron tener necesidad de recursos y herramientas. En la Tabla 15 se listan las necesidades percibidas, una breve descripción de las mismas y el porcentaje de centros que manifiesta necesitarlas sobre el 30.7% que indican tener, en general, necesidad de esta tipología de recursos:

**Tabla 15: recursos necesarios por los centros educativos para el desarrollo de actividades cuyo objetivo sea ayudar a la transformación del mercado laboral.**

Tipología	Descripción	%
Acción social	Recursos para la participación en acción social.	2
Asignaturas	Sobre acción sindical; sobre derechos y deberes laborales.	2
Bancos de recursos	Guía de orientación para el profesorado; encuestas; recursos en general.	10
Campañas	Campañas de sensibilización.	1
Casos	Casos reales y prácticos.	3
Charlas	Charlas con directivos de multinacionales; sobre casos reales; con profesionales diversos.	12
Colaboración con otras organizaciones	Colaboración con servicios de ocupación, sindicatos, empresas en general, cooperativas, empresas de energía alternativa, empresas sociales y ayuntamientos	24
Formación del profesorado	Formación en cuestiones de orientación para la transformación del mercado laboral.	8
Información	Información actualizada, apropiada para diferentes edades, apropiada para diferentes territorios, de la "realidad", sobre economía (que sea diferente a la que se recibe), sobre las condiciones injustas en el mercado laboral, sobre planificación político-económica, legislación laboral y diferencias por razón de género.	12
Profesionales	Más profesionales en los centros; asesores en cuestiones de territorio y mercado laboral; tener el perfil del orientador/a en el centro.	12
Sin especificar	Indican la existencia de necesidades pero no especifican ningún recurso en concreto.	14

En resumen, los resultados obtenidos a través de los cuestionarios son:

- Un 47.4% de centros educativos considera totalmente o bastante importante trabajar por el objetivo de ayudar a la transformación del mercado laboral desde la orientación. Este resultado contrasta con el porcentaje de centros que considera totalmente o bastante importante trabajar para ayudar a inserirse en el mercado laboral (72.8%), para contribuir al éxito académico (98.9%) y para mejorar el proceso de elección académica y profesional (99.8%).
- Un 67.6% de los centros educativos trabaja poco o nada por ayudar a la transformación del mercado laboral desde la orientación. En cambio, solo un 32.8% de ellos trabaja poco o nada por la inserción en el mercado laboral, un 3.1% por contribuir

al éxito académico y un 1% por la mejora del proceso de elección académica y profesional.

- Los centros educativos trabajan en un grado de 4.7 sobre 10 para ayudar a transformar el mercado laboral. El resto de aspectos de la orientación indicados en el cuestionario (ver Gráfico 10), se trabajan en un grado de entre 7.1 y 8.8 sobre 10.
- Ninguna de las competencias identificadas en las entrevistas a informantes clave se desarrollan con el objetivo único de la transformación del mercado laboral. De hecho, respecto a siete de estas competencias, el porcentaje mayor de centros educativos indican que las trabajan para la inserción en el mercado laboral, que es el acorde con la perspectiva de ajuste de la empleabilidad. Para las ocho restantes, el porcentaje mayor de centros se sitúa en el objetivo que persigue tanto el acceso como la transformación del mercado de trabajo. Es relevante apuntar, no obstante, que sean tan numerosas las competencias que comparten estos dos objetivos cuando anteriormente un 67.6% de centros educativos ha manifestado que trabajan poco o nada para ayudar a transformar el mercado laboral.
- El 21% de centros manifiestan tener recursos para trabajar la transformación del mercado laboral. Los recursos con los que más se cuenta son unidades didácticas para el emprendimiento social (74.3%) y charlas sobre lucha contra condiciones sociales injustas (59.4%). Sobre el 30% o menos de centros tienen actividades con empresas, estudios de caso o guías de recursos para la acción social al alcance.
- Colaboración con otras organizaciones, información, charlas, banco de recursos y profesionales son las necesidades de recursos para el desarrollo de actividades de orientación para ayudar a la transformación del mercado laboral expresadas por un 10% o más de centros educativos.

#### **5.4. Triangulación de resultados**

Una vez presentados los resultados obtenidos a través de la administración de los diferentes instrumentos utilizados, a continuación estos resultados se triangulan. Se muestran pues aquellos resultados que aparecen en más de uno de los instrumentos utilizados, de modo que pueda obtenerse una descripción integrada de los mismos, no así aquellos que han aparecido a través de tan solo uno de los instrumentos, ya que en este caso solo se repetiría lo que ya se ha descrito con anterioridad.

### **5.4.1. Triangulación de factores contextuales de riesgo para el empleo**

A continuación se incide sobre los factores contextuales de riesgo que aparecen en más de uno de los instrumentos utilizados.

#### **5.4.1.1. Características y carencias del sistema educativo y de la orientación que en él se desarrolla**

Los resultados obtenidos permiten establecer tres niveles de análisis para señalar las características y carencias del sistema educativo que suponen un factor contextual de riesgo para el empleo.

El primer nivel es el macro contextual, en tanto en cuanto los resultados obtenidos en entrevistas y en grupos focales señalan que el sistema educativo sustenta de forma tácita o explícita una ideología neoliberal y una perspectiva de ajuste de la empleabilidad, aunque también se hagan propuestas para que no sea así. Específicamente en cuanto a la orientación desarrollada en centros educativos, este resultado se vería avalado por los obtenidos en los cuestionarios. Así, éstos muestran que la orientación no se utiliza como instrumento para la transformación del mercado laboral en la mayoría de centros (un 67.6% de los centros educativos trabaja poco o nada para ayudar a la transformación del mercado laboral desde la orientación). En cambio, un porcentaje muy similar de centros educativos (el 66.7%) trabajan totalmente o bastante para la inserción en el mercado laboral.

Desde un enfoque meso contextual, los resultados indican que el sistema educativo sufre a su vez las consecuencias de políticas neoliberales que se concretan en medidas de austeridad y recortes presupuestarios que reducen los recursos y la calidad de la educación. Otra derivada de las políticas, en este caso educativas, que se ha señalado y que influencia negativamente al sistema educativo son los constantes cambios de legislación, que han imposibilitado consolidar un modelo educativo de calidad y un profesorado formado para ponerlo en práctica. Por último, en este enfoque meso contextual es relevante también incluir la falta de relación entre el mercado laboral, que según algunos existe porque se da la espalda a sus necesidades y según otros porque se le enfrenta cara a cara para no someterse a su dictadura. Las peores consecuencias de todo esto las sufren los colectivos que por bajo estatus socioeconómico, o por no tener acceso a recursos o poder debido al colectivo al que pertenecen (entre los que se encontrarían los que se mencionan en el apartado sobre estereotipos y discriminación) ven drásticamente menoscabadas sus posibilidades de acabar con éxito su formación y, con ello, sus posibilidades de acceso al empleo.

Desde un enfoque micro contextual, el del propio centro educativo, los resultados indican que el enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en los contenidos y no en la persona, así como las resistencias al cambio entre el profesorado para tender a otras formas de facilitar el aprendizaje, suponen también un factor de riesgo para la finalización y continuación de estudios.

Específicamente en cuanto a la orientación que se desarrolla en los centros educativos, la descripción que se ha hecho de ella a partir de las entrevistas y de los grupos focales es que en los últimos años ha mejorado, pero que aun así es pobre, asistemática, en ocasiones inexistente, marginal, cara, clasista y, en demasiadas ocasiones, dependiente de la buena voluntad del profesorado.

#### **5.4.1.2. Estereotipos y discriminación**

En cuanto a estereotipos, aquellos relacionados con el género aparecen en las entrevistas y en los grupos focales. En las entrevistas se asocian a la maternidad, los roles profesionales de las mujeres, el bajo prestigio que se les otorga y los trabajos en que éstas se consideran mejores. En los grupos focales se señala el peso que este último estereotipo tiene sobre las mujeres, ya que a pesar de tener expedientes académicos mejores a los hombres en profesiones relacionadas con la tecnología, son pocas las que se deciden por ellos debido a la autopercepción negativa que tienen respecto a sus capacidades.

#### **5.4.1.3. Modelo económico y crisis económica**

Los resultados obtenidos en las entrevistas y en los grupos focales hacen referencia tanto al modelo económico global como al modelo económico en Catalunya. En cuanto al global, los resultados señalan que es un modelo diseñado para hacer posible una situación de paro estructural continuado, un alto grado de individualismo que lo favorece, porque facilita el aislamiento y no la acción colectiva, y una desmotivación y ausencia de esperanza en que sea posible hacer algo para cambiar la situación que lo perpetúan. Sin embargo, por otra parte también se indica que la situación de crisis – una de las consecuencias del modelo económico vigente - favorece la acción colectiva, ya que se hace prístinamente evidente es la única que puede hacerle frente. Así pues, según los resultados obtenidos, en el modelo económico global y la crisis hay fundamentalmente elementos que impiden el desarrollo de competencias para la reducción de factores de riesgo para el empleo, pero también que en ellos puede estar el germen para su desarrollo.

En cuanto al modelo económico de Catalunya, en los grupos focales se añade que no favorece el desarrollo de competencias concretas como el liderazgo y la creatividad, ya que lo que valora es la jerarquía y la verticalidad. Además, tanto en las entrevistas como en los grupos focales se señala que es un modelo básicamente de servicios, construcción y turismo, poco orientado a la innovación y al desarrollo, que requiere y precariza a profesionales de baja cualificación y precariza o exilia a aquellos que están mejor formados.

#### **5.4.2. Triangulación de competencias**

A partir de las entrevistas a informantes clave y de los grupos focales a continuación se delimitan 16 competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo de jóvenes de 16 a 25 años residentes en Catalunya.

##### **5.4.2.1. Competencias comunicativas**

- **Capacidad de hablar en público:** expresión y reivindicación de opiniones, ideas, dificultades, propuestas y derechos de forma asertiva y eficaz. Por hablar en público no solo se entiende ante un gran grupo de personas, sino en la interacción con otra persona.
- **Diálogo y escucha activa:** intercambio de ideas en el que se reconoce al otro como interlocutor válido y en el que se está dispuesto a modificar el propio punto de vista, con la finalidad de construir significados de forma compartida que conduzcan a la acción para la transformación.
- **Expresión y comprensión de textos complejos:** comprensión y redacción de textos e informaciones complejas o contradictorias; selección y procesamiento de la información escrita. En los resultados esta competencia aparece como 'lectoescritura'.

##### **5.4.2.2. Competencias metodológicas**

- **Autogestión social:** también podría clasificarse en el apartado de competencias para vivir juntos. Se describe como la capacidad para establecer relaciones horizontales de colaboración y participación que permitan encontrar soluciones para el empleo gestionadas por la comunidad de referencia y de forma desvinculada de la administración pública.
- **Identificación y utilización de canales, recursos e información para la protección de derechos,** de modo que se posibilite la obtención de información sobre derechos

humanos y laborales, la visibilización y vehiculación de su defensa y la denuncia de potenciales situaciones de injusticia.

- **Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de las redes sociales:** utilización de las TIC de forma crítica y responsable para generar y compartir conocimiento, promover la comunicación interpersonal y las redes colaborativas virtuales con la finalidad de luchar contra las injusticias.

#### 5.4.2.3. Competencias personales

- **Autonomía:** capacidad de controlar, afrontar, tomar decisiones y llevarlas a la práctica de forma independiente y responsable, sin la dirección de ninguna autoridad y asumiendo el rol que se pueda asumir para para la mejora de una situación determinada.
- **Emprendimiento para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo:** capacidad de ser proactivo en la generación, desarrollo y puesta en práctica de proyectos, propuestas, actividades de diversa naturaleza (no tan solo para el autoempleo) que contribuyan a la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo. La diferencia con la manera clásica de entender el emprendimiento está en que la creación de trabajo propio o ajeno es una de las formas de desarrollar esta competencia, pero no la única. Lo que los informantes clave denominan “emprendimiento bien entendido” puede ser también, por ejemplo, un proyecto comunitario, o una formación que no implique generación de ingresos alguna.
- **Gestión de las emociones:** gestión del miedo a defender los derechos propios o ajenos y a decir lo que se piensa. Conciencia sobre las propias emociones y puesta en práctica de recursos para el afrontamiento de situaciones desfavorables (estresantes, frustrantes, tristes) o favorables para el bienestar emocional. Gestión emocional de la contradicción. Promoción de la inteligencia emocional.
- **Iniciativa y liderazgo:** capacidad de estar alerta ante oportunidades que puedan surgir, de evitar la inacción y buscar proactiva y creativamente posibilidades y proyectos que promuevan oportunidades individuales y colectivas para el empleo. Capacidad de convocar, promover, motivar, incentivar, dar soporte a otras personas para la consecución de un empleo socialmente justo.
- **Resiliencia:** capacidad para superar adversidades, para persistir, gestionar la frustración, mantener la autoestima, la confianza, el compromiso y un posicionamiento firme delante de la dificultad, el riesgo y la incertidumbre.

#### 5.4.2.4. Competencias para vivir juntos

- **Análisis crítico:** análisis y opinión informada del contexto personal, familiar, social, político, económico, laboral o formativo, sobre el rol que diferentes organizaciones tienen en crearlo, mantenerlo o transformarlo. Cuestionamiento de las dinámicas sociales, culturales y estructurales que producen y refuerzan la desigualdad. Conduce a obtener una perspectiva holística y una conciencia histórica de una determinada situación. A nivel personal implica conocerse a uno mismo (valores, creencias, fortalezas, debilidades) de forma crítica, para evitar el victimismo, el sentimiento de culpa, el dogma o el fundamentalismo y para la gestión racional de la contradicción. Necesita de la acción para contribuir a la transformación.
- **Colaboración y trabajo en equipo:** capacidad de trabajar con otras personas y de determinar cómo este trabajo colaborativo impacta en el propio para conseguir un objetivo común. Tener la disposición de ayudar y solidarizarse con otras personas.
- **Empatía:** capacidad para ponerse en el lugar del otro, para el reconocimiento del otro, para respetar y comprometerse con el bienestar y el progreso individual y colectivo.
- **Apertura de miras:** flexibilidad ante la pluralidad de perspectivas y para poder trabajar y comprender a otras personas sin someterse de forma acrítica a una situación determinada.
- **Respeto y comprensión de la diversidad:** capacidad para entender, reconocer y valorar la diversidad de pensamiento, religiosa, cultural, de género, de origen, sexual, etc.

De las competencias listadas, el trabajo en equipo, el emprendimiento, las competencias comunicativas y la comprensión y respeto por la diversidad también fueron identificadas en los grupos focales como competencias para el acceso al mercado de trabajo, entendido este acceso desde la perspectiva de ajuste. Se consideró asimismo que estas competencias de acceso servían también para el ejercicio de la ciudadanía, aunque hasta el momento en que lo dijo, la persona no se había percatado de que pudiera haber relación entre ellas. Por otra parte, durante el análisis de las competencias para la transformación del mercado laboral se indicó que, en circunstancias de crisis económica, dichas competencias eran útiles para la supervivencia, es decir, para el acceso o ajuste. Así pues, hasta aquí los resultados indican que competencias inicialmente identificadas como de ajuste o de transformación podrían servir a la finalidad opuesta. Sin embargo, también se indicó que una y otra tipología de competencias eran contradictorias, y que el enfoque debía estar en las de transformación, utilizando no

obstante aquellas para el ajuste que pudieran servir a la finalidad de la transformación. En definitiva, y en su totalidad, los resultados muestran una cierta confusión respecto a la finalidad del desarrollo de las competencias delimitadas, confusión que se abordará en la discusión.

Otra manera de clasificar las competencias delimitadas es situarlas en los cinco niveles del continuum de competencias para una empleabilidad socialmente justa que se propusieron en la Parte I de esta investigación (Tabla 6). La Tabla 16 presenta esta nueva clasificación.

**Tabla 16: clasificación de las competencias delimitadas en el continuum de competencias para una empleabilidad socialmente justa**

Comprensión y respeto por la diversidad	Autoconciencia (selfawareness)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis crítico intrapersonal: autoconocimiento crítico (valores, creencias, fortalezas, debilidades) para evitar el victimismo, el sentimiento de culpa, el dogma o el fundamentalismo y para la gestión racional de la contradicción.</li> </ul>
	Comprensión y valoración de otras personas y grupos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis crítico interpersonal (entorno inmediato: familia, grupo de iguales, colegas del trabajo).</li> <li>• Empatía.</li> <li>• Capacidad para entender, reconocer y valorar la diversidad de pensamiento, religiosa, cultural, de género, de origen, sexual, etc.</li> </ul>
	Análisis del contexto histórico y sociopolítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión y comprensión de textos complejos.</li> <li>• Análisis crítico del contexto social, político, económico, laboral o formativo y sobre el rol que diferentes organizaciones tienen en crearlo, mantenerlo o transformarlo. Cuestionamiento de las dinámicas sociales, culturas y estructuras que producen y refuerzan la desigualdad.</li> </ul>
Reducción factores contextuales riesgo	Interacción efectiva con la diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de hablar en público.</li> <li>• Diálogo y escucha activa.</li> <li>• Gestión de las emociones.</li> <li>• Apertura de miras.</li> </ul>
	Acción para la transformación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autogestión social.</li> <li>• Identificación y utilización de canales, recursos e información para la protección de derechos.</li> <li>• Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de las redes sociales.</li> <li>• Emprendimiento para la reducción de factores de riesgo para el empleo.</li> <li>• Autonomía.</li> <li>• Iniciativa y liderazgo.</li> <li>• Resiliencia.</li> </ul>

- Colaboración y trabajo en equipo.

#### **5.4.2.5. Actitudes**

Las actitudes no eran objeto de estudio *per se*, pero dada la importancia que se les ha dado tanto en las entrevistas como en los grupos focales se ha considerado relevante dedicarles un apartado. Las actitudes que se han identificado por su contribución a la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo son la esperanza, el inconformismo, la rebelión, la ilusión, el entusiasmo, la solidaridad, la valentía, la fuerza de voluntad, el afán y la disposición de ayudar. Por otra parte, las actitudes que se han mencionado contrarias a la reducción de dichos factores son la condescendencia, el paternalismo y el autoritarismo.

#### **5.4.3. Propuestas para el desarrollo de las competencias identificadas a través de la orientación**

A continuación se triangulan las propuestas para el desarrollo de las competencias identificadas que se han obtenido tanto a través de las entrevistas como de los grupos focales. Para ello todos los resultados se han clasificado en las siguientes dimensiones de la orientación: finalidad; *ethos*; objetivos; contenidos; estrategias y actividades; agentes; colaboración y alianzas; temporización; desarrollo profesional. En cada uno de los apartados, se incluyen primero los resultados que se han obtenido cuando se ha preguntado estrictamente por cómo la orientación puede contribuir al desarrollo de estas competencias, para después incorporar los resultados obtenidos al respecto cuando se ha preguntado por estrategias generales o por cómo el centro educativo en su totalidad puede trabajar para conseguirlo.

##### **5.4.3.1. Finalidad**

En los resultados obtenidos se ha indicado que, si la orientación ha de trabajar por el desarrollo de competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo, es necesario revisar su finalidad. También se ha dicho que es la orientación laboral que se lleva a cabo fuera del centro educativo, y no la académica y profesional desarrollada en él, la que debe trabajar para la reducción de dichos factores. Se ha señalado asimismo que la orientación puede proveer información, pero no contribuir a la transformación. Cabe señalar

que ha sido una minoría de participantes - cuatro en total – los que hicieron estos comentarios. El resto no hicieron mención de su finalidad.

#### **5.4.3.2. Ethos**

Los participantes en entrevistas y grupos focales indicaron que, para que las competencias identificadas puedan desarrollarse, es necesario que haya un marco de actuación en el centro educativo en el que se crea y se actúe por la igualdad en la diferencia, la equidad, la coeducación, la autocrítica y la participación desde una perspectiva holística. Estos resultados se obtuvieron cuando se preguntó qué puede hacer el centro educativo, no la orientación. Cuando se preguntó específicamente por ella, el *ethos* no se mencionó.

#### **5.4.3.3. Objetivos**

Los objetivos citados para la orientación son:

- Aumentar el autoconocimiento y el autoconcepto positivo.
- Conocer el mercado laboral y las opciones formativas existentes.
- Contribuir al éxito académico y a la continuación de estudios.
- Facilitar la transición escuela-trabajo.
- Integrar el proyecto profesional en el proyecto de vida.
- Romper estereotipos relacionados con grupos vulnerables, con trayectorias profesionales de éxito no lineales y con la formación profesional como opción para las personas con menor capacidad para el estudio.

Excepto en el caso del último objetivo, es difícil identificar si el resto de los que se han propuesto están enfocados al desarrollo de competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo o simplemente para ajustarse al existente. Se considera que existe un desajuste entre los factores contextuales de riesgo identificados, las competencias formuladas para reducirlos y aquello que los resultados indican que la orientación puede hacer para desarrollarlas. Esta discordancia no se da tanto cuando se pregunta sobre estrategias en general, o en lo que el centro puede hacer para promover su desarrollo, como cuando específicamente se pregunta por lo que puede hacer la orientación. Dos posibles hipótesis sobre por qué esto sucede: los informantes clave entrevistados y los participantes en los grupos focales (excepto por el grupo de profesionales de la educación) no trabajan en centros educativos ni son – excepto uno – expertos en orientación. Sin embargo, las respuestas obtenidas a través del cuestionario - este sí respondido por profesionales de la

educación - muestran que la importancia dada y el trabajo realizado en los centros para ayudar a la transformación del mercado laboral es en general pobre, y que los objetivos que orientan el desarrollo de competencias son o bien para la inserción (perspectiva de ajuste) en el mercado laboral o para conjuntamente acceder y transformarlo – con las reservas que ya se han mencionado respecto a este resultado en concreto -. A partir de aquí, otra hipótesis es que la orientación se asume como una actuación dirigida al ajuste al mercado laboral, y no a su transformación. Una futura investigación podría dilucidar esta incógnita.

#### **5.4.3.4. Contenidos**

Los resultados obtenidos señalan que los contenidos de la orientación deben adaptarse a diferentes edades. Se citan los siguientes:

- Autoconocimiento.
- El mercado laboral.
- Estereotipos.
- Gestión de la incertidumbre.
- Intereses profesionales.
- Opciones formativas.
- Proceso de toma de decisiones.

Como en el caso de los objetivos, las propuestas obtenidas parecen orientarse más a la perspectiva de ajuste que a la de la transformación. Entre los resultados obtenidos en cuanto a estrategias generales y aquello que el centro educativo puede hacer para el desarrollo de competencias para la reducción de factores de riesgo para el empleo se encuentran los siguientes contenidos:

- Necesidades sociales (de la sociedad en su conjunto, no solo del mercado de trabajo)
- Aplicación de la experiencia en entornos no laborales a la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo.

