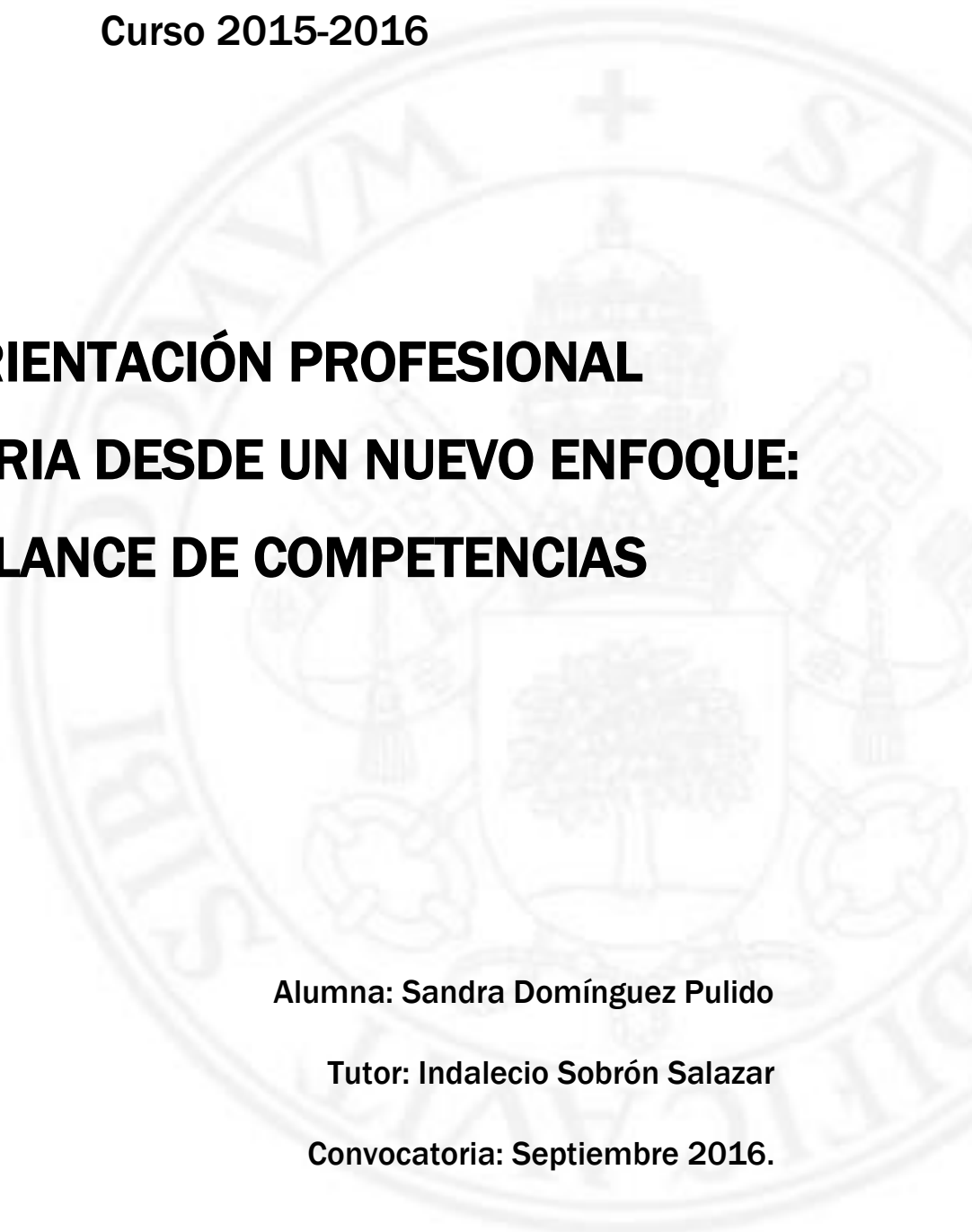


**Facultad de Educación y Trabajo Social
Máster Universitario en Psicopedagogía**

Curso 2015-2016



**LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL
UNIVERSITARIA DESDE UN NUEVO ENFOQUE:
EL BALANCE DE COMPETENCIAS**

Alumna: Sandra Domínguez Pulido

Tutor: Indalecio Sobrón Salazar

Convocatoria: Septiembre 2016.