#### **5.4.3.5. Estrategias, actividades y recursos**

Los resultados obtenidos cuando se ha preguntado específicamente por estrategias y actividades de orientación son:

- **Estrategias:** integración de la orientación en el currículum del centro educativo, con el objetivo de favorecer el autoconocimiento.

- **Actividades individuales:** coaching, mentoría, tutoría y seguimiento o acompañamiento individualizado, aunque en todos los casos se ha especificado que se llevan a cabo con el objetivo de llevar a cabo un proceso de toma de decisiones ‘correcto’ sobre la siguiente opción académica o profesional; charlas con personas que tienen trayectorias no lineales de éxito académico y profesional.
- **Actividades grupales:** talleres con profesionales externos, visitas y prácticas en empresas, creación de cooperativas, aprendizaje-servicio, visitas al autobús de las profesiones.

Estrategias y actividades mencionadas cuando no se hacía mención explícita de la orientación han sido:

- **Estrategias:** identificación de competencias existentes en las personas y traslación/adaptación para su uso en la acción social; procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en la persona; aprendizaje activo y a través de la práctica, para fomentar el interés y la motivación; integración de la orientación en el currículum del centro educativo, esta vez para trabajar el desarrollo de las competencias mencionadas, desde una perspectiva de ciudadanía y no únicamente para el autoconocimiento; transición escuela-trabajo.
- **Actividades grupales:** se ha indicado la participación en movimientos sociales, asociaciones, partidos políticos, voluntariado o manifestaciones; también las prácticas en empresas.

Los recursos mencionados que, específicamente desde la orientación, podrían dar soporte la realización de estas u otras estrategias y actividades, son:

- Más horas para la orientación.
- Más presupuesto.
- Protocolo para visitas a empresas o centros educativos (tanto oferta reglada como no reglada).

Otros recursos mencionados cuando se preguntó sobre estrategias generales o el centro educativo en su totalidad son:

- Maleta pedagógica para articular la integración de la orientación – en este caso concretamente para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo - en el currículum del centro.

- Material con información sobre itinerarios profesionales alternativos.
- Material con información sobre necesidades sociales y su potencial relación con el empleo.

#### **5.4.3.6. Agentes, colaboración y alianzas**

Los agentes que se proponen cuando se pregunta por la orientación son:

- Profesionales externos, provenientes tanto de empresas como de entidades sociales, que puedan ofrecer información y experiencias de primera mano.
- Equipo interdisciplinar.
- Empresas.
- Entidades de educación no formal.

Además de los ya mencionados, se proponen también, aunque ya no vinculados específicamente a la orientación:

- Familia, mediante la educación de hijos e hijas en valores para la justicia social. Se indica también que la familia necesita formación y orientación para poder ofrecer un soporte adecuado.
- Trabajo en red con servicios de información juvenil o servicios públicos de empleo, con otros centros educativos, entidades sin ánimo de lucro o empresas.

#### **5.4.3.7. Temporización**

En este caso tanto cuando se hace referencia a la orientación como a todo el centro educativo o a estrategias generales, los resultados obtenidos son similares: se propone que la orientación sea un proceso continuo, no puntual o aislado, y que se mantenga no tan solo a lo largo de todas las etapas educativas, sino a lo largo de toda la vida.

#### **5.4.3.8. Desarrollo profesional**

Se han mencionado diversos aspectos de desarrollo de los profesionales de centros educativos que favorecería el desarrollo de las competencias formuladas. Cuando se pregunta específicamente por la orientación los resultados son:

- Estrategias de orientación profesional.

Otros resultados al respecto son:

- Concienciación sobre el rol de los y las profesionales de la educación en la construcción del futuro profesional de los y las jóvenes con los que trabajan.
- Estereotipos de los y las profesionales de la educación y sus efectos en la práctica profesional.
- Análisis crítico de la sociedad.
- Análisis de casos, estrategias, buenas prácticas en la reducción y prevención del abandono escolar.
- Aprendizaje por competencias.
- Trabajo por proyectos.

En resumen, la triangulación realizada pone de manifiesto un desajuste entre los factores de riesgo identificados, las competencias formuladas para reducirlos y aquello que los resultados indican que se puede hacer desde la orientación por una parte, y desde el centro educativo en su totalidad o desde estrategias generales para desarrollarlas por otra.

## Capítulo 6: Discusión, conclusiones y propuesta

Este capítulo se dividirá en los apartados que anuncia su título. La discusión se articulará en cuatro apartados, atendiendo a los objetivos de la investigación. A continuación se presentan las conclusiones, una propuesta y líneas futuras de investigación.

### 6.1. Discusión

Esta sección se divide en cuatro apartados, en los que se aborda la discusión sobre:

9. Los factores contextuales de riesgo para el empleo de los y las jóvenes de 16 a 25 años residentes en Catalunya.
10. Las competencias delimitadas para la reducción de factores contextuales de riesgo identificados.
11. Las propuestas para el desarrollo de las competencias delimitadas a través de la orientación que se lleva a cabo en centros educativos de Catalunya.
12. Los enfoques en los que se articula el concepto de empleabilidad en el trabajo de campo llevado a cabo.

Los apartados 1 a 3 responden a los objetivos específicos establecidos para esta tesis, y el cuarto a su objetivo general. Los resultados obtenidos respecto al otro objetivo específico que la tesis también abordaba (determinar si en los centros educativos de Catalunya se desarrollan competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo a través de sus acciones de orientación) se han integrado en los apartados anteriores.

#### 6.1.1. Sobre los factores contextuales de riesgo para el empleo

Los resultados obtenidos en las entrevistas y los grupos focales coinciden con Stiglitz (2002) en la afirmación de que el modelo económico global actúa en contra de la ciudadanía en general y de grupos vulnerables en particular, así como en la aseveración de que está diseñado para la exclusión de, sobre todo, estos grupos del mercado laboral. Los resultados coinciden asimismo con Escribà-Agüir y Fons-Martínez (2014) respecto a las consecuencias de las crisis económicas derivadas de este modelo económico, que en el caso de Catalunya se concretan en políticas socioeconómicas que empeoran tanto las condiciones laborales como las sociales, conduciendo al 'preariado', la nueva clase social identificada por Standing (2013) en la que ya no solo el desempleado, sino el empleado sufre la pérdida de derechos y la constante amenaza

de la exclusión social. En coincidencia también con Escribà-Agüir y Fons-Martínez (2014), se indica como otra de las consecuencias de este modelo económico el empeoramiento del ambiente psicosocial en el entorno laboral, a lo que los resultados obtenidos añaden que el deterioro no se da tan solo en ese entorno, sino en toda la sociedad, y está caracterizado por un pesimismo y desánimo generalizado que los medios de comunicación se encargan de mantener y que constituye en sí mismo un factor contextual de riesgo que no aparecía en el estado de la cuestión.

Respecto a la desigualdad social, este factor contextual de riesgo se identificó en las entrevistas con las consecuencias de un bajo nivel de ingresos, no así en su relación con las diferencias de estatus, poder o recursos que determinados colectivos sufren y que Warkick-Booth (2013) señala. Las entrevistas sí coinciden con Cingano (2014) en apuntar que aquellos que sufren la desigualdad social tienen más posibilidades de abandonar sus estudios sin obtener acreditación y con menos posibilidades de acceder a un empleo. En las entrevistas se añadió que no tan solo disminuye el acceso a cualquier empleo, sino a uno con condiciones laborales dignas. En el caso de las segundas generaciones – hijos de extranjeros ya nacidos en Catalunya – las entrevistas indican que esta situación tiene persistencia intergeneracional, como también indican Fornichella y London (2013). Sin embargo, cuando la desigualdad social – tanto debida a tener poco o ningún ingreso, poder o recursos (Rodríguez et al., 2010) - se une con la crisis económica, los resultados son devastadores, y en Catalunya se concretan en un aumento del paro de jóvenes de 16 a 19 años del 47.28% entre 2007 y 2013 (CCOO, 2013; IDESCAT, 2013), en que uno de cada dos jóvenes extranjeros (52.8%) y jóvenes sin estudios (49.9%) estén en el paro (IDESCAT, 2013), o a que los hogares más desfavorecidos hayan perdido un 13% de ingresos anuales entre 2007 y 2011 (OCDE, 2015b). Si es correcto que la desigualdad social perdura entre una generación y la siguiente, y que, como indican tanto Stiglitz (2012) como los resultados de las entrevistas, las crisis económicas se producen de forma cíclica y cada vez con más frecuencia, el futuro no se atisba halagüeño si no se empieza actuar para transformar el presente.

En cuanto a los factores contextuales de riesgo relacionados con estereotipos y discriminación, cabe señalar que en los resultados apenas se ha hecho referencia a la discapacidad. No obstante, en las entrevistas se añade el centro educativo a las aportaciones de Gómez (2013) y Carrizosa y Sesé (2014) en cuanto a que empresa, sociedad y familia son las principales fuentes tanto de estereotipos como de discriminación para este colectivo. En concreto, las entrevistas señalaron que actuaciones del profesorado marcadas por actitudes condescendientes no dejan que la persona consiga todo su potencial y la discriminan. Estas situaciones, en concordancia

con lo que indica Gómez (2013), surgen de la perspectiva de déficit con la que se mira a este grupo. Evolucionar hacia el concepto de diversidad funcional, pasar de la palabra discapacidad a la de *'divcapacidad'*, en la cual el énfasis recaería en las capacidades diversas que todo el mundo tiene y no en las menos existentes, podría contribuir al desarrollo de un concepto que en sí mismo no fuera un factor contextual de riesgo y en el que el enfoque estuviera en lo que cada persona puede hacer en contraposición a lo que no.

Las aportaciones de Devin (2006) y Birdwell (2014) coinciden con los resultados obtenidos sobre la irresponsabilidad y el consumo de drogas como estereotipos asociados a los jóvenes de 16 a 25 años. A éstos, las entrevistas añaden la apatía, el conflicto y el absentismo laboral, y no mencionan la diversión como eje central de su vida, que sí indican los autores mencionados. Los datos aportados en párrafos anteriores en cuanto al aumento en el porcentaje de desempleo que los jóvenes sufren, avalan también a Helduak Adi (2010) y Ordóñez (2014) cuando afirman que un menor acceso al empleo es una de las situaciones discriminatorias que, en situación de crisis económica, los estereotipos contribuyen a agravar. Así pues, el comentario hecho por uno de los informantes clave, en cuanto a que “ser joven hoy en día no da muchas esperanzas” (IC10) cobra pleno sentido cuando, de hecho, juventud desesperanzada debería ser un oxímoron.

Los roles profesionales asociados a las mujeres, aquello que se les da mejor hacer y el absentismo relacionado con la maternidad son estereotipos que autores como Easn & Larmour (2000); Tharmaseelan, Inkson & Carr (2010); August (2011); Bornstein (2011); Ghumman & Ryan (2013) mencionan y que las entrevistas también señalan. No aparece, en cambio, en los resultados, la creencia de que realizan trabajos más fáciles que los hombres, ni las situaciones discriminatorias asociadas con el origen, la religión o la violencia machista. Por otra parte, los autores indicados no hacen referencia a la autopercepción negativa que las mujeres tienen sobre sus posibilidades de éxito en determinadas profesiones. Todo ello conduce a dos reflexiones: la primera, que en la definición de estereotipo que hace Tilcsik (2011), las creencias socialmente compartidas sobre las características típicas de un grupo determinado pueden ser compartidas por el propio grupo que sufre el estereotipo, y no solo por otro que le sea ajeno. Según los resultados obtenidos, son las propias mujeres las que se juzgan a ellas mismas como poco capacitadas para una determinada profesión, y en ese sentido se auto-discriminan. Este sería un factor contextual de riesgo para el empleo intrapersonal, derivado de uno contextual y, como tal, necesitaría del desarrollo de competencias situadas en el primer nivel del continuum de competencias para una empleabilidad socialmente justa elaborado a partir de Goodman (2013), el de la autoconciencia. Este es el primer paso para

aquellas personas que, como en este caso, han asumido o creen el estereotipo con el que su contexto las asocia. La segunda reflexión es que la suma de estereotipos multiplica las probabilidades de discriminación. Ghumman & Ryan (2013) lo ilustran respecto a mujeres musulmanas, y Díez Nicolás (2005) en cuanto a colectivos árabes y musulmanes, añadiendo la etnia al género y la religión. Moya y Puertas (2008); Medina (2014); Simón y Piedraescrita (2014) permiten sumar el origen y el estatus socioeconómico bajo a todo ello, y Sangganjanavanich (2009) el pertenecer al colectivo transgénero. En los resultados de la investigación se cita la etnia romaní, tener un determinado color de piel o nombre asociado a una determinada religión minoritaria u origen extranjero, tener un determinado origen – el caso de mujeres latinoamericanas asociadas a trabajos de cuidado de personas es paradigmático- y la transexualidad femenina. Teniendo todo esto en cuenta, la suma de ser mujer, pobre, de origen extranjero, de etnia y religión minoritaria y de estatus socioeconómico bajo efectivamente multiplica las probabilidades de discriminación. Si en vez de ser mujer se es transexual, prácticamente las garantiza.

Finalmente, respecto al sistema educativo, Carrera y Luque (2012) señalan que éste se convierte en factor contextual de riesgo cuando sustenta o está regido por políticas neoliberales y la perspectiva de ajuste de la empleabilidad. Esta afirmación está corroborada por los resultados de las entrevistas y los grupos focales que indican que estas ideologías se sustentan de forma tácita o explícita cuando el sistema educativo se pone únicamente al servicio de las necesidades del mercado laboral. No obstante, los resultados indican también que dichas necesidades no acaban de cubrirse, ya que el sistema educativo está desinformado sobre lo que el mercado laboral necesita. Los resultados ilustran asimismo que el sistema educativo sufre las políticas neoliberales debido a las medidas de austeridad aplicadas a consecuencia de la crisis económica (menos becas, incremento del precio de las matrículas o menos profesorado y, por tanto, aulas más masificadas). Por otra parte, y en sentido contrario a lo que Carrera y Luque (2012) indican, en las entrevistas también aparece que el sistema educativo no se pliega a los dictados del mercado ya que produce profesionales de alta cualificación cuando lo que el mercado requiere son profesionales de baja cualificación, o de alta cualificación mal pagados. Ante estos resultados, cabe preguntarse si este último desajuste entre sistema educativo y mercado laboral se produce porque el sistema educativo no sabe cómo cumplir la voluntad del mercado laboral, porque se resiste heroicamente a obedecerla, o porque desde la perspectiva de ajuste de la empleabilidad y las ideologías neoliberales que la sostienen se ha instrumentalizado la obtención de altas cualificaciones profesionales, que dicha perspectiva sí necesita, pero no porque la oferta de trabajo existente

las requiera, sino para facilitar los procesos de selección (Treat, Hlatshwayo, Di Paola, Vally, 2013) y para dar apariencia de bondad al sistema. Como dijo Maquiavelo (1996):

Quien ha sabido hacer mejor la zorra ha salido mejor librado. Pero es necesario saber colorear bien esa naturaleza y ser un gran simulador y disimulador: y los hombres son tan simples y se someten hasta tal punto a las necesidades presentes, que el que engaña encontrará siempre quien se deje engañar (p. 91).

### **6.1.2. Sobre las competencias para la reducción de los factores contextuales de riesgo para el empleo**

Para iniciar este apartado se comparan las competencias para la justicia social identificadas en el estado de la cuestión y aquellas delimitadas a través del trabajo de campo llevado a cabo, teniendo en cuenta la clasificación hecha tanto de unas como de otras en los cinco niveles de Goodman (2013), y que pueden encontrarse en las Tablas 6 y 16. Teniendo en cuenta este *continuum*, serían ocho, del total de las dieciséis competencias identificadas en el trabajo de campo, las que se situarían en el nivel de acción para la transformación; es decir, las que permitirían el compromiso con la acción sobre el mundo para transformarlo. El resto responderían al compromiso con la reflexión sobre el mundo – y sobre una misma - previo a la acción (Freire, 1975). El hecho de que se hayan podido clasificar las competencias delimitadas en el trabajo de campo en los cinco niveles, y no solo en el último, se alinea con las aportaciones de Middleton et al. (2000) y Singh et al. (2012) respecto a la necesidad de iniciar su desarrollo donde la persona se encuentra y a las del propio Goodman (2013), que con su *continuum* evidencia la necesidad de un proceso que se inicie con la transformación intrapersonal y continúe hasta la contextual. La contribución que se hace con la delimitación de las dieciséis competencias, respecto a las que aparecen en el estado de la cuestión, es:

- **Autoconciencia:** a las aportaciones de, entre otros, Arredondo (1999) y Middleton et al. (2000) en cuanto a la toma de conciencia sobre la propia identidad, estereotipos, internalización de nociones de inferioridad y superioridad y la autoevaluación de actitudes y valores, se añade el análisis crítico intrapersonal para evitar el victimismo y para la gestión racional de la contradicción.
- **Comprensión y valoración de otras personas y grupos:** los resultados obtenidos en entrevistas y grupos focales concretan los elementos del entorno inmediato a analizar (familia, grupo de iguales, colegas del trabajo, diversidad de pensamiento, religiosa, de género, de origen, de orientación sexual), que aparecen de forma más genérica en

Arthur (2005) y Singh et al. (2012) entre otros. Además, se añade la empatía como competencia para el compromiso además de para el reconocimiento del otro.

- **Análisis del contexto histórico y sociopolítico:** las competencias delimitadas a través de entrevistas y grupos focales coinciden con las que señalan autores como Middleton et al. (2000), Canadian Standards and Guidelines for Career Development Practitioners (2012), Toporek, Lewis & Crethar (2009) o Singh et al. (2012), y que se resumen en el análisis crítico del contexto social, político, económico, laboral o formativo y en el rol que diferentes organizaciones tienen en crearlo, mantenerlo o transformarlo, así como en el cuestionamiento de las dinámicas sociales, culturas y estructuras que producen y refuerzan la desigualdad. A ellas el trabajo de campo añade la expresión y comprensión de textos complejos como paso previo y posibilitador de este análisis crítico.
- **Interacción efectiva con la diversidad cultural:** a la gestión de conflictos que Middleton et al. (2000) apuntan, los resultados del trabajo de campo añaden la gestión de las emociones, específicamente las del miedo y las asociadas con la contradicción. A la utilización de lenguas y estilos de comunicación diferentes o la ética en la comunicación de Toporek, Lewis & Crethar (2009), se añade el diálogo y la escucha activa. Por último, al reconocimiento y respeto de las fortalezas que personas, grupos o comunidades aportan al cambio sistémico de Arthur (2005) se suma que la apertura de miras ante la pluralidad es positiva, pero sin someterse acríticamente ante ella.
- **Acción para la transformación:** las coincidencias en este último nivel están en la utilización de tecnologías de la información y la comunicación para el activismo, en la colaboración y el trabajo en equipo, en la identificación y utilización de canales, recursos e información para la reducción de factores contextuales de riesgo, todas ellas señaladas por Toporek, Lewis & Crethar (2009). A ello los resultados de grupos focales y entrevistas añaden la autogestión social (entendida como la acción desvinculada de la administración pública), el emprendimiento (tanto enfocado en la creación de empresas como en proyectos sociales que no buscan remuneración), la asunción de la responsabilidad personal en la situación tanto individual como colectiva y como motor de la acción (autonomía), y la resiliencia. En cambio, no han aparecido en los resultados competencias relevantes como el reconocer, planificar y gestionar resistencias al cambio (Toporek, Lewis & Crethar, 2009).

Los niveles establecidos y las competencias que se les asocian se relacionan también con la definición de emancipación adoptada a partir de las aportaciones de Freire (1975), Adorno

(1998) y Booth (2010): la toma de posición firme y el compromiso para cuestionar el statu quo puede asociarse con la autoconciencia, la comprensión y valoración de otras personas y grupos y el análisis del contexto histórico y sociopolítico; la lucha contra los obstáculos a la humanización se relaciona con la interacción efectiva con la diversidad cultural y la acción para la transformación, que a su vez entronca con la definición de justicia social de Arthur et al. (2009). Las competencias delimitadas son, pues, competencias para contribuir a la reducción del darwinismo laboral y a sustituir ley del 'sálvese quien pueda' por la del 'salvémonos juntos'. Además, son competencias que confluyen con los principios para la delimitación de competencias para una empleabilidad socialmente justa establecidos a partir de Tylor (1977); Hernández y Morant, (eds.) (1997); UNESCO (1997); Jordán (coord.) (2001); Vera & Speight (2003); Arthur (2005); Collins & Arthur (2010); Dik, Duffy & Steger (2012); Singh et al. (2012); Goodman (2013), y que son:

- **Reflexión y acción:** en su totalidad, las competencias delimitadas permiten tanto la una como la otra.
- **Empoderamiento:** todas tienen potencial para contribuir a que las personas sean agentes de cambio intrapersonal, interpersonal, organizacional, comunitario o sistémico.
- **Ética aspiracional:** los valores que dan sentido y orientan la movilización de competencias delimitadas tienen su ideal máximo en el compromiso con el bien común, además de con el bien individual. Uno y otro no se consideran mutuamente excluyentes, sino parte de un mismo *continuum*.
- **Inclusión:** las competencias delimitadas se movilizan para que las personas puedan acceder al empleo y participar en la reducción de los factores contextuales que impiden que éste sea socialmente justo, no para solo adaptarse a las condiciones existentes.
- **Interdisciplinariedad:** el desarrollo de las competencias formuladas necesita de diversas disciplinas.
- **Holística:** las competencias se han formulado a partir de una determinada situación histórica – la de la crisis económica en Catalunya y sus consecuencias para el empleo de jóvenes de 16 a 25 años. Para esta tesis se desarrollan en el contexto educativo, pero en futuras líneas de investigación podría plantearse cómo desarrollarlas en otros contextos. Se han formulado a partir de la contribución de diferentes actores y sectores implicados (entidades de acción social, empresa, academia, administración pública, sector público y privado, profesorado de centros educativos, jóvenes). Por

último, su desarrollo engloba transformación intrapersonal, interpersonal, organizacional, comunitaria o sistémica.

En el estado de la cuestión se planteó si las competencias generalmente asociadas a la perspectiva de ajuste podrían servir también a la causa de la transformación. Esta pregunta permite traer al desarrollo de competencias una de las respuestas que Prilleltensky & Stead (2012) dan a la misma pregunta, cuando ésta hace referencia a la orientación, y en la que afirman que el ajuste y la transformación son deseables si es posible contribuir a la vez a que las personas se ajusten a un sistema que sostiene la desigualdad y a que participen en su transformación. Teniendo en cuenta que el trabajo en equipo, el emprendimiento, las competencias comunicativas y la comprensión y respeto por la diversidad fueron identificadas en los grupos focales como competencias para el acceso al mercado de trabajo (entendido este acceso desde la perspectiva de ajuste), que en dichos grupos focales se indicó que éstas servirían asimismo para el ejercicio de la ciudadanía, y que también se identificaron como competencias para la transformación del mercado laboral, la respuesta a esta pregunta podría ser en principio afirmativa. Sin embargo, una cosa es la denominación de una competencia y otra es su contenido, que puede estar lleno de matices. Es decir: ante un mismo significante puede haber significados diferentes. A partir de Perrenoud (2004), Bisquerra y Pérez (2007) y Sultana (2009), el significado de competencia está compuesto por la interrelación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. La diferencia entre actitudes y valores está, siguiendo a Bautista (2001) en que el valor es el que da sentido y orienta la actitud. A partir de esta definición y de un ejemplo tomado de los resultados obtenidos en la investigación es posible ilustrar las diferencias de significado que se pueden dar ante un mismo significante. Así, si se asocian los conocimientos y habilidades relacionados con la competencia ‘apertura de miras’ a una actitud inconformista y al valor del bien común, el significado resultante es muy diferente al de asociar estos mismos conocimientos, habilidades y actitud con el valor del bien exclusivamente individual. El significado de la competencia es diferente y la actuación resultante también. Así pues, los valores tienen una importancia crucial para la movilización de una determinada competencia, y para que ésta sirva o no a la empleabilidad socialmente justa. Este es el criterio a tener en cuenta; no es la denominación de la competencia en sí, sino la finalidad para la que se utiliza, la que determina si sirve a la causa de la justicia social. En el valor está el compromiso que Freire (1975) llama acto de amor y que para Adorno (1998) es imprescindible para no únicamente adaptarse – en este caso a los factores contextuales de riesgo para el empleo - si solo se hiciera un examen racional de la situación. El valor que guía el desarrollo de competencias es el que hace que dicho desarrollo sea un proceso moral

(Blustein, Hawley & Perry, 2005) con posibilidades de contribuir a la consecución de la justicia social.

Por otra parte, los resultados obtenidos en los grupos focales invitan también a hacer la pregunta a la inversa: ¿las competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo pueden servir para ajustarse al existente? En uno de los grupos focales se indicó que estas competencias son “herramientas para la supervivencia” (GFES), que podrían entenderse como competencias para adaptarse al mercado laboral, tal y como Kendall et al. (2014) las definen, pero también como las competencias para la supervivencia que Hansen & Tovar (2013) proponen en su planificación de vida integrada (*integrated life planning*), una de las prácticas que encaja con la perspectiva de justicia social de la orientación. La respuesta a la pregunta es la misma que la anterior: ¿cuál es la finalidad y el valor que guía la utilización de la competencia? En otras palabras: ¿para qué se quiere sobrevivir? Por supuesto que, para alguien que se esté ahogando, el hecho de simplemente poder volver a respirar no es tan simple, es un gran logro en sí mismo, y en este sentido utilizar las competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para resistir ante unas determinadas condiciones laborales puede ser un paso necesario para poder ‘ sencillamente ’ estar en un determinado contexto. Sin embargo, si se queda ahí, de hecho no se estarán utilizando las competencias identificadas, porque la finalidad que las rige y que es parte intrínseca de su contenido no sería el del bien individual y común, sino solo el individual. Parafraseando la cita de Freire (1975: 60) ya mencionada, la emancipación del ser humano no puede conseguirse manteniéndolo en la alienación. Ciertamente es que la cita no solo dice que no se puede mantener a una persona en esta situación, sino que tampoco se puede empezar por alienarla. ¿Es alienación aceptar unas malas condiciones de trabajo cuando, por ejemplo, se está a punto de perder lo poco que te queda, se ha perdido ya la mayoría de lo que se tenía o nunca se ha tenido apenas nada? Sí, lo es. Pero para la persona que está en esa situación, ¿cuál es la alternativa si no lo hace? Por otra parte, ¿aceptar unas malas condiciones laborales es en sí una oportunidad, o solo supone aceptar estar perpetuamente con el agua al cuello y con la angustia constante de que en cualquier momento el nivel del agua puede volver a subir y ahogarte, en una ilustración de lo que supone el precariado de Standing (2013)? Estas son preguntas muy difíciles de responder, y todas las opciones posibles de respuesta pasan por gestionar las contradicciones imbricadas en las consecuencias de la toma de posición por la que se opte. Algunas batallas vale la pena lucharlas aunque se sepan perdidas, mientras que en otras “hemos de combinar la dureza de la serpiente con la benevolencia de la paloma” (Luther King, 1998: 12). Por ‘dureza de la serpiente’ el autor entiende la astucia, el discernimiento, el pensamiento incisivo, el

aprovechar la potencial ventaja de cada oportunidad, incluso de cada mala oportunidad para, en combinación con benevolencia de la paloma que puede equipararse a la ética aspiracional, conseguir una supervivencia que posibilite que el día de mañana la persona pueda contribuir al bien común. Una cita de Oscar Wilde (2014) lo resume: “todos estamos en la cloaca, pero algunos de nosotros miramos las estrellas”. Las competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo no sirven para ajustarse, porque ello supone claudicar y eliminar de ellas la finalidad que las guía. Eso supondría estar y mantenerse en la cloaca sin ninguna otra aspiración. Estas competencias son factores de protección intrapersonales que proveen de recursos internos a la persona para llevar a cabo una acción que inicialmente pueden servir para resistir, pero que está finalmente orientada al contrataque. Es decir, para salir de la cloaca guiados por las estrellas que nunca se han dejado de mirar, para contribuir a sacar de ella a cuantos más mejor y para transformar el sumidero en un lugar digno para vivir.

Para concluir este apartado, una última pregunta: ¿pueden servir las competencias delimitadas para la formación de los profesionales de la orientación? En el estado de la cuestión se apuntó que las competencias para una empleabilidad socialmente justa que se habían identificado estaban destinadas al desarrollo de profesionales de distintos ámbitos, pero que siguiendo a Freire se proponía que también fueran el objetivo de los participantes, en este caso de procesos de orientación. Con esta premisa, existe una base para proponer que aquellas resultantes de esta investigación sirvan también a los y las profesionales que merece ser atendida en futuras investigaciones.

No solo los valores que movilizan la acción son claves en las competencias para la reducción de factores estructurales para el empleo; atendiendo a los resultados obtenidos, las actitudes también lo son, aunque no se trataron específicamente en el estado de la cuestión. Si los valores que guían estas competencias es la emancipación, la justicia social, el bien común, las actitudes que se han identificado para tender hacia todo ello son la esperanza, el inconformismo, la rebelión, la ilusión, el entusiasmo, la solidaridad, la valentía, la fuerza de voluntad, el afán y la disposición de ayudar y solidarizarse con otras personas. Cómo fomentar el desarrollo de estas actitudes para la transformación y de los valores que las guían es sin duda otra potencial línea futura de investigación a considerar.

### **6.1.3. Sobre las propuestas para el desarrollo de las competencias delimitadas a través de la orientación que se lleva a cabo en centros educativos de Catalunya**

Los resultados obtenidos respecto a la orientación señalan que es necesario revisar su finalidad si ha de utilizarse para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo. Esta revisión puede asociarse a la que Prilleltensky & Stead (2012) hacen sobre la función de la orientación, y de llevarse a cabo podría facilitar un análisis crítico del concepto que incluyera aspectos como su naturaleza política (Harris, 1999; Irving, 2011; Sultana, 2011) o sobre la justicia social como imperativo ético y moral de la orientación (Ivey & Collins, 2003), que no han aparecido en el trabajo de campo realizado. Sí que ha aparecido en cambio en los resultados el campo de actuación multinivel de la orientación que autores como Blustein, McWhirter & Perry (2005) o Prilleltensky & Stead (2012) reclaman para la perspectiva de justicia social de la orientación, aunque no siempre con el mismo significado que estos autores le otorgan: que la orientación incida en los niveles intrapersonal, interpersonal, organizacional y social para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo. Así, en las entrevistas y grupos focales se indicó que, además del propio participante, la familia, las empresas, entidades de educación no formal, servicios de información juvenil o servicios públicos de empleo tienen un rol en el proceso de orientación. Sin embargo, en su mayoría los resultados indican que estas entidades han de trabajar para posibilitar solo el cambio intrapersonal. Así, parecen ser los diferentes niveles de actuación los que van a la orientación para facilitar el cambio en la persona y no la orientación la que actúa en los diferentes niveles para transformarlos o trabajar desde ellos para contribuir a la reducción de los factores contextuales de riesgo para el empleo.

Ha aparecido también en los resultados – específicamente cuando en grupos focales y entrevistas se hacía referencia al centro educativo en su totalidad y no a específicamente a la orientación – la propuesta de que un *ethos* para la justicia social enmarque todas las actuaciones a desarrollar – y por tanto también las de la orientación. Aspectos de este *ethos* como son la igualdad de oportunidades, la coeducación, la cultura participativa o el desarrollo integral del potencial de la persona son puntos de coincidencia con la definición de justicia social de Arthur et al. (2009). Estas coincidencias señalan que se va algo más allá de la justicia social puramente meritocrática (Vera & Speight, 2003), pero no se alcanza el significado de proceso moral de transformación intrapersonal, interpersonal y sistémico conducente a la distribución equitativa de recursos y oportunidades que sustentan Flores et al. (2014).

En cuanto a los participantes en el proceso de orientación, los resultados obtenidos los asocian evidentemente al alumnado de los centros educativos. No obstante, tanto las entrevistas como los grupos focales relacionaron las estrategias para el desarrollo de competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo con el ejercicio de la ciudadanía crítica. La sorpresa que causa esta relación en los grupos focales coincide con la que Pérez, Fillella y Bisquerra (2009) indican, y se corresponde también con la condición de ciudadano que Sultana (2011) da al participante en el proceso de orientación. Estos resultados se han dado en todos los casos en relación a estrategias generales de actuación, no específicamente en cuanto a la orientación. Por otra parte, la afirmación que se hace en las entrevistas de que la orientación es clasista puede relacionarse con la de Vera & Speight (2003) en cuanto a que los participantes en los procesos de orientación son en su mayoría de clase media y blanca, lo que tampoco estaría en concordancia con el requerimiento que hacen Irving (2010) o McWhirter & Perry (2005) de que alcance a todos los colectivos y sobre todo a los históricamente discriminados. Sí coinciden los resultados de entrevistas y grupos focales con, entre otros, Sultana (2011) o Herr (2013) en que la orientación es un proceso a desarrollar durante todo el ciclo vital.

En cuanto a la formación de los y las profesionales de los centros educativos, los resultados obtenidos cuando se pregunta específicamente por la orientación se limitan a estrategias de orientación profesional, y por lo tanto están muy lejanos a las afirmaciones de Arulmani (2007), Giroux (2013) y Blustein, McWhirter & Perry (2005) respecto a la importancia de formarlos para que sean intelectuales públicos comprometidos con la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo, o para que confronten la potencial ambigüedad moral de sus prácticas. Sin embargo, otros resultados obtenidos cuando no se hacía referencia explícita a la orientación, como son la concienciación sobre el rol de los y las profesionales de la educación en la construcción del futuro profesional de los y las jóvenes, los efectos de los estereotipos en la práctica profesional, o el análisis crítico de la sociedad están más cerca a los propuestos por los autores anteriormente mencionados.

Por último, y en cuanto a las prácticas, debido a que, como indican Martínez y Arnau (2015), no existen apenas estudios recientes sobre prácticas de orientación en general en Catalunya, y por tanto tampoco de la orientación desde la perspectiva de justicia social, la comparación que puede hacerse entre los resultados obtenidos específicamente a través del cuestionario y aquello descrito en el estado de la cuestión es nimia. Respecto a la investigación que estos mismos autores han llevado a cabo en centros de secundaria, se han identificado coincidencias en que los contenidos que se trabajan mayoritariamente son la autoestima, las habilidades del

alumnado, el autoconocimiento, y en que los aspectos relacionados con la información profesional y la inserción laboral se trabajan menos que los anteriormente mencionados, pero más que los referidos a la transformación del mercado laboral. Estos resultados son coincidentes además con las propuestas de contenidos de orientación que se obtuvieron a través de entrevistas y grupos focales, aunque en ellos también se señaló el romper estereotipos y la gestión de la incertidumbre. En el estudio de Martínez y Arnau (2015) no aparecían contenidos relacionados con el desarrollo de competencias para ayudar a transformar el mercado laboral, y en el cuestionario que formaba parte de esta investigación dichas competencias obtuvieron una media de 4.7 sobre 10 en el grado en que se trabajan, mientras que la puntuación de cualquiera de los contenidos mencionados anteriormente fue de entre 7.1 y 8.8 de media. En cuanto a las prácticas propuestas a través de las entrevistas y los grupos focales y aquello descrito en el estado de la cuestión, se pueden establecer las coincidencias siguientes: la inclusión de la familia en el proceso de orientación y la capacitación para el desarrollo de 'competencias para la supervivencia', con parte de la práctica de la planificación de vida integrada (*integrated life planning*) de Hansen & Tovar (2013) y de la práctica Jiva de Arulmani (2011); la identificación de competencias existentes en las personas y su traslación/adaptación para su uso en la acción social coinciden con lo que Casey-Cannon, Nguyen & Velázquez (2005) defienden en su práctica ecológica; la importancia de obtener y utilizar información sobre el contexto es similar a la que defienden Savickas et al. (2009). Por último, el resultado de integrar la orientación en el currículum coincide con la propuesta de Altman (2010). Las coincidencias pueden parecer numerosas, pero comparadas con todo lo que no se cita porque no aparece en los resultados, son pocas. Así pues, y en resumen, la totalidad de resultados obtenidos avalan tanto lo señalado por Arthur (2005) respecto a que aún hay mucho que avanzar en el campo de la orientación desde una perspectiva de la justicia social en centros educativos de Catalunya; también coinciden con Ivey & Collins (2003), Goodman (2013), Irving (2010) y Walling & Ghali (2010) cuando indican que el camino para conseguirlo se anuncia largo y lento. No obstante, esto no es óbice, sino acicate para contribuir al desarrollo de una perspectiva de la orientación que procure "transformar tanto las vidas individuales como la situación social que provoca angustia y encadena cruelmente a tantísimas personas" (Luther King, 1998, p. 171).

#### **6.1.4. Sobre los enfoques en los que se articula el concepto de empleabilidad**

A partir de lo descrito en los apartados anteriores se puede precisar que los resultados obtenidos se relacionan tanto con la perspectiva de ajuste (McQuaid & Lindsay, 2005; Fugate,

Kinicki & Blake, 2004; Moreau & Leathwood, 2006) como con la perspectiva de transformación de la empleabilidad (Morley, 2001; Brown, Hesketh & Williams, 2003; Athanasou, 2010; Koen, Klebe & Van Vianen, 2013; Kendall et al., 2014) a las que se ha hecho referencia en el primer capítulo de esta tesis. Respecto a la perspectiva de ajuste, la importancia de la jerarquía y de la adquisición de unos determinados comportamientos y valores a la que hace referencia la teoría del credencialismo (Figuera, 1996) es la que también señala el grupo focal de jóvenes cuando indica que algunas de las competencias para el acceso al mercado de trabajo que analizaron son las deseadas por el empresariado para poder tener empleados aquiescentes, obedientes y serviles. Esta docilidad de la persona trabajadora es asimismo la que puede compararse a la que Freire (1975) señala para los educandos/trabajadores, y la que según el pedagogo brasileño se consigue considerando a la persona como un repositorio de conocimiento que el docente deposita en ella. Este enfoque de la persona converge, desde la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el resultado de los grupos focales en los que se indicó que dicho proceso está demasiado centrado en la transmisión del contenido – en el depósito –. Además, e igual que se ha mencionado anteriormente respecto al sistema educativo en general, también los objetivos y contenidos de la orientación identificados en las entrevistas, grupos focales y cuestionarios indican que el enfoque está en contribuir a que la persona encaje y se adapte lo mejor posible a lo que mercado laboral existente dicte (Moreau & Leathwood, 2006; McQuaid & Lindsay, 2005).

Se han encontrado asimismo coincidencias entre la perspectiva transformadora de la empleabilidad y otros resultados conseguidos. La importancia que la estructura tiene en el proceso de acceso y mantenimiento del empleo que ilustran el modelo de correspondencia y el de la estructura de oportunidades (Figuera, 1996) concuerda con el problema estructural existente debido a las políticas laborales y tipo de trabajo vigente al que se adujo en las entrevistas a informantes clave. Que el análisis crítico intra e interpersonal se identificara como una de las competencias a desarrollar converge asimismo con la definición de pensamiento crítico que hace Morales (2012), así como lo hacen las competencias delimitadas y clasificadas en los diferentes niveles del continuum de Goodman (2013) con la definición de transformación de Mezirow (citado en Maringe, 2015). Como se indica en dicha definición, las competencias están enfocadas a la transformación personal, organizacional y sistémica, y por el hecho de haberse delimitado ofrecen la oportunidad de promover y ampliar una cosmovisión diferente sobre el desarrollo de competencias para la empleabilidad. Otras competencias delimitadas a partir de las entrevistas y grupos focales coinciden con esta perspectiva de la empleabilidad (Freire, 1975; Morley, 2001; Brown, Hesketh & Williams, 2003;

McQuaid & Lindsay, 2005; Moreau & Leathwood, 2006; Athanasou, 2010; Morales, 2012; Koen, Klebe & Van Vianen, 2013; Tenías, 2013; Kendall et al., 2014; Morales, 2014). Específicamente, las competencias coinciden con la necesidad de reconocimiento mutuo y autocrítica, con el cuestionamiento de formas establecidas de comportamiento social, con la visibilización de dinámicas sociales de explotación y desigualdad, con la importancia de la inteligencia emocional, con la proactividad y con la necesidad de acciones individuales y colectivas. El proceso progresivo de compromiso con la transformación social y la esperanza a la que Freire (1975) siempre apela tiene asimismo semejanzas con los distintos niveles de competencias y actitudes y con el bien común, además de individual, como valor rector de todas ellas que se han identificado. Por último, la importancia que Freire (1975) da a que el educando sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje también aparece en las entrevistas. La diferencia está en que todas ellas se aplican específicamente a la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo.

En resumen, y utilizando el discurso de Giroux (2013), esta investigación “entendida como forma de esperanza educada” (p. 19) ha permitido establecer un presente en el que las perspectivas de ajuste de la empleabilidad y de la orientación son las mayoritariamente imperantes, pero también ha sido capaz “de encontrar un puente entre el presente y el futuro [en resultados que] potencialmente son capaces de transformar” (p. 19) esta situación para tender hacia un modelo de orientación para una empleabilidad socialmente justa.

## 6.2. Conclusiones y propuesta

Los resultados obtenidos y la discusión de sus convergencias y divergencias con el estado de la cuestión han dado respuesta a los objetivos que pretendía conseguir esta tesis. A continuación se presentan las conclusiones y la propuesta a las que se ha llegado. Siguiendo nuevamente a Giroux (2013), se organizan en:

- **Presente:** perspectiva actual de la empleabilidad, factores contextuales de riesgo para el empleo de los y las jóvenes de 16 a 25 años residentes en Catalunya, situación actual del desarrollo de competencias para la empleabilidad.
- **Futuro:** perspectiva transformadora de la empleabilidad, competencias delimitadas para la reducción factores contextuales de riesgo para el empleo, propuestas para desarrollarlas.
- **Puente entre el presente y el futuro:** modelo-propuesta para la elaboración de planes y programas de orientación para una empleabilidad socialmente justa en centros educativos de Catalunya.

### 6.2.1. Presente

El concepto de empleabilidad se articula en dos enfoques principales: el centrado en teorías del capital humano y el centrado en teorías de la exclusión social. El primer enfoque, que se ha denominado perspectiva de ajuste de la empleabilidad, tiene paralelismos con el pensamiento único y con la educación bancaria de Freire, es el hegemónico en la actualidad y tiene las características siguientes: mercado laboral dictatorial, competencias para la adaptación al mercado laboral tal y como es, capital humano competente y competitivo, aquiescencia de la persona con las condiciones que establece el mercado laboral, medios de comunicación doctrinarios, omisión de factores contextuales de riesgo para el empleo y crecimiento económico *ad infinitum*.

Los factores contextuales de riesgo para el empleo que la perspectiva de ajuste de la empleabilidad ignora son aquellos que afectan negativamente las posibilidades de un empleo y que hacen que éste no sea socialmente justo. Esto es así porque dichos factores impiden que la persona acceda a un empleo en general – con lo cual ya no se da una distribución equitativa justa de recursos y oportunidades para el empleo –, y a un empleo digno en particular que posibilite su completa inclusión y participación social. Dichos factores se han agrupado en cuatro categorías:

- a) **El modelo económico global y el de Catalunya.** El modelo económico global está diseñado para la exclusión y la injusticia social, y tiene como dos de sus instrumentos de exclusión las crisis económicas – que ya no son coyunturales, sino cíclicas - y las políticas socioeconómicas. El modelo económico de Catalunya, basado en servicios y baja cualificación, que privilegia la jerarquía y la obediencia sobre la colaboración y la creatividad, exilia a los más preparados académicamente y somete a aquellos con menos cualificación. Ante las consecuencias de estos modelos económicos, el modelo social privilegia el ‘sálvese quien pueda’ sobre el ‘solo podemos salvarnos juntos’.
- b) **La desigualdad social,** que está fundamentalmente relacionada con un estatus socioeconómico bajo, y éste con mayores probabilidades de abandono escolar, menor acceso al empleo y peores condiciones laborales. La desigualdad social perpetúa además intergeneracionalmente esta situación.
- c) **Los estereotipos y la discriminación:** los primeros difieren atendiendo a si se dan por razón de género, de *divcapacidad* percibida como discapacidad, edad, orientación sexual, origen, etnicidad, religión o tipología de formación, pero todos

ellos coinciden en y multiplican las medidas discriminatorias negativas a las que conducen, que son las mismas que las mencionadas en el apartado de desigualdad social. Es por ello que, aunque en los resultados del trabajo de campo dicha desigualdad se asocia a la falta de recursos, también se da por razón de diferencias de estatus o de poder.

- d) **Las características del sistema educativo y de la orientación que en él se desarrolla:** el sistema educativo está instrumentalizado por el sistema económico neoliberal pero no consigue responder adecuadamente a sus dictados y sufre las consecuencias de las políticas socioeconómicas que de él se derivan. La orientación ha mejorado en los últimos años, pero es pobre, asistemática, marginal, cara y clasista.

Las competencias existentes relacionadas con empleabilidad están principalmente enfocadas a la adaptación al mercado laboral y por tanto se enmarcan en la perspectiva de ajuste de la empleabilidad. No obstante, las competencias interculturales se relacionan tanto con competencias técnico-profesionales para el ajuste como con competencias para la justicia social, y desde estas últimas es posible ir más allá del ajuste a las condiciones existentes e incidir en la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo.

Los objetivos, contenidos y algunas de las propuestas que se han identificado responden fundamentalmente a la perspectiva de ajuste de la empleabilidad, perspectiva preeminente y a la vez caduca que es necesario reformular. Se ha argüido que el desarrollo de este enfoque durante el siglo XX traicionó la finalidad de justicia social para la cual la orientación se había creado. Sin embargo, es posible también que la orientación, en sus orígenes y en consonancia con el modelo libertario de Locke, entendiera la justicia social como la superación de barreras para el empleo mediante el mérito individual, en línea con el sueño americano por el cual el esfuerzo y la determinación conducen al éxito y a vencer las adversidades. En este sentido, no es que la orientación desatendiera su finalidad, sino que suscribió una determinada manera de entenderla. El concepto inglés de *career* es un término fundamentalmente occidental que sustenta esta forma de entender la justicia social, ya que se puede entender como una progresión profesional meritocrática al servicio del statu quo que tácitamente olvida los factores contextuales de riesgo para el empleo. En Catalunya no obstante se utiliza sobre todo el término orientación.

### 6.2.2. Futuro

El enfoque de empleabilidad centrado en teorías de la exclusión social tiene paralelismos con el pensamiento crítico y la educación liberadora de Freire y en esta investigación se ha denominado perspectiva transformadora de la empleabilidad. Esta perspectiva ofrece un discurso sobre la empleabilidad que, aunque en la actualidad es minoritario, está teóricamente delimitado y tiene propuestas concretas para su desarrollo en la práctica. Las características de esta perspectiva son: proceso holístico, multidimensional y plural para la inserción lúcida y crítica, transformación de factores individuales y contextuales de riesgo para el empleo, reflexión, diálogo y acción para conseguirlo, cuestionamiento de la desigualdad, no de la sostenibilidad económica, crítica de la transformación y crecimiento humano *ad infinitum*.

La perspectiva transformadora de la empleabilidad ofrece un discurso que, desde una perspectiva teórica, tiene coincidencias con la emancipación y la justicia social. La finalidad de la perspectiva transformadora de la empleabilidad es la consecución de empleos satisfactorios, sostenibles y socialmente justos para todos y todas.

El desarrollo de competencias es un factor intrapersonal predisponente de protección contra los factores contextuales de riesgo para el empleo señalados en el apartado anterior, ya que su movilización puede posibilitar su reducción.

Las competencias para una empleabilidad socialmente justa son el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores interrelacionados que la persona o colectivo movilizan para contribuir a la reducción de los factores contextuales de riesgo para el empleo socialmente justo. Estas competencias derivan de competencias interculturales y competencias para la justicia social. Se han delimitado 16 competencias para una empleabilidad socialmente justa: análisis crítico intrapersonal, interpersonal y contextual; autogestión social; autonomía; capacidad de hablar en público; colaboración y trabajo en equipo; diálogo y escucha activa; empatía; emprendimiento para la reducción de factores de riesgo para el empleo; expresión y comprensión de textos complejos; gestión de las emociones; identificación y utilización de canales, recursos e información para la protección de derechos; iniciativa y liderazgo; apertura de miras; resiliencia; respeto y comprensión de la diversidad; utilización de TIC y de redes sociales. Esta es una aportación de la tesis a este ámbito de estudio, ya que como se ha mencionado con anterioridad el desarrollo de competencias para la empleabilidad está fundamentalmente enfocado a la perspectiva de ajuste y no de justicia social, y porque las competencias para la justicia social relacionadas con la empleabilidad están en su mayoría

dirigidas a profesionales en ejercicio y no a jóvenes de 16 a 25 años en su etapa de formación inicial.

Las competencias delimitadas confluyen con los principios que guían la formulación de competencias para una empleabilidad socialmente justa: reflexión y acción; empoderamiento; ética aspiracional; inclusión; interdisciplinariedad y perspectiva holística. Asimismo, las competencias se sitúan en los cinco niveles del continuum de competencias para una empleabilidad socialmente justa de Goodman (2013). Específicamente, ocho de ellas se sitúan en cuatro de los niveles (autoconciencia (*self-awareness*); comprensión y valoración de otras personas y grupos; análisis del contexto histórico y sociopolítico e interacción efectiva con la diversidad). Ocho más se sitúan en el nivel de acción para la transformación. Teniendo en cuenta que, en general, se ha investigado y trabajado más en la formulación de competencias para el compromiso con la reflexión sobre el mundo (niveles uno a cuatro) que en las competencias para el compromiso con la acción sobre el mundo para transformarlo, esta investigación contribuye a la creación de conocimiento respecto a las que se han trabajado menos, a la vez que se reconoce que actuar para la transformación del contexto tiene el requerimiento previo de la transformación intrapersonal.

El valor del bien común guía la movilización de los conocimientos, habilidades y actitudes que conforman las competencias delimitadas es el elemento clave que las diferencia de aquellas que, con el mismo significado, tienen un significado distinto si el valor que las orienta se relaciona con la perspectiva de ajuste de la empleabilidad. Este valor es el que compromete, es el acto de amor que va más allá de la racionalidad y, junto con las actitudes identificadas, proporciona la fuerza para no someterse a perpetuidad a los dictados del mercado laboral. Estas actitudes son: la esperanza, el inconformismo, la rebelión, la ilusión, el entusiasmo, la solidaridad, la valentía, la fuerza de voluntad, el afán y la disposición de ayudar y solidarizarse con otras personas. Las competencias delimitadas pueden servir para sobrevivir, pero no para ajustarse a la injusticia social. Cómo se movilizan implica gestionar contradicciones, pero no cuestionar el valor que las guía.

Desde el *social justice approach to career development* - desarrollo de la carrera desde la perspectiva de la justicia social – y en concreto desde esta investigación, se sustenta una concepción de la justicia social como un proceso moral de transformación intrapersonal, interpersonal y sistémico, conducente a la distribución equitativa de recursos y oportunidades, a la lucha contra la opresión y a favor de una inclusión social que permita alcanzar su potencial a todos y todas. La perspectiva de la justicia social de la orientación se justifica por: su

naturaleza altamente política; su función transformadora y su alcance a toda la ciudadanía, que es imprescindible si se pretende que pueda ser de utilidad tanto para aquellos afectados por factores contextuales de riesgo para el empleo como por los privilegiados por ellos; el imperativo ético y moral de contribuir a la justicia social a través de la orientación, un ámbito profesional que enfrenta constantes y numerosas injusticias ante las que es imprescindible dotarse de un sentido de responsabilidad hacia el otro para buscar cómo contribuir a transformarlas.

La orientación, desde la perspectiva de la justicia social, critica la acepción inglesa *career* que se ha mencionado en la sección anterior. Algunos autores han optado por el término trabajo en vez del de carrera, pero en la mayoría de los casos se ha mantenido el uso de esta palabra y se ha procurado su reconceptualización. En Catalunya, el concepto de orientación tiene algunas coincidencias con la perspectiva de justicia social (prevención, desarrollo humano, ciudadanía, transformación). En esta perspectiva los participantes en el proceso de orientación son eso, participantes, no usuarios o clientes. No son tampoco culpables ni víctimas; son agentes de transformación con los que la orientación, tanto de forma individual como colectiva, trabaja durante todo el ciclo vital. Los y las profesionales de la orientación desde una perspectiva de justicia social son educadores críticos, intelectuales públicos comprometidos con la transformación que confrontan la potencial ambigüedad moral de sus prácticas, se responsabilizan de ellas, son explícitos sobre el posicionamiento político desde el que actúan, no temen la controversia y saben gestionar las contradicciones y dilemas que su quehacer profesional conlleva.

Por último, y en cuanto a prácticas que puedan contribuir al desarrollo de la perspectiva de justicia social de la orientación, se han identificado la inclusión de la familia en el proceso de orientación, la identificación de competencias existentes en las personas y su traslación/adaptación para su uso en la acción social o la integración de la orientación en el currículum. Además de esto, los resultados obtenidos en cuanto a recursos necesitados por los centros para el desarrollo de estas competencias dan alguna pista sobre por dónde empezar a trabajar por el desarrollo de la perspectiva de justicia social de la orientación: en consonancia con una situación en la que prácticamente todo está por hacer y por saber, lo que más piden los centros es información sobre la cuestión, formación para el profesorado y expertos externos que aporten al centro conocimiento y práctica al respecto. El camino a recorrer se augura lento y difícil, pero a la vez ilusionante y esperanzado.

### **6.2.3. Puente entre presente y futuro: modelo-propuesta para la elaboración de planes y programas de orientación para una empleabilidad socialmente justa en centros educativos de Catalunya**

Una de las conclusiones a las que se ha llegado es que los centros educativos de Catalunya requieren información y formación sobre cómo desarrollar competencias para la reducción de factores de riesgo para el empleo a través de la orientación. La propuesta que se articula a continuación pretende ofrecer esta información y formación, mostrándose así como potencial para la transformación, como un primer paso para propiciar compromiso para la acción mediante una herramienta para la esperanza educada originada en parte por el optimismo de voluntad, pero se aspira a que también por la razón crítica fruto del proceso de investigación seguido.

Así pues, y a partir de los resultados obtenidos en las distintas fases de esta investigación, a continuación se presenta un modelo-propuesta para la elaboración de planes y programas de orientación para una empleabilidad socialmente justa que está dirigido a centros educativos de Catalunya en el que se ponen en relación todos los resultados y conclusiones obtenidos en este trabajo de investigación. En las distintas fases del estudio se ha hecho referencia constante a factores contextuales de riesgo y, en el estado de la cuestión, se han clasificado asimismo los factores individuales de riesgo atendiendo a la estructura que aporta el modelo para la planificación de programas de promoción de la salud PRECEDE (Green & Kreuter, 2005). El modelo-propuesta que se presenta se basa en este modelo, a la vez que incorpora diferentes elementos fruto de esta investigación y de la perspectiva de transformación que en ella se defiende. Se ha escogido este modelo como base para la articulación de la propuesta precisamente porque su concepción permite integrar en él de forma sencilla las características de esta perspectiva: un proceso holístico, multidimensional y plural de transformación; la interacción dinámica de factores individuales y contextuales; la reflexión indisolublemente unida a la acción para la transformación; la participación de todos los agentes implicados en todo el proceso; el cuestionamiento del statu quo; la identificación del potencial de transformación existente – es decir, qué se puede hacer ahora – y el cuestionamiento de la propia práctica. Además, se coincide con los autores de este modelo en que “la creación de [en este caso planes y programas de orientación] generalizables y eficaces es una ilusión<sup>62</sup>” (Green & Kreuter, 2005, p. 21) porque las prioridades a atender por la orientación están fijadas en unos factores intrapersonales, interpersonales y contextuales que en su totalidad

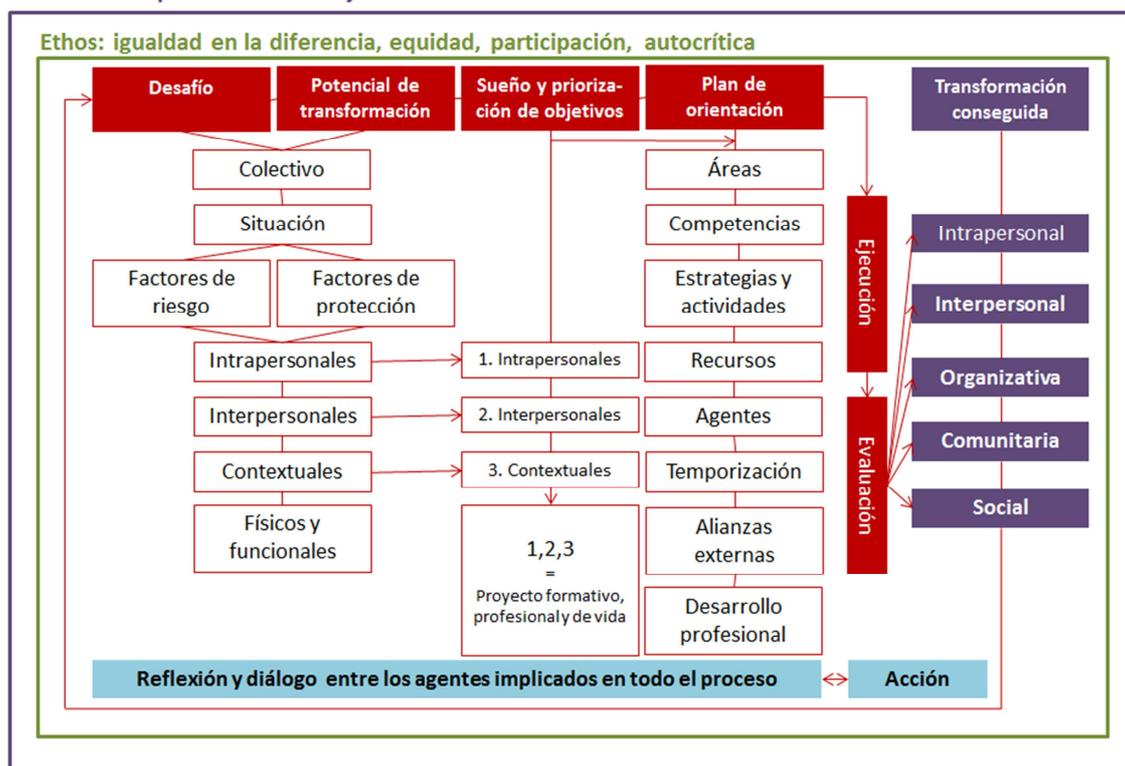
---

<sup>62</sup> *The creation of effective, generalizable, health interventions is an illusion.*

difícilmente se repiten de la misma manera en diferentes lugares o con diferentes personas. Teniendo esto en cuenta, el modelo que se presenta ofrece “un proceso de planificación generalizable, no un plan generalizable<sup>63</sup>” (Green & Kreuter, 2005, p. 22) que es escalable, una característica fundamental del modelo. Así, en una situación de partida en la que el objetivo es informar y formar, es previsible que inicialmente no se aplique a nivel de todo un centro, sino que se hagan pilotajes con cursos o grupos concretos, o incluso con personas concretas, ya sea a iniciativa de un equipo directivo o de un docente u orientador que desee ponerlo en práctica. Por ello, es imprescindible que el modelo pueda aplicarse tanto a una persona, como a un grupo clase como a un centro, y a partir de ahí evidentemente también a contextos más amplios. El modelo está concebido para tal propósito, se presenta en la Figura 2 y seguidamente se explica brevemente.

**Figura 2: modelo-propuesta para la elaboración de planes y programas de orientación para una empleabilidad socialmente justa en centros educativos de Catalunya**

Finalidad: empleo socialmente justo



Elaboración propia a partir del modelo PRECEDE (Green y Kreuter, 2005)

### 6.2.3.1. Definición

Desde este modelo, la orientación para el empleo socialmente justo se entiende como una práctica cultural y holística basada en el diálogo constructivo, diálogo que facilita un proceso

<sup>63</sup> ...a generalizable process for planning, not a generalizable plan.

de reflexión-planificación-acción individual y colectiva del proyecto formativo, profesional y de vida cuya finalidad es la reducción de factores contextuales de riesgo para el trabajo socialmente justo. Esta definición forma parte de una más genérica – la orientación para la transformación - que, en paralelo a la perspectiva de la empleabilidad transformadora, tiene como finalidad la planificación y consecución de un proyecto académico, profesional y de vida satisfactorio y sostenible además de socialmente justo.

### 6.2.3.2. Dimensiones

Los distintos elementos que componen el modelo-propuesta son:

- **Finalidad y ethos:** orientan el para qué y proporcionan el marco del proceso a seguir y que a la vez se pretende fortalecer.
- **Desafío y potencial de transformación:** se huye del concepto problema y se opta por el de desafío, en consonancia con la perspectiva transformadora de la empleabilidad. El potencial de transformación se entiende como el conjunto de fortalezas con las que el colectivo o personas con las que se trabaja cuentan. Ambos se concretan en factores intrapersonales, interpersonales y contextuales de riesgo y de protección ante la situación inicial que se pretende mejorar. Además de estos factores encontramos los físicos y funcionales: entre ellos se encontrarían los que caracterizan al colectivo *divcapacitado* o un determinado color de piel. Los tres primeros factores pueden alinearse con los cinco niveles del continuum de competencias para la empleabilidad socialmente justa propuestos.
- **Sueño y priorización de objetivos:** el proceso de análisis crítico del desafío y del potencial de transformación conduce a la formulación de objetivos a conseguir mediante el plan o programa de orientación que se diseñará. Estos objetivos se marcan en los mismos niveles que se han analizado: intrapersonal, interpersonal y contextual. Suponen la identificación de lo que se puede hacer ahora para mejorar la situación inicial planteada y forman parte del proyecto académico, profesional y de vida de los y las participantes en la orientación.
- **Plan de orientación:** se articula para conseguir los objetivos marcados, y se compone de:
  - **Áreas:** responde a los contenidos de la orientación.
  - **Competencias:** las formuladas en esta investigación son un punto de partida.
  - **Estrategias, actividades y recursos:** las presentadas en las distintas fases de la investigación, siempre orientadas a la finalidad del empleo socialmente justo,

son un punto de partida entre el que escoger para alcanzar los objetivos propuestos.

- **Agentes:** se consideran como tales los profesionales del centro educativo, los externos y los y las participantes en el proceso de orientación.
- **Temporización:** se huye de acciones puntuales y se trabaja por acciones continuadas en el tiempo.
- **Alianzas:** se relaciona con los agentes externos y se concreta en colaboraciones con organizaciones que puedan contribuir a la consecución de los objetivos planteados.
- **Desarrollo profesional:** formación que los y las profesionales involucrados en el plan necesitan para que éste se desarrolle con éxito y para, en general, tender progresivamente a ser intelectuales públicos comprometidos.
- **Ejecución y evaluación:** el plan de orientación incluye su evaluación, aspecto que no ha aparecido durante el transcurso de la investigación pero que es imprescindible en cualquier proceso de orientación y en cualquier centro educativo. La evaluación que se planifica no es solo procesual y sumativa, sino también del impacto.
- **Grado de transformación conseguido:** la evaluación efectuada permite precisar los resultados – *outcomes* – obtenidos a nivel intrapersonal, interpersonal y contextual. Como la transformación se define como cambio irreversible, la evaluación del impacto es imprescindible. El nivel contextual de transformación se ha subdividido en organizativo, comunitario y social.

En el modelo-propuesta se puede clasificar el desafío, el potencial de transformación y la priorización de objetivos como fase de reflexión, el plan de orientación como fase de planificación, la ejecución como fase de acción y la evaluación como fase final y a la vez inicial de nueva reflexión de un proceso en espiral continuado. Comprende pues tanto la reflexión sobre el mundo como el compromiso con la acción para transformarlo.

### **6.2.3.3. Punto final y seguido**

El peligro que acecha al modelo propuesto es el mismo del que se acusa con frecuencia a la teoría crítica: el de quedarse solo en palabras, o el autoconvencimiento de que ya se habrá conseguido mucho si se ha avanzado hacia la transformación intrapersonal o interpersonal. Revisar las palabras de personas que lucharon por la transformación y vencieron proporciona la perspectiva adecuada para recordar que el éxito de este modelo-propuesta no reside en

quedarse en el compromiso con la reflexión sobre el mundo, sino en que contribuya al compromiso con la acción sobre el mundo para transformarlo. He aquí las palabras de N. Mandela (1995):

La libertad es indivisible; las cadenas en uno de los míos eran las cadenas en todos ellos. Las cadenas en todos ellos me encadenaban a mí (...). Durante mis largos y solitarios años [en prisión] mi hambre por la libertad se convirtió en hambre por la libertad de todas las personas, blancos y negros (...). No tuve una epifanía, ni un momento de la verdad, sino que la constante acumulación de mil desprecios y mil indignidades produjo en mi rabia, rebeldía, deseo de luchar contra el sistema que tenía presos a los míos (...). Sabía [no obstante] que el opresor debe ser liberado con tanta seguridad como sabía que el oprimido debe serlo. [El opresor] es prisionero del odio, está encerrado entre las rejas del prejuicio y la estrechez de miras (...). Tanto al opresor como al oprimido se les roba su humanidad (...). Cuando salí de la prisión mi misión fue liberar al oprimido y al opresor. Algunos dicen que se ha conseguido. Pero sé que ese no es el caso. No somos libres, sólo hemos conseguido la libertad de serlo, el derecho a no ser oprimidos (...). Porque ser libre no es meramente deshacerse de las propias cadenas, sino vivir de tal manera que se respete y mejore la libertad de todos<sup>64</sup>.

Compromiso con la causa del oprimido, que en el fondo y en la superficie es con la causa propia: esa es la clave. Ese fundamento de la emancipación que Freire (1975) definía como acto de amor y que Adorno (1998) apuntaba que la racionalidad necesita para no ceder a la adaptación o a la autocomplacencia, es el que la autora considera el desencadenante de la acción. La rabia y la rebeldía de las que habla Mandela, así como actitudes identificadas como el inconformismo, la rebelión, la esperanza, o la valentía identificadas en la investigación, canalizadas apropiadamente por el valor de la justicia social, son las que proporcionan la

---

<sup>64</sup> *Freedom is indivisible; the chains on any one of my people were the chains on all of them, the chains on all of my people were the chains on me (...). It was during those long and lonely years that my hunger for the freedom of my own people became a hunger for the freedom of all people, white and black (...). had no epiphany, no singular revelation, no moment of truth, but a steady accumulation of a thousand slights, a thousand indignities and a thousand unremembered moments produced in me an anger, a rebelliousness, a desire to fight the system that imprisoned my people (...). I knew as well as I knew anything that the oppressor must be liberated just as surely as the oppressed. He is locked behind the bars of prejudice and narrow-mindedness (...). The oppressed and the oppressor alike are robbed of their humanity (...). When I walked out of prison, that was my mission, to liberate the oppressed and the oppressor both. Some say that has now been achieved. But I know that that is not the case. The truth is that we are not yet free; we have merely achieved the freedom to be free, the right not to be oppressed (...). For to be free is not merely to cast off one's chains, but to live in a way that respects and enhances the freedom of others.*

gasolina que las moviliza conjuntamente con los conocimientos y habilidades comprendidas en las competencias formuladas para actuar por el empleo socialmente justo. Si el modelo contribuye a movilizarlas, tendrá éxito. Esta es la conclusión que pone el punto final a esta tesis. Cómo conseguirlo es la pregunta que puede iniciar una nueva investigación en el futuro. Ese es el punto y seguido que se describe en apartado de las líneas futuras de investigación.

### **6.3. Líneas futuras de investigación**

A continuación se indican las que se consideran futuras líneas de investigación más relevantes.

- Las actitudes y valores que forman parte de una determinada competencia son claves para trabajar por la emancipación y la justicia social y van acompañadas de unas determinadas emociones. ¿Qué se puede hacer desde la orientación para propiciar su desarrollo? ¿Qué contribución puede hacer el desarrollo de la inteligencia emocional en la movilización de las competencias para la justicia social? ¿Cómo desarrollar la inteligencia emocional para la justicia social desde la orientación?
- En esta tesis se propone el desarrollo de las competencias delimitadas a partir de las acciones de orientación llevadas a cabo en centros educativos y se enfocan en el participante en procesos de orientación. ¿Cómo desarrollarlas en otros contextos de la orientación, como por ejemplo servicios públicos de empleo, entidades sin ánimo de lucro o incluso la empresa? ¿Cómo utilizarlas para el desarrollo de profesionales de la orientación en distintos contextos?
- El modelo-propuesta que se presenta es genérico y, en el contexto de esta investigación, se aplica a jóvenes de 16 a 25 años que cursan estudios en centros educativos de secundaria, bachillerato, formación profesional y formación de personas adultas. ¿Cuál es el resultado de aplicarlo con los diferentes colectivos de los que se ha hecho mención en la investigación (personas discriminadas por razón de *divcapacidad*, orientación sexual, género, etnia, origen, religión, etc.). ¿Cuáles son sus factores de riesgo y de protección específicos? Por otra parte, ¿qué factores contextuales de riesgo no han aparecido y son también relevantes? ¿Cómo tender a un listado más exhaustivo?
- Una de las posibilidades apuntadas en el estado de la cuestión para la identificación y formulación de competencias para una empleabilidad socialmente justa es determinar las que pusieron en práctica activistas, educadores, pedagogos, políticos culturalmente diversos, así como también personas anónimas. ¿Qué criterios utilizar para escoger a estos ‘ejemplos de buena práctica’? ¿Tenían competencias coincidentes entre ellas y

ellos? ¿Cómo pueden aplicarse a la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo?

- La evaluación no ha aparecido en el transcurso de la investigación. Se ha añadido a la propuesta porque es parte indisoluble del proceso orientador y educativo. ¿Qué indicadores de evaluación pueden orientar la evaluación del impacto del modelo-propuesta? En general, ¿qué modelo de evaluación es consistente con el modelo de orientación propuesto?
- Esta investigación se ha centrado en el desarrollo de competencias a través de la orientación para la consecución de una empleabilidad socialmente justa. La perspectiva transformadora de la orientación incluye también la empleabilidad satisfactoria y sostenible. ¿Se aplican los resultados obtenidos a estos otros dos pilares de la orientación? ¿Cómo? ¿Cómo trabajarlos de forma integrada?

Como muestran las posibilidades de continuar que ofrecen las potenciales líneas futuras de investigación señaladas, queda mucho por hacer. Ahora, y parafraseando la cita de N. Mandela (1995) que se ha utilizado al final de las conclusiones, la autora se toma un momento para descansar, para contemplar la distancia que ha recorrido. Pero solo puedo descansar un momento “porque con la libertad vienen responsabilidades, y no me atrevo a detenerme, porque mi largo camino<sup>65</sup>” hacia la emancipación y la justicia social no es que aún no haya terminado, es que acaba de empezar.

---

<sup>65</sup> *I have taken a moment here to rest, (...) to look back on the distance I have come. But I can rest only for a moment, for with freedom comes responsibilities, and I dare not linger, for my long walk is not yet ended.*



## PARTE IV: REFERENCIAS Y ANEXOS

---

## **Introducción**

Esta última parte consiste en un solo capítulo, el 7, donde se incluyen las referencias bibliográficas, el listado de figuras, gráficos y tablas creados y los anexos.

## Capítulo 7: Referencias

### 7.1. Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Aguilar Rivera, C. et alt. (2012). Perceived Employability and Competence Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1191 – 1197.
- Alexander, N. (1990). *Education and the Struggle for National Liberation in South Africa*. Sea Point: Skotaville Publishers.
- Altman, R., De, M. (2010). Expanding possibilities for underserved and marginalised youth using Freire’s critical pedagogy of active and reflective arts practice: three case studies from Bronx (USA), Coventry (UK) and New Delhi (India). *The University of Melbourne E-Journal*, 1(5). Recuperado de [http://education.unimelb.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0010/1105885/altman-paper.pdf](http://education.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0010/1105885/altman-paper.pdf)
- Álvarez, P. R., Alegre, O.M., López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2). Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v18n2/RELIEVEv18n2\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v18n2/RELIEVEv18n2_3.htm)
- Aneas, M.A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35/5, 1-10.
- Antal, M. (2014). Green goals and full employment: Are they compatible? *Ecological Economics*, 107, 276–286.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. & Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Universidad Arcis, Chile. Recuperado de <http://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>
- Arredondo, P. (1999). Multicultural Counseling Competencies as Tools to Address Oppression and Racism. *Journal of Counseling & Development*, 78, 102-108.
- Arthur, N. (2005). Building from Diversity to Social Justice Competencies in International Standards for Career Development Practitioners. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 137–148.

- Arthur, N., Collins, S., Marshall, C. et al. (2013). Social Justice Competencies and Career Development Practices. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 47(2), 136–154.
- Arthur, N., Collins, S., McMahon, M., and Marshall, C. (2009). Career Practitioners' View of Social Justice and Barriers for Practice. *Canadian Journal of Career Development*, 8(1), 22-31.
- Arulmani, G. (2007). *Pride and Prejudice: How do they matter to career development?* Derby: The Centre for Guidance Studies.
- Arulmani, G. (2010). Career counselling: a mechanism to address the accumulation of disadvantage. *Australian Journal of Career Development*, 19(1), 1-10.
- Arulmani, G. (2011). Striking the right note: the cultural preparedness approach to developing resonant career guidance programmes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11(2), 79-93.
- Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Vocacional (2013). *Comunicado de la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Vocacional sobre la Justicia Social*. Recuperado de <http://www.iaevg.org/iaevg/nav.cfm?lang=4&menu=1&submenu=9>
- Athanasou, J. (2010). Decent work and its implications for careers. *Australian Journal of Career Development*, 19(1), 1-9.
- August, R. (2011). Women's Later Life Career Development: Looking Through the Lens of the Kaleidoscope Career Model. *Journal of Career Development*, 38(3), 208-236.
- Avalot (2013). Generació JESP. *Joves Emigrants Sobradament Preparats*. Recuperado de [http://www.avalot-proves.net/images/stories/generaci\\_jesp\\_maig2013.pdf](http://www.avalot-proves.net/images/stories/generaci_jesp_maig2013.pdf)
- Ayala, F. (2010). Colloquium paper: the difference of being human: morality. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(2), 9015-9022.
- Banco de España (2013). La reforma laboral de 2012: un primer análisis de algunos de sus efectos. 64 *Boletín Económico*. Recuperado de <http://www.bde.es/f/webbde/SES/Secciones/Publicaciones/InformesBoletinesRevistas/BoletinEconomico/13/Sep/Fich/be1309-art5.pdf>

- Bautista, J.M. (2001). Actitudes y valores: precisiones conceptuales para el trabajo didáctico. *Revista de Educación*, 3, 189-196.
- Becerra, M.T., Montanero, M., Lucero, M. (2012). Programas de orientación y empleo con apoyo de personas con discapacidad intelectual: modelos y estrategias de intervención. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 9-27.
- Beck, U. (2013). Why 'class' is too soft a category to capture the explosiveness of social inequality at the beginning of the twenty-first century. *The British Journal of Sociology*, 64(1), 63-74.
- Bellber, M.C. (2014). Empleabilidad y discapacidad: nuevos retos hacia la igualdad de oportunidades. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 419 – 425.
- Bhana, K., Vetten, L., Makhunga, L., and Massawe, D. (2012). *Shelters housing women who have experienced abused: policy, funding and practice*. Johannesburg: Tshwaranang Legal Advocacy Centre.
- Bisquerra (1999). L'educació per a la carrera. *Escola catalana*, 361, 20-26.
- Bisquerra, R., Fillella, G. (2000). Orientación y medios de comunicación. *Comunicar*, 20, 15-20.
- Bisquerra, R., Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blanco, A. (2009). El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de una década de investigación empírica. *Revista de Educación*, 350, 423-445.
- Blashill, A., Powlishta, K.K. (2009). Gay Stereotypes: The Use of Sexual Orientation as a Cue for Gender-Related Attributes. *Sex Roles*, 61(11-12), 783-793.
- Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Blustein, D.L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 1-17.
- Blustein, D.L., McWhirter, E.H., Perry, J.C. (2005). An Emancipatory Communitarian Approach to Vocational Development Theory, Research, and Practice. *The Counseling Psychologist*, 33(2), 141-179.
- Boden, R., Nedeva, M. (2010). Employing discourse: universities and graduate 'employability'. *Journal of Education Policy*, 25(1), 37–54.

- Booth, K. (2010). Cambiar las realidades globales: una teoría crítica para tiempos críticos. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 109, 11-29.
- Bornstein, H.A. (2011). Career Intervention for Domestic Violence Survivors in a Group Setting: A Psychoeducational, Skill-Building Curriculum. En *2011 National Career Development Association Conference*, Texas, USA, June 30 2011, 1-7.
- Brown, F., Hesketh, A., Williams, S. (2003). Employability in a Knowledge-driven Economy [1]. *Journal of Education and Work*, 16(2), 107-126.
- Busby, N., Middlemiss, S. (2001). The Equality Deficit: Protection against Discrimination on the Grounds of Sexual Orientation in Employment. *Gender, Work & Organization*, 8(4), 387-410.
- Buthelezi, T. (2008). *An Exploration of the Perceptions of Disadvantaged Context Learners' Career Development Interventions by Using: "A Guide for Schools into Higher Education" as a Vehicle*. Recuperado de <http://wiredspace.wits.ac.za/bitstream/handle/10539/6774/Full%20Research%20Report-TW%20Buthelezi.pdf?sequence=1>
- Canadian Standards and Guidelines for Career Development Practitioners (2012). *Core Competencies*. Recuperado de [http://career-dev-guidelines.org/career\\_dev/wp-content/uploads/2011/11/Core-Competencies\\_Rev\\_Jan-12-2012\\_MB.pdf](http://career-dev-guidelines.org/career_dev/wp-content/uploads/2011/11/Core-Competencies_Rev_Jan-12-2012_MB.pdf)
- Capell, B. (2013). *A Question of Trust: LGBT Visibility in the workplace*. Amsterdam: Workplace Pride Foundation.
- Capsada, Q., Hoeckel, K., Ortiz, L. (2013). Educació, competències i mercat de treball. Els reptes de Catalunya a partir de l'estratègia de l'OCDE. *Informes breus*, 42. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Carbonell, F. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Carrera, M.P., Luque, E. (2012). Competencias educativas. Neoliberalismo y educación. *El Viejo Topo*, 293, 58-62.
- Carrizosa, J., Sesé, A. (2014). "La diversidad funcional en el trabajo". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 58, 65-79.

- Casey-Cannon, S., Nguyen, W.W., Velazquez, C.C. (2005). Engaging with social justice: Applying ecological models of career development to advocate for client, organization and personal change. *Career Planning and Adult Development Journal*, 21(4), 22-33.
- Castellano, J.L. (2005). Competencias interculturales en servicios de orientación para el desarrollo de la carrera. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(1), pp. 13-29.
- Castro, M., Vilà, M. (2014). Los planes de transición al trabajo: una opción inclusiva para personas con discapacidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 24-39.
- Comisiones Obreras [CCOO] (2013). *Estudi de joves i ocupació a Catalunya 2013*. Recuperado de [http://www.ccoo.cat/pdf\\_documents/2013/informe\\_joves\\_i\\_mercat\\_de\\_treball\\_2013.pdf](http://www.ccoo.cat/pdf_documents/2013/informe_joves_i_mercat_de_treball_2013.pdf)
- Chomsky, N., Ramonet, I. (2002). *Cómo nos venden la moto. Información, poder y control de medios*. Barcelona: Icaria.
- Chung-Khain, W. (2009). Perception Differential between Employers and Undergraduates on the Importance of Employability Skills. *International Education Studies*, 2(1), 95-105.
- Cingano, F. (2014). Trends in Income Inequality and its Impact on Economic Growth". In *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 163.
- Collins, S., Arthur, N. (2010). Culture-infused counselling: A model for developing multicultural competence. *Counselling Psychology Quarterly*, 23(2), 217–233.
- Comstock, D.L., Hammer, T.R., Strentzsch, J. Cannon, K., Parsons, J. & Salazar, G. (2008). Relational-Cultural Theory: A Framework for Bridging Relational, Multicultural, and Social Justice Competencies. *Journal of Counseling & Development*, 86, 279-287.
- Cortina, A. (2002). *Por una ética del consumo. La ciudadanía del consumidor en un mundo global*. Madrid: Santillana Ediciones Generales.
- Cumming, J. (2010). Contextualised performance: reframing the skills debate in research education. *Studies in Higher Education*, 35(4), 405–419.

- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2014). *Estadística de l'ensenyament*. Recuperado de <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques>
- Devlin, M. (2006). *Inequality and the Stereotyping of Young People*. Dublin: The Equality Authority.
- Díez Nicolás, J. (2005). *Las dos caras de la inmigración*. Madrid: Documentos del Observatorio Permanente de la Inmigración. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Dik, B.J., Duffy, R.D., Steger, M.F. (2012). Enhancing Social Justice by Promoting Prosocial Values in Career Development Interventions. *Counseling and Values*, 57(1), 30-37.
- Donoso, T. (2000). La inserción socio-laboral: Diagnóstico de las variables relevantes. En Sobrado, L. (Ed.) *Orientación profesional: Diagnóstico e inserción sociolaboral* (pp. 69-105). Barcelona: Estel.
- Donoso, T., Figuera, P. (2007). Niveles de diagnóstico en los procesos de inserción y orientación profesional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, nº 11, 5(1), 2007, 103-124.
- Dubois-Arber, F., Haour-Knipe, M. (2001). HIV/AIDS institutional discrimination in Switzerland. *Social science & medicine*, 52(10), 1525-1535.
- Easn, M.L., Larmour, S. (2000). The Theory of Planned Behavior: A Conceptual Framework to View the Career Development of Women. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(10), 2137-2157.
- Enríquez, P., Di Lorenzo, L. (2009). Pensamiento único y pensamiento crítico en la formación de docentes. *Reflexão e Ação*, 17(2), 152-163.
- Entitats Catalanes d'Acció Social (2010). *Proposta metodològica d'Inserció Laboral per a Joves*. [pdf] Barcelona: Entitats Catalanes d'Acció Social. Recuperado de [http://acciosocial.org/wp-content/uploads/2010/11/guia-joves-completa\\_baixa.pdf](http://acciosocial.org/wp-content/uploads/2010/11/guia-joves-completa_baixa.pdf)
- Escribà-Agüira, V., Fons-Martínez, J. (2014). Crisis económica y condiciones de empleo: diferencias de género y respuesta de las políticas sociales de empleo. Informe SESPAS 2014. *Gaceta Sanitaria*, 28(S1), 37-43.

- European Union Agency for Fundamental Rights (2014). *Severe labour exploitation. Workers moving within or into the European Union. State's obligations and victim's rights*. Recuperado de [http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2015-severe-labour-exploitation\\_en.pdf](http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2015-severe-labour-exploitation_en.pdf)
- European Union Agency for Fundamental Rights (2015). *Severe labour exploitation: workers moving within or into the European Union. States' obligations and victims' rights*. Vienna: European Union Agency for Fundamental Rights.
- European Union Education and Culture DG (2011). *Addressing Youth Unemployment through Soft Skills Coaching Programmes*. Brussels: European Union Education and Culture DG.
- Figuera, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB, S.L.
- Flores, M., De la Rue, L., Neville, H.A. Santiago, S., ben Rakemayahu, K., Garite, R.,... Ginsburg, R. (2014). Developing Social Justice Competencies: A Consultation Training Approach. *The Counseling Psychologist*, Vol. 42(7), 998–1020.
- Formichella, M.M., London, S. (2013). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de Estudios Sociales*, 47, 79-91.
- Forrier, A. (2003). The concept employability: a complex mosaic. *Int. J. Human Resources Development and Management*, 3(2), 102-124.
- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca de sentido* (ed. rev). Barcelona: Herder Editorial.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fugate, M., Kinicki, A.J., Blake, E.A. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14–38.
- Fundación 1º de Mayo (2014). *Un análisis cuantificado de los efectos de la Reforma Laboral sobre el empleo*. Recuperado de <http://www.1mayo.ccoo.es/nova/files/1018/Estudio61.pdf>
- Fundación Secretariado Gitano (2014). *Discriminación y comunidad gitana*. Informe Anual 2013. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- Gainor, K.A. (2005). Social Justice: The Moral Imperative of Vocational Psychology. *The Counseling Psychologist*, 33(2), 180-188.

- Galán, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 83-99.
- Gamboa, R. (2011). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Revista electrónica diálogos educativos*, 21, pp. 48-64. Recuperado de [http://www.umce.cl/~dialogos/n21\\_2011/gamboa.swf](http://www.umce.cl/~dialogos/n21_2011/gamboa.swf)
- García, J., Sotelino, A., Crespo, J.M. (2014). Expectativas ante la inserción socio-laboral de los graduados en Pedagogía en la Comunidad Autónoma de Galicia. De la universidad al mercado laboral. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 412 – 418.
- Generalitat de Catalunya (2007). Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Recuperado de <http://secundaria.info/portal/article.php?sid=20070629100359>
- Generalitat de Catalunya (2012). *Document de propostes per a la lluita contra la pobresa i per a la inclusió social*. Recuperado de [http://www20.gencat.cat/docs/bsf/03Ambits%20tematics/06Inclusioicohesiosocial/Lluita\\_contra\\_pobresa/pobresa\\_grup\\_treball\\_v2.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/bsf/03Ambits%20tematics/06Inclusioicohesiosocial/Lluita_contra_pobresa/pobresa_grup_treball_v2.pdf)
- Georgios, N. (2008). La tutoría universitaria y el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes griegos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 165-184.
- Ghumman, S., Ryan, A.M. (2013). Not welcome here: Discrimination towards women who wear the Muslim headscarf. *Human Relations*, 66(5), 671–698.
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(1-2), 13-26.
- Gómez, J.M. (2013). *Creencias y percepciones acerca de las posibilidades laborales de las personas con discapacidad intelectual*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Goodman, D. J. (2013). *Cultural competency for social justice*. Recuperado de <http://acpacsje.wordpress.com/2013/02/05/cultural-competency-for-social-justice-by-diane-j-goodman-ed-d>
- Goodman, D.M., Walling, S., Ghali, A.A. (2010). Psychology in Pursuit of Justice: The Lives and Works of Emmanuel Levinas and Ignacio Martín-Baró. *Pastoral Psychology*, 59, 585–602.

- Goodman, L. A., Liang, B., Helms, J. E., et al. (2004). Training counseling psychologists as social justice agents: Feminist and multicultural principles in action. *The Counseling Psychologist*, 32, 793-937.
- Gowan, M.A. (2012). Employability, well-being and jobsatisfaction following a job loss. *Journal of Managerial Psychology*, 27(8), 780-798.
- Green, L.W., Kreuter, M.W. (2005). *Health Program Planning. An Educational and Ecological Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Guzman, A.B., Choi, K.O. (2013). The relations of employability skills to career adaptability among technical school students. *Journal of Vocational Behavior*, 82, 199–207.
- Hansen, S., Tovar, L.Z. (2013). BORN FREE to Integrated Life Planning: Advancing Equity in Career Development. *The Career Development Quarterly*, 61(4), 374-378.
- Harris, S. (1999). *Careers education: Contesting policy and practice*. London: Paul Chapman.
- Hartung, P.J., Blustein, D.L. (2002). Reason, intuition, and social justice: Elaborating on Parson's career decision-making model. *Journal of Counseling and Development*, 80(1), 41-47.
- Healdak Adi (2010). *Estereotipos asociados a las personas mayores*. Bilbao: Healdak Adi.
- Hernández, C., Morant, R. (ed.) (1997). *Lenguaje y emigración*. València: Departament de Teoria dels Llenguatges. Universitat de València.
- Hernández-Sampietri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- Herr, E.L. (2001). Career development and its practice: A historical perspective. *The Career Development Quarterly, suppl. Special Millennium* 49(3), 196-211.
- Herr, E.L. (2003). The Future of Career Counseling as an Instrument of Public Policy. *The Career Development Quarterly*, 52(1), 8-17.
- Herr, E.L. (2013). Trends in the History of Vocational Guidance. *The Career Development Quarterly*, 61(3), 277-282.
- Hesketh, A. (2003). Employability in the Knowledge Economy: Living the Fulfilled Life or Policy Chimera? En *Lancaster University Management School Working Paper*, 049, 1-20.

- Hollywood, V. E., McQuaid, R. (2012). Youth unemployment initiatives and the impact on disadvantaged youth. *Skills Development Scotland. Labour Market Information*, 1-6.
- Hyslop-Margison, E.J., Naseem, M.A. (2007). Career Education as Humanization: A Freirean Approach to Lifelong Learning. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(4), 347-358.
- Institut d'Estadística de Catalunya [IDESCAT] (2013). Taxa d'atur a Catalunya. 4t. trimestre del 2013. Recuperado de <http://www.idescat.cat/treball/epa?tc=4&id=ic40>
- Instituto Andaluz de la Juventud (2011). *Estereotipos sobre la comunidad gitana*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Juventud.
- Instituto Nacional de Estadística [INE] (2014). *Encuesta de condiciones de vida*. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np908.pdf>
- International Labour Organization (2012). *Decent Work Indicators. Concepts and definitions*. Geneva: ILO.
- Irving, B., (2010). (Re)constructing career education as a socially just practice: An antipodean reflection. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(1), 49-63.
- Irving, B. (2011). Career education as a site of oppression and domination: an engaging myth or a critical reality? *Australian Journal of Career Development*, 20(3), 1-14.
- Ivey, A.E., Collins, N.A. (2003). Social Justice: A Long-Term Challenge for Counseling Psychology. *The Counseling Psychologist*, 31(3), 290-298.
- Jordán, J.A. (2001). Actitudes de los educadores frente a contextos multiculturales. *III Jornadas de Educación Social*. Murcia: (s.n.).
- Kendall, A., French, A., Dobbins, K., Taylor, P. & Flint, E. (2014). Literacies for employability: reconceptualising employability beyond 'skills'. In *EAIR 36th Annual Forum*, Essen, Germany, 27-30 August, 2014, 1-14.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of Qualitative Research*, 3rd ed. California: Sage Publications.

- Koen, J., Klebe, U-C., Van Vianen, A.E.M, (2013). Employability among the long-term unemployed: A futile quest or worth the effort? *Journal of Vocational Behavior*, 82, 37–48.
- La Parra, D., Gil-González, D., Jiménez, A. (2013). Los procesos de exclusión social y la salud del pueblo gitano en España. *Gaceta Sanitaria*, 27(5), 385–386.
- Lantarón, B. (2014). La empleabilidad en la Universidad Española. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 272 – 286.
- Larsen, Ø. (2014). From Critical Theory to Critical Hermeneutics. Conference Paper [en línea]. *Nordicum-Mediterraneum*, 9(3). Recuperado de <http://nome.unak.is/nm-marzo-2012/vol-9-no-3-2014>
- Laurin, K., Gaucher, D., Kay, A. (2013). Stability and the justification of social inequality. *European Journal of Social Psychology*, 43, 246–254.
- Luther King, M. (1998). *La força d'estimar*. Barcelona: Proa.
- Malik, B., Sánchez, M.F. (2003). Orientación para el desarrollo de la carrera en internet [en línea]. *Comunicar*, 20, pp. 97-109. Recuperado de [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/311947.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/311947.pdf)
- Mandela, N. (1995). *Long walk to freedom*. London: Little, Brown and Company. Recuperado de <http://www.thomas.k12.ga.us/userfiles/476/classes/2162/the-autobiography-of-nelson-mandela.pdf>
- Maquiavelli, N. (1996). *El príncipe* (14a ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Maringe, F. (2015). Do away for transformation for transformation's sake. Mail and Guardian. Recuperado de <http://mg.co.za/article/2015-08-14-do-away-with-transformation-for-transformations-sake>
- Martínez, M. (2014) *Algunos retos para la orientación profesional en la primera década del siglo XXI*. Documento no publicado.
- Martínez, M., Arnau, L. (2015). *Després de l'ESO què puc fer? Diagnosi i propostes per a l'orientació educativa de 12 a 16 anys. Informes breus 56*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- Martínez-Roca, C., Corral, Y. (2015). El projecte «GPS a un millor futur» de l'Escola d'Adults l'Olivera de Sant Quirze del Vallès. *Observatori de polítiques educatives locals. Informe 2014*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Mateos, T. (2014). El significado de la empleabilidad en las nuevas relaciones laborales entre empresa-empleado: un modelo de formación en las organizaciones. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 448 – 455.
- McQuaid, R., Lindsay, C. (2005). The Concept of Employability. *Urban Studies*, 42(2), 197–219.
- Medina, E. (2014). Inmigración en España: un análisis de las probabilidades de pérdida de empleo (2005-2013). *Cuadernos económicos de ICE*, 87, 29-56.
- Mendoza, V. (2003). Hermenéutica Crítica. *Razón y Palabra*, 34. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n34/vmendoza.html>
- Middleton, R., Rollins, C.W., Lansing Sanderson, P., Leung, P. (2000). Endorsement of professional multicultural rehabilitation competencies and standards: A call to action. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 43(4), 219-245.
- Migunde, Q., Agak, J., and Odiwuor, W. (2011) Career aspirations and career development barriers of adolescents in Kisumu Municipality, Kenya. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 2(5), 320-324.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Informe 2013. Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación Formación 2020*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Morales, L.C. (2012). South Park: Crítica del pensamiento crítico. *Revista Reflexiones*, 91(2), 71-89.
- Morales, L.C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(2), 1-23.
- Moreau, M-P., Leathwood, C. (2006). Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19 (4), 305-324.
- Moreno, B., Báez, C. (2010). *Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.

- Morley, L. (2001). Producing New Workers: quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(2), 131-138.
- Morrison, R. (2015). Pragmatismo: una Antigua epistemología para el actual paradigma social de la ocupación. *Revista de Terapia Ocupacional de Galicia*, 12(21), 1-26.
- Morrow, S.L., Gore, P.A., Campbell, B.W. (1996). The Application of a Sociocognitive Framework to the Career Development of Lesbian Women and Gay Men. *Journal of Vocational Behavior*, 48, 136-148.
- Moya, M.C., Puertas, S. (2008). Estereotipos, inmigración y trabajo. *Papeles del psicólogo*, 2008, 29(1), 6-15.
- Murua-Cartón, H., Etxeberria-Balerdi, F., Garmendia-Larrañaga, J. y Arrieta Aranguren, E. (2012). ¿Qué otras competencias debe tener el profesorado del alumnado inmigrante? *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 109-132.
- Naidoo, J. W. (2008). *Health studies: An introduction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Neckerman, K.M., Torche, F. (2007). Inequality: Causes and Consequences. *Annual Review Sociology*, 33, 335–357.
- Nussbaum, M.C. (2004). Beyond the Social Contract: Capabilities and Global Justice. *Oxford Development Studies*, 32(1), 3-18.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2011). *Divided We Stand: Why Inequality Keeps Rising*. Recuperado de [www.oecd.org/els/social/inequality](http://www.oecd.org/els/social/inequality)
- OECD (2015a). *Government at a Glance*. Paris: OECD
- OECD (2015b). *In It Together: Why Less Inequality Benefits All*. Paris: OECD
- Ordóñez, M.A. (2014). Formación y Orientación para el empleo: Vías de adaptación a las exigencias del mercado de trabajo para mujeres mayores de 45 años. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 321 – 328.
- Padilla-Carmona, M.T., Suárez-Ortega, M, Sánchez-García, M.F. (2014). Necesidades y competencias de las personas adultas para su inserción profesional. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 297 – 304.

- Pallisera, M., Fullana, J., Martín, R., Vilà, M. (2013). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 100 – 115.
- Peca, K. (2000). *Critical Theory in Education: Philosophical, Research, Sociobehavioral, and Organizational Assumptions*. Recuperado de la base de datos ERIC. (ED450057).
- Pérez, N., Fillella, G., Bisquerra, R. (2009). A los 100 años de la orientación: de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica. *Revista Qurrriculum*, 22, 55-71.
- Perrenoud, P., 2004. *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Phillips, S.D., Imhoff, A.R. (1997). Women and Career Development: A Decade of Research. *Annual Review Psychology*, 48, 31-59.
- Planas, J. (2011). La relación entre educación y empleo en Europa. *Papers*, 96(4), 1047-1073.
- Plant, P. (1999). Fringe focus: Informal economy and green career development. *Journal of Employment Counseling*, 36(3), 131-140.
- Pope, M. (2000). A Brief History of Career Counseling in the United States. *The Career Development Quarterly*, 48(3), 194-211.
- Prilleltensky, I., Stead, G.B. (2012). Critical Psychology and Career Development: Unpacking the Adjust-Challenge Dilemma. *Journal of Career Development*, 39(4), 321-340.
- Requejo, F. (2010). Pluralismo religioso, multiculturalidad y democracias liberales. *Political Theory Working Paper 9*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Rodríguez, M. (2001). Trabajo, educación y emancipación. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, 19(1), 9-28.
- Rodríguez, S., Prades, A., Bernáldez, L., Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Ruiz, R.M. (2009). Intervención psicosocial para la orientación e inserción laboral de mujeres en situación de violencia de género [en línea]. *Revista d'Estudis de la Violència*, 9. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/revista/8521/A/2009>

- Sáez de Jubera, M. (2013). Incidencia del ocio en el desarrollo de la carrera en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Contextos educativos*, 16, 25-40.
- Salmerón, H., Ortiz, L., Rodríguez, S. (2005). Evaluación de necesidades de orientación universitaria del alumnado marroquí que pretende acceder a universidades españolas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(2), 225-256.
- Sampson, J. P., Dozier, V.C., Colvin, G.P. (2011). Translating Career Theory to Practice: The Risk of Unintentional Social Injustice. *Journal of Counseling and Development*, 89(3), 326-337.
- Sánchez, M.F. (2010). La orientación en España: despegue de una profesión. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 231-239.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- Sangganjanavanich, V. F. (2009). Career development practitioners as advocates for transgender individuals: understanding gender transition. *Journal of Employment Counseling*, 46(3), 128-135.
- Sanmartín, I. (2008). Las “Guerras culturales” entorno al pensamiento único. *Revista de humanidades*, 15, 87-113.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichart, J.,... van Vianen, A. et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Sermasuk, S., Triwichtkhun, D., Wongwanich, S. (2014). Employment Conditions and Essential Employability Skills Required by Employers for Secondary School Graduate. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1848 – 1854.
- Simón, H.J., Piedraescrita, I. (2014). ¿Sufren las mujeres inmigrantes una doble penalización salarial? Evidencia para España. *Cuadernos económicos de ICE*, 87, 85-126..
- Singh, A.A., Merchant, N., Skudrzyk, B., Ingene, D. (2012). Association for Specialists in Group Work: Multicultural and Social Justice Competence Principles for Group Workers. *The journal for specialists in group work*, 37(4), 312-325.
- Standing, G. (2013). *El precariado. Una nueva clase social*. Madrid: Pasado & Presente.

- Stiglitz, J. (2002). Empleo, justicia social y bienestar de la sociedad. *Revista Internacional del Trabajo*, 121(1-2), 9-31.
- Stoer, S.R., & Magalhães, A.M. (2002). The reconfiguration of the modern social contract: New forms of citizenship and education. *European Educational Research*, 1(4), 692-704.
- Sultana, R. (2009). Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 9, 15–30.
- Sultana, R.G. (2011a). Lifelong guidance, citizen rights and the state: reclaiming the social contract. *British Journal of Guidance & Counselling*, 39(2), 179-186.
- Sultana, R.G. (2011b). On being a ‘boundary person’: mediating between the local and the global in career guidance policy learning. *Globalisation, Societies and Education*, 9(2), 265-283.
- Sultana, R.G. (2014). Pessimism of the intellect, optimism of the will? Troubling the relationship between career guidance and social justice. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 14, 5-19.
- Süß, S., Becker, J. (2013). Competences as the foundation of employability: a qualitative study of German freelancers. *Personnel Review*, 42(2), 223-240.
- Tadeucci, M.S., Araujo, E.A., Ribeiro, M.J. (2013): Competencias sociales en la estrategia de desarrollo de la carrera. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 93-99.
- Tenías, M.J. (2013). Pensamiento crítico en la universidad de la postmodernidad. *Revista Trilogía*, 7, 55– 66.
- Tharmaseelan, N., Inkson, K., Carr, S.C. (2010). Migration and career success: testing a time-sequenced model. *Career Development International*, 15(3), 218-238.
- Tilcsik, A. (2011). Pride and Prejudice: Employment Discrimination against Openly Gay Men in the United States. *American Journal of Sociology*, 117(2), 586-626.
- Toporek, R.L., Lewis, J.A., Crethar, H.C (2009). Promoting Systemic Change Through the ACA Advocacy Competencies. *Journal of Counseling & Development*, 87, 260-268.

- Treat, J., Hlatshwayo, M., Di Paola, M., Vally, S. (2013). *Youth Unemployment. Understanding Causes and Finding Solutions*. Johannesburg: Centre for Education Rights and Transformation of the University of Johannesburg.
- Tylor, E. B. (1977). *Cultura primitiva. Los orígenes de la cultura*. Madrid: Ayuso.
- UK Commission for Employment and Skills [UKCES] (2010). *Employability Skills. A Reserach and Policy Briefing*. London: UK Comission for Employment and Skills.
- UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. Madrid: UNESCO/Fundación Santa María.
- Ventura, J., Figuera, P., Torrado, M., LLanes, J. (2006). Análisis de la inserción laboral de los egresados en pedagogía de las universidades públicas catalanas. En *Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía, Barcelona, España, 2 - 3 junio, 2006*, 1-17.
- Vera, E.M., Speight, S.L. (2003). Multicultural Competence, Social Justice, and Counseling Psychology: Expanding Our Roles. *The Counseling Psychologist*, 31(3), 253-272.
- Vilà, M., Pallisera, D., Fullana, J. (2012). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: un reto para la orientación psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 85-93.
- Villar, M., Méndez, M.J. (2014). Necesidades de orientación profesional de las mujeres gallegas en función de la edad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 127-138.
- Warkick-Booth, L. (2013). *Social Inequality. A Student's Guide*. Leeds: Leeds Beckett University.
- Watts, A.G. (1998). *Reshaping Career Development for the 21<sup>st</sup> Century*. Inaugural professorial lecture. Derby: The Centre for Guidance Studies.
- Watts, A.G. (2014). *Towards a Strategy for Career Development in South Africa: Progress and Challenges*. 12<sup>th</sup> South African Qualifications Authority Chairperson's Lecture. Johannesburg: SAQA.
- Wilde, O. (2014). *El abanico de Lady Windermere*. Madrid: Espasa.
- Wilton, N. (2008). Do employability skills really matter in the UK graduate labour market? The case of business and management graduates. En: *Paris International Conference on Education, Economy & Society*, Paris, France, 7th- 10th June, 2008, 1-21.

World Health Organisation (2009). *Global Health Risks: mortality and burden of disease attributable to selected major risks*. Geneva: World Health Organisation.

Yoder, J.D., Snell, A.F., Tobias, A. (2012). Balancing Multicultural Competence With Social Justice: Feminist Beliefs and Optimal Psychological Functioning. *The Counseling Psychologist*, 40(8), 1101–1132.

## 7.2. Índice de Figuras

<b>Número</b>	<b>Título</b>	<b>Página</b>
Figura 1	Fases del proceso de investigación.	90
Figura 2	Modelo-propuesta para la elaboración de planes y programas de orientación para una empleabilidad socialmente justa en centros educativos de Catalunya.	180

## 7.3. Índice de Gráficos

<b>Número</b>	<b>Título</b>	<b>Página</b>
Gráfico 1	Tipología de formación ofrecida por los centros.	135
Gráfico 2	Titularidad de los centros educativos.	135
Gráfico 3	Cargo de las personas que responden el cuestionario.	136
Gráfico 4	Servicio Territorial donde se ubica el centro educativo.	136
Gráfico 5	Grado de importancia dada a trabajar por la consecución de los objetivos listados desde la orientación desarrollada en los centros educativos.	137
Gráfico 6	Grado de importancia dado a trabajar por el objetivo de ayudar a la transformación del mercado laboral desde la orientación desarrollada en centros educativos.	138
Gráfico 7	Grado en que los objetivos listados se trabajan desde la orientación desarrollada en centros educativos.	139
Gráfico 8	Grado en que el objetivo de ayudar a la transformación del mercado laboral se trabaja según tipología de formación.	139
Gráfico 9	Grado en que el objetivo de ayudar a la transformación del mercado laboral se trabaja según titularidad del centro educativo.	140

Gráfico 10	Grado en que se desarrollan los contenidos listados a través de la orientación.	141
Gráfico 11	Disponibilidad de recursos para actividades de orientación que contribuyan a la transformación del mercado laboral.	143
Gráfico 12	Recursos existentes para actividades de orientación que contribuyan a la transformación del mercado laboral.	144

#### 7.4. Índice de Tablas

<b>Número</b>	<b>Título</b>	<b>Página</b>
Tabla 1	Enfoques de inserción de base socioeconómica.	24
Tabla 2	Enfoques de inserción de base individual.	25
Tabla 3	Perspectiva de ajuste de la empleabilidad.	27
Tabla 4	Perspectiva transformadora de la empleabilidad.	32
Tabla 5	Diferencias entre las perspectivas de ajuste y de transformación de la empleabilidad.	37
Tabla 6	Competencias para una empleabilidad socialmente justa.	55
Tabla 7	Metodología, técnicas e instrumentos previstos para la consecución de los objetivos de la investigación.	87
Tabla 8	Objetivos, dimensiones, variables y categorías del guion de entrevista.	91
Tabla 9	Objetivos, dimensiones, variables y categorías del cuestionario.	95
Tabla 10	Número y especialización de los Informantes Clave (IC) de las entrevistas.	99
Tabla 11	Grupos focales: tipología de grupos y criterios para la selección de participantes.	100
Tabla 12	Fecha, tipología de grupo y lugar de realización de los grupos focales.	101
Tabla 13	Objetivos, dimensiones, súper-códigos, y códigos creados para el análisis de datos.	103
Tabla 14	Objetivos que guían el desarrollo de competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo a través de la orientación.	142

Tabla 15	Recursos necesitados por los centros educativos para el desarrollo de actividades cuyo objetivo sea ayudar a la transformación del mercado laboral	145
Tabla 16	Clasificación de las competencias delimitadas en el continuum de competencias para una empleabilidad socialmente justa	152

## 7.5. Anexos

<b>Número</b>	<b>Título</b>	<b>Página</b>
Anexo 1	Descripción de la investigación ‘Impacto de la orientación de jóvenes en el desarrollo de competencias para el acceso y la transformación del mercado laboral’.	209
Anexo 2	Guion de entrevista.	211
Anexo 3	Petición y matriz de validación de la entrevista.	214
Anexo 4	Guion para la facilitación de los grupos focales.	218
Anexo 5	Agenda de los grupos focales.	222
Anexo 6	Listado de competencias para el acceso al mercado laboral.	223
Anexo 7	Listado de competencias para la transformación del mercado laboral.	224
Anexo 8	Cuestionario.	226
Anexo 9	Matriz de validación del cuestionario.	230
Anexo 10	Solicitud de consentimiento informado para la realización de la entrevista.	232

## **Anexo 1. Descripción de la investigación ‘Impacto de la orientación de jóvenes en el desarrollo de competencias para el acceso y la transformación del mercado laboral’**

Esta tesis se imbrica en una investigación de mayor alcance titulada “Impacto de la orientación de jóvenes en el desarrollo de competencias para el acceso y la transformación del mercado laboral”. Esta investigación la ha llevado a cabo un equipo de trabajo de la Universidad Autónoma de Barcelona, la International Foundation for Interdisciplinary Health Promotion, EDUCAWEB y DEP Institut en el marco del programa RecerCaixa 2012-2014, apartado de proyectos sobre ocupación. Los objetivos de esta investigación son:

1. Identificar cuáles son las competencias para el acceso al empleo de jóvenes de 16 a 25 años desde la perspectiva de la empresa.
2. Identificar y analizar los factores contextuales de riesgo para el empleo de los y las jóvenes de 16 a 25 años residentes en Catalunya.
3. Delimitar competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo de jóvenes de 16 a 25 años residentes en Catalunya.
4. Determinar si en los centros educativos de Catalunya se desarrollan las competencias para el acceso y para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo identificadas a través de sus acciones de orientación.
5. Elaborar una guía para la empleabilidad dirigida a centros educativos y a jóvenes de Catalunya de 16 a 25 años que contemple el desarrollo de las dos tipologías de competencias señaladas.

La tesis que se presenta en este trabajo de investigación da respuesta a los objetivos 2, 3 y a parte del objetivo 4 de esta investigación. Para ello, la autora ha desarrollado el trabajo que ha dado respuesta a los objetivos 2 y 3 y a la parte del objetivo 4 referida al desarrollo de competencias para la reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo. La otra parte del objetivo 4 y el objetivo 1 ha sido desarrollado por Silvia Amblàs, directora de DEP Institut. Todo el equipo, con la coordinación de Montserrat Oliveras, de EDUCAWEB, ha contribuido a la consecución del objetivo 5. La investigación en su totalidad ha sido dirigida por Màrius Martínez, de la Universitat Autònoma de Barcelona.

En concreto, la investigación se ha compuesto de:

- **Cuestionario a empresas**, con el objetivo de identificar: el perfil ocupacional y de formación de la plantilla; los criterios de selección de personal; la valoración de las competencias necesarias para acceder al mercado laboral.
- **Entrevistas y grupos focales**, con el objetivo de identificar factores contextuales de riesgo para el empleo, formular competencias que contribuyan a la reducción de dichos factores y generar propuestas sobre cómo desarrollar las competencias formuladas a través de la orientación que se lleva a cabo en centros educativos de Catalunya.
- **Cuestionario a centros educativos**, con el objetivo de identificar: el perfil de los y las profesionales que se dedican a actividades de orientación en los centros educativos; los objetivos y contenidos generales de la orientación que se desarrolla en los centros educativos; los objetivos específicos que guían el desarrollo de competencias a través de la orientación; los recursos disponibles y necesitados por los centros educativos para desarrollar sus actividades de orientación.

## Anexo 2. Guion de entrevista

### GUIÓ D'ENTREVISTA

#### Introducció

Com hem esmentat abans, estem realitzant un estudi sobre **el desenvolupament de competències per a l'accés i la transformació del mercat laboral de joves de 16 a 25 anys de Catalunya** a través de l'orientació professional que es desenvolupa en centres educatius.

En aquesta entrevista ens agradaria copsar la seva visió sobre els factors/barreres estructurals que disminueixen les possibilitats d'ocupabilitat d'aquests joves. Per factors/barreres estructurals entenem aquells factors externs a la persona presents a la societat que disminueixen les seves possibilitats per trobar i mantenir una feina. Alguns exemples poden ser:

- *conjuntura econòmica*: pobresa, crisi econòmica;
- *polítiques econòmiques i socials*: legislació laboral, retalls en educació, en prestacions socials...;
- *discriminació social*: estereotipatge, prejudici i discriminació per raó de gènere, edat, etnicitat, orientació sexual, estereotipatge transmès pels mitjans de comunicació...;
- *desigualtat social*: distribució desigual de recursos i d'oportunitats; manca d'accions per al desenvolupament de la carrera durant el procés educatiu.

#### Primera part – Factors estructurals de risc/Barreres estructurals per a l'ocupabilitat de joves.

Per començar, ens agradaria copsar la seva visió sobre els factors/barreres estructurals que disminueixen les possibilitats d'ocupabilitat d'aquests joves. Per factors/barreres estructurals entenem aquells factors externs a la persona presents a la societat que disminueixen les seves possibilitats per trobar i mantenir una feina. Alguns exemples poden ser:

- *conjuntura econòmica*: pobresa, crisi econòmica;
- *polítiques econòmiques i socials*: legislació laboral, retalls en educació, en prestacions socials...;
- *discriminació social*: estereotipatge, prejudici i discriminació per raó de gènere, edat, etnicitat, orientació sexual, estereotipatge transmès pels mitjans de comunicació...;
- *desigualtat social*: distribució desigual de recursos i d'oportunitats; manca d'accions per al desenvolupament de la carrera durant el procés educatiu.

Pensant globalment en la situació de l'ocupabilitat dels joves a Catalunya,

1. Quines creu que són les barreres estructurals més importants per a l'ocupabilitat dels i de les joves de 16 a 25 anys de Catalunya? Per què?
2. Pensant en aquests joves de 16 a 25 anys, Creu que (REPASSANT EL LLISTAT D'EXEMPLES, ESMENTAR ELS QUE L'ENTREVISTAT NO HAGI DIT), tot i no ser dels més importants, es poden considerar també barreres, o no? Per què?

Ara, pensant ja més específicament en la seva organització,

3. Quines d'aquestes barreres són les que es donen més entre els joves del/s col·lectiu/s amb els que treballa la seva organització? Per què?
4. La seva organització treballa per reduir aquestes barreres?
  - En cas de resposta afirmativa: com?

**Segona part – Competències a desenvolupar per part dels joves per contribuir a la reducció de barreres estructurals per a la seva ocupabilitat.**

Pensant en les competències/habilitats que tenen els i les joves de la seva organització...

5. Quines competències/ habilitats posen en pràctica aquests joves quan lluiten per reduir aquestes barreres estructurals?
6. A més de les competències/habilitats que ja tenen, els aniria bé tenir-ne d'altres per poder lluitar més eficaçment per reduir aquestes barreres?
  - En cas afirmatiu, quines?
7. Considera que (ESMENTAR DEL LLISTAT DE SOTA LES QUE NO HAGIN DIT) és una d'aquestes competències/habilitats que també els aniria bé tenir?
  - Fer una anàlisi crítica del rol que les institucions (per exemple organismes públics, centres educatius, empresa, etc.) tenen en el manteniment de les barreres estructurals per a l'ocupabilitat.
  - Fer una anàlisi crítica dels propis valors i assumpcions sobre com accedir i mantenir-se en el mercat laboral (per exemple, pensar que ets tu qui ha d'encaixar i no pensar que pots treballar també per modificar el mercat laboral) .
  - Saber cercar activament oportunitats per disminuir barreres estructurals per a l'ocupabilitat, per exemple a través de:
    - i. la identificació i utilització de recursos per disminuir les barreres estructurals per a l'ocupabilitat (internet, moviments socials...);
    - ii. la planificació i desenvolupament d'accions col·laboratives per a la disminució de barreres estructurals per a l'ocupabilitat (campanyes, accions de protesta, manifestacions...);
    - iii. la priorització de les accions a desenvolupar per disminuir barreres estructurals per a l'ocupabilitat (quan i per què és més adequat fer què).
  - Reconèixer i respectar la diversitat.

**Tercera part - Si i com l'orientació professional que es desenvolupa en centres educatius pot contribuir al desenvolupament d'aquestes competències.**

Finalment, pensant en com desenvolupar aquestes competències per tal de reduir les barreres estructurals per a l'ocupabilitat...

8. Com han desenvolupat les competències que tenen els i les joves de la seva organització?
9. Com poden desenvolupar les competències que els hi manquen i que ha dit que els aniria bé tenir?
10. (SI NO HAN ESMENTAT ELS CENTRES EDUCATIUS EN LES PREGUNTES 8 o 9) Creu que els centres educatius (centres de secundària, batxillerat, de formació professional, de formació d'adults) poden contribuir a desenvolupar les competències/habilitats que ha esmentat?
  - En cas de resposta afirmativa: què es fa/s'hauria de fer en els centres educatius per desenvolupar-les? Com es fa/es podria fer?
  - En cas de resposta negativa: per què?
11. (SI NO HA ESMENTAT L'ORIENTACIÓ EN LA PREGUNTA 8 o 9) Creu que l'orientació professional en els centres educatius pot ser una via per desenvolupar aquestes competències/habilitats?
  - En cas de resposta afirmativa: què s'hauria de fer des de l'orientació professional dels centres educatius per desenvolupar-les? Com es podria fer?
  - En cas de resposta negativa: per què?

Moltes gràcies per dedicar-nos aquest temps. Com li hem dit a l'inici, un cop editades, li farem arribar una còpia de les dues guies per a l'ocupabilitat que s'elaboraran i de l'informe final de recerca.

## Anexo 3. Petición y matriz de validación de la entrevista

### PETICIÓ DE VALIDACIÓ DE QUESTIONARI I D'ENTREVISTA

Benvolgut/da,

Un equip de recerca amb personal investigador de la UAB, EDUCAWEB, IFIHP i DEP estem desenvolupant una recerca sobre **el desenvolupament de competències per a l'accés i transformació del mercat laboral** (ha estat un dels 25 projectes seleccionats dins la convocatòria del **Programa RecerCaixa 2012** en l'apartat de projectes sobre ocupació). La recerca té els següents objectius:

- Identificar quines són les competències per a l'ocupabilitat de joves de 16 a 25 anys de Catalunya des de la perspectiva de l'empresa
- Identificar quins són els factors estructurals que disminueixen les possibilitats d'ocupabilitat d'aquests joves i les competències a desenvolupar per contribuir a reduir-los.
- Analitzar si i com les dues tipologies de competències identificades es desenvolupen des de l'orientació professional que es porta a terme en els centres educatius de Catalunya.
- Elaborar una guia per a l'ocupabilitat adreçada a joves de Catalunya de 16 a 25 anys, i una guia per augmentar el seu grau d'ocupabilitat a través de l'orientació professional desenvolupada en centres educatius de Catalunya, que contemplin els dos tipus de competències analitzades.

Per tal d'incorporar la perspectiva de l'empresa i donar resposta al primer objectiu s'ha elaborat un **qüestionari electrònic** que volem adreçar a responsables d'empreses de Catalunya, en funció dels sectors productius i de la seva mida amb una mostra dissenyada de 1000 empreses.

Per tal de donar resposta al segon objectiu s'ha dissenyat una **entrevista en profunditat** que es passarà a 25 representants d'institucions acadèmiques, empresarials, d'acció social i de l'administració pública.

**Us escrivim per demanar-vos la vostra col·laboració** com a persona experta en aquesta temàtica, concretament per a que ens doneu la vostra opinió sobre el qüestionari i el guió d'entrevista, **fent-ne la seva validació** a través de la graella que ara us expliquem.

El qüestionari, de 32 ítems, pretén recollir informació estructurada en sis blocs més un darrer d'identificació global:

1. Bloc Aproximació a l'organització
2. Bloc Perfil Formatiu del personal
3. Bloc Desenvolupament de la carrera professional
4. Bloc Valoració de les competències
5. Bloc Selecció i promoció del personal
6. Bloc Barreres per a la creació d'ocupació
7. Característiques de l'empresa

L'entrevista, d'onze ítems, està estructurada en tres parts:

1. Factors estructurals de risc/Barreres estructurals per a l'ocupabilitat de joves.
2. Competències a desenvolupar per part dels joves per contribuir a la reducció de barreres estructurals per a la seva ocupabilitat.
3. Valoració de si i com l'orientació professional que es desenvolupa en centres educatius pot contribuir al desenvolupament d'aquestes competències.

Us demanem la vostra col·laboració per a la validació dels dos instruments, responent –a les graelles que us facilitem a continuació- a les següents qüestions:

1. **Univocitat / claredat:** grau en el que l'ítem permet una única interpretació del seu significat i és fàcilment comprensible.
2. **Pertinença:** Grau en que l'ítem pregunta sobre qüestions relacionades amb la recerca i aporta informació sobre l'objecte d'estudi.
3. **Importància:** Grau en que l'ítem s'adreça a una qüestió clau o rellevant en relació al tema estudiat.

**Essent 1 l'absència o el valor mínim d'aquella característica (poca claredat, poca pertinença, poca importància) i el 5 el valor màxim (molt clar, molt pertinent, molt important).**

Si ho considereu oportú podeu fer suggeriments de modificació o incorporació d'altres temes o qüestions que siguin, desde el vostre punt de vista pertinents i importants.

Moltes gràcies per la vostra col·laboració. Si desitgeu estar informats sobre el resultat de l'estudi, indiqueu-nos ho i amb molt de gust us farem arribar les conclusions i propostes.

Cordialment,  
Màrius Martínez  
Investigador principal

### VALIDACIÓ DE QUESTIONARI

Ítem	Claredat	Pertinença	Importància	Observacions / suggeriments
1	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
1b	1 2 3 4 5	1 2 3 4 x	1 2 3 4 5	
2	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 x 4 5	
3	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
6	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
7	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
8	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
9	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
10	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
11	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
12	1 x 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
13	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
14	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
15	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
16	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
17	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
18	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
19	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
20	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
21	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
22	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
23	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
24	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
25	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
26	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
27	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
28	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
29	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
30	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
31	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
32	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

Altres observacions:

Desitgeu rebre informació sobre l'estudi per correu electrònic: [pilar.pineda@uab.cat](mailto:pilar.pineda@uab.cat)

### VALIDACIÓ D'ENTREVISTA

Ítem	Claredat	Pertinença	Importància	Observacions / suggeriments
1	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
2	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
3	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 x 4 5	
6	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
7	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
8	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
9	1 2 3 4 5	1 2 3 x 5	1 2 3 4 5	
10	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
11	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

Altres observacions:

Desitgeu rebre informació sobre l'estudi per correu electrònic:

## Anexo 4. Guion para la facilitación de grupos focales

# GUIÓ PER A LA FACILITACIÓ DELS GRUPS FOCALS

## 05-16 Maig de 2014

### 1. Calendari

Dia	Grup	Lloc
Dilluns 5 de maig	Sector productiu	EDUCAWEB
Dimecres 7 de maig	Entitats socials	EDUCAWEB
Divendres 16 de maig	Professionals orientació	UAB
Divendres 16 de maig	Alumnes	UAB

- Facilitador/a i persona de suport estaran a l'aula/sala de reunions 1h. abans de l'inici del grup focal per fer els preparatius corresponents.
- Preparació grups focals a la UAB: cal saber amb quin mitjà de transport vindran els participants per determinar com ajudar-los a trobar la facultat/aula.

### 2. Procediment

#### 2.1. Presentació (10'):

- a) Benvinguda, presentació del moderador/a, presentació de la informació que conté la carpeta dels participants, informació sobre com es farà el retorn dels diners del desplaçament.
- b) Presentació de la recerca en la que s'emmarca el grup focal:

Estem realitzant un estudi sobre **el desenvolupament de competències per a l'accés i la transformació del mercat laboral de joves de 16 a 25 anys de Catalunya** a través de l'orientació professional que es desenvolupa en centres educatius. Aquesta iniciativa la desenvolupa un equip de treball de la UAB, EDUCAWEB, IFIHP i DEP i és un dels 25 projectes seleccionats dins la convocatòria del Programa **RecerCaixa 2012** en l'apartat de projectes sobre ocupació.

- **Què hem fet fins ara:**
  - **Qüestionari a més de 800 empreses** per identificar quines són les competències per a l'ocupabilitat de joves de 16 a 25 anys de Catalunya segons les empreses.
  - **Entrevistes a 22 experts** per identificar quins factors, externs als joves, disminueixen les seves possibilitats d'ocupabilitat (per exemple, discriminació, desigualtat social, polítiques econòmiques, etc.), i per identificar les competències a desenvolupar per lluitar contra aquests factors.
  - **Qüestionari a centres de secundària, batxillerat, FP i formació de persones adultes** per determinar si i com les competències identificades a través del

qüestionari i les entrevistes es desenvolupen des de l'orientació professional que es porta a terme en els centres educatius de Catalunya.

- **Què farem avui:**
  - Comprendre amb més profunditat si i com l'orientació professional duta a terme en els centres educatius desenvolupa o podria desenvolupar:
    - Les competències identificades a partir del qüestionari a empreses; és a dir, aquelles que empoderen la persona per a que aconseguixi un lloc de treball.
    - Les competències identificades a partir de les entrevistes a experts; és a dir, aquelles que empoderen la persona per a que contribueixi a la distribució justa i equitativa de recursos i d'oportunitats laborals (lluitar contra la discriminació, contra situacions de desigualtat social, contra polítiques que disminueixen les seves possibilitats per trobar i mantenir una feina etc.)
- **Com ho farem:**
  - **Part 1 (35')**: presentarem les competències que les empreses valoren i parlarem, a partir preguntes que us farem, sobre si i com l'orientació professional duta a terme en els centres educatius les desenvolupa o podria desenvolupar-les.
  - **Part 2 (35')**: presentarem les competències que els experts han esmentat i parlarem, a partir preguntes que us farem, sobre si i com l'orientació professional duta a terme en els centres educatius les desenvolupa o podria desenvolupar-les.
  - **Part 3 (10')**: resumirem les conclusions a les què hem arribat.

**(El pica-pica i begudes estan a la taula i es va menjant/bevent mentre es parla).**

- **Per a què servirà aquesta recerca:**

Per dissenyar 2 guies per a l'ocupabilitat, una per a ser utilitzada per joves de forma autònoma i una altre per a ser utilitzada pels centres educatius. Us en farem arribar una quan estiguin acabades, aproximadament a finals d'any.

**2.2. Part 1 (35')**: Comprendre si i com l'orientació professional duta a terme en els centres educatius desenvolupa o podria desenvolupar competències per accedir al mercat laboral.

- Presentació de les competències que, segons el qüestionari passat a empreses, les empreses valoren.
  - S'informa que tenen un llistat a la carpeta.
- Preguntes
  - Penseu que els centres educatius desenvolupen aquestes competències a través de l'orientació professional que desenvolupen? Especificar per tipologia de formació (secundària, batxillerat, FP, FPA).

- Per a les competències que es considera que SÍ es treballen: com penseu que es fa? Penseu que es fa bé? Penseu que es podria fer d'alguna altra manera? Com?
- Per a les competències que es considera que NO es treballen: per què penseu que no es treballen? Creieu que s'haurien de treballar? Com?
- Quins recursos aniria bé que els centres tinguessin per poder treballar aquestes competències? (exemples: informes sectorials, contacte/activitats amb el SOC, activitats amb empreses...)

**2.3. Part 2 (35'):** comprendre si i com l'orientació professional duta a terme en els centres educatius desenvolupa o podria desenvolupar competències per transformar el mercat laboral.

- Presentació de les competències que, segons els experts entrevistats, es necessiten per contribuir a la distribució justa i equitativa de recursos i d'oportunitats laborals.
  - S'informa que tenen un llistat a la carpeta.
- Preguntes:
  - Penseu que els centres educatius desenvolupen aquestes competències a través de l'orientació professional que desenvolupen? Especificar per tipologia de formació (secundària, batxillerat, FP, FPA).
  - Per a les competències que es considera que SÍ es treballen: com penseu que es fa? Penseu que es fa bé? Penseu que es podria fer d'alguna altra manera? Com?
  - Per a les competències que es considera que NO es treballen: per què penseu que no es treballen? Creieu que s'haurien de treballar? Com?
  - Quins recursos aniria bé que els centres tinguessin per poder treballar aquestes competències? (exemples: guia de recursos per a l'acció social, estudis de cas, unitats didàctiques per a l'emprenedoria social, xerrades...)

**2.4. Part 3 (10'):** conclusions.

- Resum del què s'ha dit en cada una de les parts.
- Preguntes:
  - Comentaris, suggerències, modificacions, alguna cosa que no s'hagi interpretat bé?

### 3. Materials i equipaments.

- **Material per a participants:** carpeta amb resum del procediment, llistat de competències, un parell de fulls en blanc i un bolígraf.
- **Material per a facilitador/a i persona de suport:** carpeta amb guió del procediment, llistat de participants i les seves dades de contacte, fulls en blanc, bolígraf.
- **2 diapos** amb el llistat de les competències.

- **Ordinador connectat a pantalla gran.** En la part 1 i 2 es projecta el llistat de competències corresponents. En el moment de les conclusions es mostra el resum del què s'ha dit, que s'ha anat apuntant durant la sessió.
- **Aules UAB:** Necessitarem 2 aules petites, mobiliari flexible, ordinador i projector.

## Anexo 5. Agenda de los grupos focales

### AGENDA DEL GRUP FOCAL

Aquest grup focal forma part d'un estudi sobre **el desenvolupament de competències per a l'accés i la transformació del mercat laboral de joves de 16 a 25 anys de Catalunya** a través de l'orientació professional que es desenvolupa en centres educatius. Aquesta iniciativa la desenvolupa un equip de treball de la UAB, EDUCAWEB, IFIHP i DEP i és un dels 25 projectes seleccionats dins la convocatòria del Programa **RecerCaixa 2012** en l'apartat de projectes sobre ocupació.

#### Agenda de la sessió

<b>12.00</b>	Benvinguda i presentació de: <ul style="list-style-type: none"><li>• la recerca en la que s'emmarca el grup focal.</li><li>• Objectiu del grup focal.</li><li>• Procés a seguir durant la sessió.</li></ul>
<b>12.10</b>	Eix 1 del grup focal: <ul style="list-style-type: none"><li>• Presentació de competències per a l'accés al mercat laboral obtingudes a través d'un qüestionari passat a 855 empreses de Catalunya.</li><li>• Discussió: L'orientació professional duta a terme en centres educatius desenvolupa o podria desenvolupar competències per accedir al mercat laboral?</li></ul>
<b>12.45</b>	Eix 2 del grup focal: <ul style="list-style-type: none"><li>• Presentació de competències per a la transformació del mercat laboral obtingudes a través de 22 entrevistes a informants clau de l'administració pública, l'acadèmia, l'empresa i l'acció social.</li><li>• Discussió: L'orientació professional duta a terme en centres educatius desenvolupa o podria desenvolupar competències per transformar el mercat laboral?</li></ul>
<b>13.20</b>	Conclusions
<b>13.30</b>	Finalització

**Les competències per accedir al mercat laboral són** aquelles que empoderen la persona per a que aconsegueixi un lloc de treball.

**Les competències per transformar el mercat laboral són** aquelles que empoderen la persona per a que contribueixi a la distribució justa i equitativa de recursos i d'oportunitats laborals (lluitar contra la discriminació, contra situacions de desigualtat social, contra polítiques que disminueixen les seves possibilitats per trobar i mantenir una feina etc.)

**Moltes gràcies per la seva participació!**

## Anexo 6. Competencias para acceder al mercado laboral

### COMPETÈNCIES PER ACCEDIR AL MERCAT LABORAL

A continuació es presenten un llistat de competències per a l'accés al mercat de treball de joves de 16 a 25 anys obtingut a partir d'un qüestionari passat a 855 empreses de Catalunya entre desembre de 2013 i febrer de 2014. En el llistat s'indica el grau d'importància de tenir adquirides les competències que s'esmenten.

Les competències per accedir al mercat laboral són aquelles que empoderen la persona per a que aconseguixi un lloc de treball.

COMPETÈNCIA	Totalment	Bastant	Poc
Cura en l'execució de les tasques	79,3%	19,2%	0,5%
Autogestió i planificació	49,7%	42%	6%
Capacitat analítica i de síntesi	39,5%	44%	13%
Treball en equip	67,6%	28,1%	3,8%
Orientació al client	63,7%	31,5%	3,2%
Adaptabilitat	52%	43,1%	4,5%
Comprensió de la cultura de l'empresa	50,4%	41,1%	7,1%
Gestió de conflictes i resolució de problemes	43,2%	48,2%	8%
Gestió de les relacions amb responsables/ caps	40%	48,3%	10,6%
Reconeixement i respecte a la diversitat	41%	42,3%	14,8%
Disposició per aprendre	67,6%	28,9%	2,7%
Prendre i acceptar responsabilitats	54,8%	39,8%	5%
Gestió eficaç del temps	54,3%	40,8%	3,7%
Competència comunicativa/ escolta activa	52,2%	41,2%	4,5%
Autoconfiança	50,6%	45,1%	3%
Cura d'un mateix	52,1%	41,5%	5,8%
Disponibilitat	49,4%	43,3%	6,4%
Gestió de l'estrès	39,8%	41,8%	15,9%
Creativitat i innovació	35,4%	46,9%	16,2%
Lideratge	16,1%	52,8%	29,2%
<b>Altres competències esmentades:</b>			
Assertivitat, autoexigència, capacitats TIC, compromís, coneixement d'idiomes, empatia, esforç, humilitat, iniciativa/proactivitat, integritat, orientació als resultats, polivalència, reconèixer i solucionar errors, respecte			

## Anexo 7. Competencias para transformar el mercado laboral

### COMPETÈNCIES PER TRANSFORMAR EL MERCAT LABORAL

A continuació es presenta un llistat de competències per a la transformació del mercat laboral. Aquest llistat s'ha obtingut a partir de 22 entrevistes a informants clau de l'administració pública, l'acadèmia, l'empresa i l'acció social en les què se'ls ha preguntat sobre:

- Els factors, externs als joves de 16 a 25 anys, que disminueixen les seves possibilitats d'ocupabilitat (per exemple, discriminació, desigualtat social, polítiques econòmiques, etc.).
- Les competències a desenvolupar per aquests joves per lluitar contra aquests factors.

**Les competències per transformar el mercat són aquelles que empoderen la persona per a que contribueixi a la distribució justa i equitativa de recursos i d'oportunitats laborals (lluitar contra la discriminació, contra situacions de desigualtat social, contra polítiques que disminueixen les seves possibilitats per trobar i mantenir una feina, etc.)**

TIPOLOGIA	COMPETÈNCIA	Nº EXPERTS
<b>Competències comunicatives</b>	Habilitat de parlar en públic	7 experts
	Diàleg	7 experts
		7 experts
	Escolta activa	
<b>Competències metodològiques</b>	Utilització de tecnologies de la informació i la comunicació i de les xarxes socials	5 experts
	Coneixement i utilització de canals, recursos i informació per a la denúncia de condicions laborals injustes	1 expert
	Resolució de problemes	1 expert
	Organització (gestió horitzontal i no jeràrquica, autoorganització, gestió del temps, prioritització, lideratge).	7 experts
<b>Competències personals</b>	Resiliència (no rendir-se, persistir, mantenir autoestima i confiança en un mateix).	7 experts
	Gestió de les emocions (no tenir por de defensar els teus drets, no avergonyir-te de dir el que consideres correcte)	5 experts
	Autonomia	2 experts
	Iniciativa (capacitat d'estar alerta davant oportunitats que puguin sorgir, cerca d'alternatives, evitar la paràlisi, "espavilar-se" per cercar projectes que defensin oportunitats individuals i col·lectives per a l'ocupació	4 experts
	Emprenedoria, entesa com:	
	a) habilitat de crear el teu propi treball o de crear treball de forma col·laborativa i b) capacitat de ser proactiu en la creació de nous projectes de diversa naturalesa	2 experts 3 experts
<b>Competències per viure junts</b>	Anàlisi crítica (capacitat d'analitzar, interpretar i tenir una opinió informada sobre la situació social, política, econòmica i laboral, així com del rol que diverses institucions poden jugar en aquestes situacions)	18 experts
	Col·laboració i treball en equip (disposició d'ajudar els altres, treballar plegats, associar-se i fer xarxa).	13 experts

	L'objectiu de la col·laboració és la solidaritat, crear projectes comuns, cooperativisme, treball voluntari i participació en moviments socials.	
	Empatia	1 expert
	Flexibilitat per poder treballar amb altres persones	2 experts
	Comprendre i respectar la diversitat	4 experts
<b>Actituds</b>	Desig de millora, il·lusió, entusiasme, coratge, rebel·lió i inconformisme	9 experts

## Anexo 8. Cuestionario

Competències per a l'ocupabilitat		Abril de 2014
Núm. qüestionari (ID): _____		
<b>BASE DE DADES</b>		
Nom del centre:	Correu-e:	Telèfon:
<b>Quina és la titularitat del centre?</b> Pública ..... 1 Privada/concertada ..... 2	<b>A quin municipi està ubicat el centre?</b> _____	<b>Quines etapes educatives ofereix?</b> <i>(múltiple)</i> Educació infantil..... 1 Educació primària ..... 2 ESO ..... 3 Batxillerat ..... 4 CFGM ..... 5 CFGS ..... 6 Formació de persones adultes..... 7 Altres (anota) _____

### Argumentari

Benvolgut/benvolguda,

Un equip de recerca format per la UAB, EDUCAWEB, IFIHP i DEP Institut estem realitzant un **estudi sobre el desenvolupament de competències per a l'accés i la transformació del mercat laboral** a través de l'orientació professional amb la col·laboració i suport del **Departament d'Ensenyament**. Aquesta recerca es desenvolupa en el marc dels projectes sobre l'ocupació del **Programa RecerCaixa 2012**.

Per tal d'incorporar la perspectiva de l'**educació secundària, obligatòria i postobligatòria, i la formació d'adults** en aquesta anàlisi us agrairíem que des del centre ens responguéssiu una sèrie de preguntes sobre aquesta temàtica. Per això us demanàriem que qui contesti sigui un persona coneixedora del centre, del seu projecte educatiu i de l'orientació acadèmica i professional que es proporciona a l'alumnat (el director/a, coordinador/a pedagògic, el/la cap d'estudis o similar). El temps estimat per respondre el qüestionari és de 15 minuts. Per accedir-hi, només cal cliqueu en aquest **enllaç**:

Si al final del qüestionari ens doneu el vostre consentiment un cop editada, us farem arribar un exemplar de la Guia per a l'ocupabilitat adreçada als centres educatius que dissenyarà l'equip. Al bloc <http://pagines.uab.cat/recercaixajoves/> trobareu més informació sobre la recerca.

### BLOC CARACTERÍSTIQUES DELS/LES PROFESSIONALS

- 1. En aquest centre hi ha una persona que coordina i dinamitza l'orientació acadèmica i professional** (coordina les accions, prepara els materials, el PAT, les estades a empreses, etc.)?

Sí ..... 1  
 No ..... 2 Passa a P5  
 Ns/Nc ..... 99 Passa a P5
- 2. La persona que coordina i dinamitza l'orientació acadèmica i professional del centre...**

Es dedica exclusivament a l'orientació ..... 1  
 Té l'orientació com una de les seves tasques principals (més del 50% de dedicació horària) ..... 2  
 Té l'orientació com una de les seves tasques secundàries (menys del 50% de dedicació horària) ..... 3  
 Altres (anotar ✍) \_\_\_\_\_  
 Ns/Nc ..... 99
- 3. Qui coordina i dinamitza l'orientació al centre? Múltiple**

Orientador/a ..... 1  
 Coordinador/a ..... 2  
 Cap d'estudis ..... 3  
 Tutor/a ..... 4  
 Altres (anotar ✍) \_\_\_\_\_  
 Ns/Nc ..... 99
- 4. La persona que coordina i dinamitza l'orientació acadèmica i professional al centre, té formació en psicologia, pedagogia i/o psicopedagogia?**

Sí ..... 1  
 No ..... 2  
 Ns/Nc ..... 99

## BLOC OBJECTIUS I DESENVOLUPAMENT DE L'ORIENTACIÓ AL CENTRE

Recordeu que les preguntes fan referència a les etapes de secundària (obligatòria i post obligatòria)/formació de persones adultes.

### 1. Fins a quin punt considera important treballar des dels centres d'ensenyament els aspectes que pot cobrir l'orientació acadèmica i professional que s'assenyalen a continuació...

	Gens	Poc	Bastant	Molt	Ns/Nc
a) Contribuir a l'èxit acadèmic (acreditació).....	1	2	3	4	99
b) Millorar el procés de tria acadèmica i professional (continuitat dels estudis).....	1	2	3	4	99
c) Ajudar a l'accés al mercat de treball (inserció laboral).....	1	2	3	4	99
d) Ajudar a transformar el mercat laboral (lluitar contra les condicions laborals injustes) .	1	2	3	4	99
e) Altres (anotar ✍) .....	1	2	3	4	99

### 2. I, concretament, en quina mesura es treballen cadascun d'aquests aspectes que pot cobrir l'orientació al vostre centre...

	Gens	Poc	Bastant	Molt	Ns/Nc
a) Contribuir a l'èxit acadèmic (acreditació).....	1	2	3	4	99
b) Millorar el procés de tria acadèmica i professional (continuitat dels estudis).....	1	2	3	4	99
c) Ajudar a l'accés al mercat de treball (inserció laboral).....	1	2	3	4	99
d) Ajudar a transformar el mercat laboral (lluitar contra les condicions laborals injustes) .	1	2	3	4	99
e) Altres (anotar ✍) .....	1	2	3	4	99

### 3. Pensant en el temps total dedicat a l'orientació acadèmica i professional, en quin percentatge es porta a terme al vostre centre... (les respostes han de sumar 100)

De manera individual a la tutoria.....	%
De manera grupal a la tutoria .....	%
De manera grupal a les matèries/transversal ..	%
De manera individual fora de l'horari lectiu .....	%
Altres (anotar ✍) .....	%
Ns/Nc .....	99

### 4. Del total d'hores de tutoria que es realitzen durant el curs, podria assenyalar quin percentatge d'hores es dedica a l'orientació acadèmica? I a la professional?

\_\_\_\_\_ % d'orientació acadèmica  
 \_\_\_\_\_ % d'orientació professional

[P14, P15 i P16 no aplica CFA]

### 5. Al centre es fa alguna activitat, relacionada amb l'orientació acadèmica i professional de l'alumnat, dirigida a pares i mares?

Sí..... 1  
 No ..... 2 Passa a P17  
 Ns/Nc..... 99 Passa a P17

### 6. Quin tipus d'activitat? *Múltiple*

Xerrades .....	1
Reunions individuals .....	2
Informació escrita (dossiers, díptics, informes psicòmètrics...) .....	3
Altres (anotar ✍) .....	99
Ns/Nc.....	99

### 7. A. Qui impulsa la organització d'aquestes activitats? *Múltiple*

El mateix centre educatiu .....	1
L'AMPA.....	2
L'Ajuntament .....	3
Altres (anotar ✍) .....	99
Ns/Nc.....	99

### 16.B. I qui porta a terme aquestes activitats? *Múltiple*

El professorat del centre educatiu .....	1
L'AMPA.....	2
L'Ajuntament .....	3
Serveis educatius (EAP, CRP...) .....	4
Serveis o professionals externs .....	5
Altres (anotar ✍) .....	99
Ns/Nc.....	99

## BLOC DESENVOLUPAMENT D'ACTITUDS, HABILITATS I CAPACITATS

Recordeu que les preguntes fan referència a les etapes de secundària (obligatòria i post obligatòria)/formació de persones adultes.

### 8. Al centre, en quin grau es desenvolupen a través de l'orientació acadèmica i professional els aspectes que s'assenyalen a continuació. Per això utilitzarem una escala del 0 al 10, on 0 significa que "no ho treballen gens" i 10 que "ho treballen totalment".

a) Les competències/habilitats de l'alumne/a.....	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99
b) Els seus interessos professionals.....	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99
c) Els seus valors ocupacionals .....	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99
d) La seva personalitat .....	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99
e) L'autoconeixement .....	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99
f) L'autoestima .....	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99
g) Les expectatives i aspiracions professionals .....	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99
h) El coneixement de l'entorn (opcions formatives, laborals i exigències del mercat de treball) .....	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99
i) L'elecció d'estudis i itineraris .....	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99
j) Les competències per ajudar a transformar el mercat laboral (lluitar contra les condicions laborals injustes .....	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99

Tenint en compte que les **actituds i habilitats per a l'accés al mercat laboral** són les que empoderen la persona per a què aconsegueixi un lloc de treball i **les actituds i habilitats per a la transformació del mercat laboral** són les que empoderen la persona per a què contribueixi a la distribució justa i equitativa de recursos i d'oportunitats laborals...

**18. Generalment, amb quin objectiu es treballa amb l'alumnat l'adquisició de les actituds i habilitats que s'assenyalen a continuació...<sup>1</sup>**

	(1)	(2)	(3)	(4)	Ns/Nc
a) Capacitat analítica .....	1	2	3	4	99
b) Capacitat de síntesi .....	1	2	3	4	99
c) Cura en l'execució de les tasques .....	1	2	3	4	99
d) Autogestió i planificació .....	1	2	3	4	99

**19. I pel que fa a les actituds i habilitats que s'indiquen a continuació, l'objectiu és...**

	(1)	(2)	(3)	(4)	Ns/Nc
e) Creativitat i innovació .....	1	2	3	4	99
f) Lideratge .....	1	2	3	4	99
g) Gestió de l'estrès .....	1	2	3	4	99
h) Disposició per aprendre .....	1	2	3	4	99
i) Autoconfiança .....	1	2	3	4	99
j) Disponibilitat .....	1	2	3	4	99
k) Gestió eficaç del temps .....	1	2	3	4	99
l) Cura d'un mateix .....	1	2	3	4	99
m) Prendre i acceptar responsabilitats .....	1	2	3	4	99
n) Gestió de les emocions .....	1	2	3	4	99
o) Resiliència .....	1	2	3	4	99
p) Autoexigència .....	1	2	3	4	99
q) Emprenedoria .....	1	2	3	4	99
r) Orientació al canvi .....	1	2	3	4	99
s) Perseverança .....	1	2	3	4	99

**20. I amb quin objectiu es treballen les actituds i habilitats següents...**

	(1)	(2)	(3)	(4)	Ns/Nc
t) Competència comunicativa/escolta activa .....	1	2	3	4	99
u) Gestió de conflictes i resolució de problemes .....	1	2	3	4	99
v) Adaptabilitat .....	1	2	3	4	99
w) Orientació al client .....	1	2	3	4	99
x) Gestió de les relacions amb responsables/caps .....	1	2	3	4	99
y) Comprensió de la cultura de l'empresa .....	1	2	3	4	99
z) Reconeixement i respecte a la diversitat .....	1	2	3	4	99
aa) Treball en equip .....	1	2	3	4	99
bb) Assertivitat .....	1	2	3	4	99
cc) Empatia .....	1	2	3	4	99

**21. Hi ha alguna actitud/habilitat que no hàgim mencionat que s'estigui treballant per a millorar la ocupabilitat de l'alumnat? Com es treballa aquesta altra actitud/habilitat?**

	(1)	(2)	(3)	(4)	Ns/Nc
dd) Altres 1 (anota) .....	1	2	3	4	99
ee) Altres 2 (anota) .....	1	2	3	4	99
ff) Altres 3 (anota) .....	1	2	3	4	99

**21C. Segons la seva opinió, quins són els aspectes que es podrien potenciar des de l'educació per a millorar les competències dels joves de 16 a 25 anys? (resposta múltiple)**

Incidir en els coneixements pràctics .....	1
Més suport per planificar i acabar el seu itinerari de formació .....	2
Incentivar els convenis empresa-centres .....	3
Aprofundir en els valors del treball i l'emprenedoria .....	4
Assessorament i orientació per a construir un projecte professional de futur .....	5
Altres. Quin? .....	
Ns/Nc .....	99

<sup>1</sup> [Equivalència de les categories de resposta que es programaran al qüestionari online]: (1) L'accés al mercat laboral; (2) La transformació del mercat laboral; (3) L'accés i la transformació del mercat laboral per igual (50%-50%); (4) No es treballa específicament aquesta actitud/habilitat.

**BLOC DISPONIBILITAT DE RECURSOS**

Recordeu que les preguntes fan referència a les etapes de secundària (obligatòria i post obligatòria)/formació de persones adultes.

22. El centre disposa d'eines i recursos per a portar a terme les activitats...?		23. De quines eines i recursos disposen? <i>Múltiple</i>	24. Quines eines i recursos troben a faltar?
<b>a) D'orientació acadèmica</b>	Sí..... 1 No..... 2 Passa a P24a Ns/Nc .... 99 Passa a P24a	Qüestionari d'autoconeixement .....1 Banc de recursos.....2 Assessoraments individuals .....3 Altres (anotar ✍) ..... Ns/Nc .....99	_____ _____ _____ _____ Ns/Nc..... 99
<b>b) Per a la tria d'estudis i itineraris professionals</b>	Sí..... 1 No..... 2 Passa a P24b Ns/Nc .... 99 Passa a P24b	Qüestionari d'autoconeixement .....1 Xerrades .....2 Assistència a fires i salons .....3 Activitats amb empreses .....4 Visites a centres educatius .....4 Altres (anotar ✍) ..... Ns/Nc .....99	_____ _____ _____ _____ Ns/Nc..... 99
<b>c) Per a l'accés al mercat de treball</b>	Sí..... 1 No..... 2 Passa a P24c Ns/Nc .... 99 Passa a P24c	Informes sectorials .....1 Contacte amb els Serveis Locals d'Ocupació.....2 Activitats amb empreses .....3 Contacte amb associacions/ONG .....4 Altres (anotar ✍) ..... Ns/Nc .....99	_____ _____ _____ _____ Ns/Nc..... 99
<b>d) Per ajudar a transformar el mercat laboral (lluitar contra les condicions laborals injustes)</b>	Sí..... 1 No..... 2 Passa a P24d Ns/Nc .... 99 Passa a P24d	Guia de recursos per a l'acció social des del centre educatiu .....1 Unitats didàctiques per a l'emprenedoria social .....2 Estudis de cas sobre com afrontar condicions laborals injustes.....3 Activitats amb empreses .....4 Xerrades amb persones/organitzacions que lluiten contra condicions socials injustes.....4 Ns/Nc .....99	_____ _____ _____ _____ Ns/Nc..... 99

**BLOC CARACTERÍSTIQUES DEL CENTRE I LA PERSONA ENTREVISTADAS**

**25. En relació amb el centre ens podria dir (encara que sigui de forma aproximada)...**

	Nombre d'alumnes	Nombre de docents
ESO .....	_____	_____
Batxillerat.....	_____	_____
CFGM .....	_____	_____
CFGS .....	_____	_____
Formació de persones adultes ..	_____	_____
Altres (anota) .....	_____	_____

**26. Finalment, podria indicar-nos:**

**26.1. El seu càrrec:**

Director/a ..... 1  
 Coordinador/a ..... 2  
 Cap d'estudis..... 3  
 Altres \_\_\_\_\_  
 Ns/Nc..... 99

**26.2. Sexe:**

Home ..... 1  
 Dona ..... 2  
 Ns/Nc ..... 99

**26.3. El seu any de naixement:** \_\_\_\_\_

**26.4. Quants anys porta exercint en aquest centre?** \_\_\_\_\_

**MOLTES GRÀCIES PER LA SEVA COL-LABORACIÓ!**

## Anexo 9. Matriz de validación del cuestionario

### PETICIÓ DE VALIDACIÓ DE QUESTIONARI

Benvolgut/da,

Un equip de recerca amb personal investigador de la UAB, EDUCAWEB, IFIHP i DEP estem desenvolupant una recerca sobre **el desenvolupament de competències per a l'accés i transformació del mercat laboral** (ha estat un dels 25 projectes seleccionats dins la convocatòria del **Programa RecerCaixa 2012** en l'apartat de projectes sobre ocupació). La recerca té els següents objectius:

1. Identificar quines són les competències per a l'ocupabilitat de joves de 16 a 25 anys de Catalunya des de la perspectiva de l'empresa
2. Identificar quins són els factors estructurals que disminueixen les possibilitats d'ocupabilitat d'aquests joves i les competències a desenvolupar per contribuir a reduir-los.
3. Analitzar si i com les dues tipologies de competències identificades es desenvolupen des de l'orientació professional que es porta a terme en els centres educatius de Catalunya.
4. Elaborar una guia per a l'ocupabilitat adreçada a joves de Catalunya de 16 a 25 anys, i una guia per augmentar el seu grau d'ocupabilitat a través de l'orientació professional desenvolupada en centres educatius de Catalunya, que contemplin els dos tipus de competències analitzades.

Per tal d'incorporar la perspectiva dels centres educatius i donar resposta a l'objectiu 3 s'ha elaborat un **qüestionari electrònic que volem adreçar a responsables de l'orientació als centres educatius de secundària, cicles formatius, batxillerat i Formació de Persones Adultes**, amb la col·laboració de la Direcció General de Secundària i Batxillerat i la d'Ensenyaments Professionals.

**Us escrivim per demanar-vos la vostra col·laboració** com a persona experta en aquesta temàtica, concretament per a que ens doneu la vostra opinió sobre el qüestionari, **fent-ne la seva validació** a través de la graella que ara us expliquem.

El qüestionari, de 26 ítems, pretén recollir informació estructurada en 4 blocs més un darrer d'identificació global:

Us demanem la vostra col·laboració per a la validació del qüestionari, responent –a la graella que us facilitem a continuació– les següents qüestions:

4. **Univocitat / claredat:** grau en el que l'ítem permet una única interpretació del seu significat i és fàcilment comprensible.
5. **Pertinença:** Grau en que l'ítem pregunta sobre qüestions relacionades amb la recerca i aporta informació sobre l'objecte d'estudi.
6. **Importància:** Grau en que l'ítem s'adreça a una qüestió clau o rellevant en relació al tema estudiat.

**Essent 1 l'absència o el valor mínim d'aquella característica (poca claredat, poca pertinença, poca importància) i el 5 el valor màxim (molt clar, molt pertinent, molt important).**

Si ho considereu oportú podeu fer suggeriments de modificació o incorporació d'altres temes o qüestions que siguin, des del vostre punt de vista pertinents i importants.

Moltes gràcies per la vostra col·laboració. Si desitgeu estar informats sobre el resultat de l'estudi, indiqueu-nos ho i amb molt de gust us farem arribar les conclusions i propostes.

Cordialment,  
Màrius Martínez  
Investigador principal

## VALIDACIÓ DE QUESTIONARI

Ítem	Claredat	Pertinença	Importància	Observacions / suggeriments
1	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
2	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
3	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
6	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
7	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
8	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
9	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
10	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
11	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
12	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
13	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
14	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
15	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
16	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
17	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
18	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
19	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
20	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
21	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
22	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
23	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
24	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
25	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
26	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

Altres observacions:

Desitgeu rebre informació sobre l'estudi per correu electrònic:

@

## **Anexo 10. Solicitud de consentimiento informado para la realización de la entrevista**

### **SOL·LICITUD DE CONSENTIMENT INFORMAT**

Estem realitzant un estudi sobre **el desenvolupament de competències per a l'accés i la transformació del mercat laboral de joves de 16 a 25 anys de Catalunya** a través de l'orientació professional que es desenvolupa en centres educatius. Aquesta iniciativa la desenvolupa un equip de treball de la UAB, EDUCAWEB, IFIHP i DEP i és un dels 25 projectes seleccionats dins la convocatòria del Programa **RecerCaixa 2012** en l'apartat de projectes sobre ocupació.

Mitjançant aquesta entrevista, i **des de la seva posició com a representant de** (ESPECIFICAR ATENENT AL COL·LECTIU/ENTITAT QUE REPRESENTI) **volem incorporar la seva perspectiva sobre:**

- Les barreres contextuais que disminueixen les possibilitats d'ocupabilitat d'aquests joves. Per exemple: l'edat, el gènere, l'ètnia, conjuntura econòmica, polítiques laborals, etc.
- Les competències a desenvolupar per part dels joves per contribuir a la reducció d'aquests factors estructurals.
- Si i com l'orientació professional que es desenvolupa en centres educatius pot contribuir al desenvolupament d'aquestes competències.

**Les seves respostes s'utilitzaran per a:**

- **Elaborar dues guies:**
  - Guia per a l'ocupabilitat adreçada a joves de Catalunya de 16 a 25 anys
  - Guia per a la millora de l'ocupabilitat a través de l'orientació professional desenvolupada als centres educatius de Catalunya.
- **La redacció de l'informe de recerca.**

Aquesta entrevista té una durada aproximada d' 1 hora i és confidencial i anònima. No obstant, si vostè ho desitja, la seva col·laboració tindrà un reconeixement explícit mitjançant la incorporació del nom de la seva organització com a entitat col·laboradora a l'informe final, les dues guies per a l'ocupabilitat, les presentacions que de la recerca es facin a institucions públiques i privades i les publicacions que es derivin de la recerca. Tanmateix, un cop editades, li farem arribar una còpia de les dues guies per a l'ocupabilitat que s'elaboraran i de l'informe final de recerca.

La participació en aquesta entrevista és voluntària i lliure i se'n pot retirar en tot moment. Si així ho permet, gravarem l'entrevista per tal de poder tenir un recull fidedigne de la seva aportació.

### **SOL·LICITUD DE CONSENTIMENT INFORMAT**

**Mitjançant aquesta sol·licitud demanem el seu consentiment informat** per entrevistar-lo/entrevistar-la per a l'estudi sobre **el desenvolupament de competències per a l'accés i la transformació del mercat laboral de joves de 16 a 25 anys de Catalunya** desenvolupat per un equip de treball de la UAB, EDUCAWEB, IFIHP i DEP.

Jo, ....., DNI ....., dono consentiment informat per a:

- Gravar el contingut de l'entrevista. SI  NO
  
- Utilitzar el contingut de l'entrevista per elaborar dues guies:
  - Guia per a l'ocupabilitat adreçada a joves de Catalunya de 16 a 25 anys.
  - Guia per a la millora de l'ocupabilitat a través de l'orientació professional desenvolupada als centres educatius de Catalunya.
  - La redacció de l'informe de recerca. SI  NO
  
- Incorporar el nom de la meva organització..... com a entitat col·laboradora en:
  - Les publicacions que es derivin de la recerca. SI  NO
  - Les dues guies per a l'ocupabilitat. SI  NO
  - L'informe final. SI  NO
  - Les presentacions que de la recerca es facin a institucions públiques i privades. SI  NO

**Signatura**

A ....., el ..... de..... de 2013