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Título: La Orientación Profesional Universitaria desde un nuevo enfoque: El Balance de Competencias.

Autor/a: Sandra Domínguez Pulido

Máster: Máster en Psicopedagogía

Centro: Facultad de Educación y Trabajo Social

Universidad: Universidad de Valladolid (UVa)

Dirigido por: Indalecio Sobrón Salazar

Declaro que he redactado el trabajo “La Orientación Profesional Universitaria desde un nuevo enfoque: El Balance de Competencias” para la obtención del título correspondiente al Máster en Psicopedagogía, en el curso académico 2015-2016 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en las referencias bibliográficas y que he identificado como tales, todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

Valladolid, a 1 de Septiembre de 2016

Sandra Domínguez Pulido

RESUMEN

El propósito de este trabajo es dar a conocer la situación laboral de los estudiantes universitarios, tras finalizar su formación. Para ello, se detalla un amplio recorrido sobre las causas sociales, económicas y educativas que están contribuyendo a dicha situación. Los resultados obtenidos muestran que, entre otros factores, el bajo nivel de competencias transversales desarrolladas, dificulta la contratación de los egresados/as. Partiendo de estos resultados, se propone el Balance de Competencias como una estrategia, ampliamente desarrollada en otros contextos europeos, para combatir el desempleo de los estudiantes universitarios, y en definitiva, mejorar su calidad de vida.

Palabras clave: Competencias, Balance de competencias, Orientación profesional, Empleabilidad e Inserción sociolaboral.

ABSTRACT

The intention of this work is to announce the labor situation of the university students, after finishing his formation. For it, a wide trip is detailed on the social, economic and educational causes that they are contributing to the above mentioned situation. The obtained results show that, between other factors, the low level of transverse developed competences, it makes the hiring of the gone away / grasped ones difficult. Departing from these results, there is proposed the Skill assessment as a strategy widely developed in other European contexts, to fight the unemployment of the university students, and finally, to improves his quality of life.

Key words: Competences, Skill Assessment, Vocational Guidance, Employability, Job Placement.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	- 1 -
1.1 PRESENTACIÓN	- 1 -
1.2 COMPETENCIAS DEL MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA	- 3 -
1.2.1 COMPETENCIAS GENERALES.....	- 3 -
1.2.2 COMPETENCIAS ESPECÍFICAS.....	- 5 -
1.3 METODOLOGÍA	- 7 -
CAPITULO II: FUNDAMENTACIÓN	- 9 -
2.1 LA INCERTIDUMBRE SOCIAL	- 9 -
2.2 EMPLEO Y EGRESADOS	- 10 -
2.3 ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA	- 19 -
2.4 BALANCE DE COMPETENCIAS	- 25 -
2.4.1 ¿QUÉ ES EL BALANCE DE COMPETENCIAS?	- 25 -
2.4.2 ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE BALANCE DE COMPETENCIAS	- 29 -
2.4.3 VALORACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS	- 34 -
CAPITULO III: PROPUESTA DEL BALANCE DE COMPETENCIAS	- 37 -
3.1 JUSTIFICACIÓN	- 37 -
3.2 PROPUESTA Y OBJETIVOS	- 38 -
3.3 UBICACIÓN	- 39 -
3.4 DESTINATARIOS	- 40 -
3.5 METODOLOGÍA	- 40 -
3.6 TEMPORALIZACIÓN	- 42 -
3.7 FASES DEL PROCESO	- 42 -
3.8 RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES	- 47 -
3.9 INSTRUMENTOS Y CONTENIDOS	- 50 -
3.10 PARA CONCLUIR	- 52 -
CAPITULO IV: CONCLUSIONES	- 53 -
4.1 CONCLUSIONES Y RESULTADOS	- 53 -

4.2 PUNTOS FUERTES Y DÉBILES	- 55 -
4.3 LINEAS ESTRATEGICAS A CONTINUAR	- 56 -
<i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</i>	- 58 -

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1 PRESENTACIÓN

La situación social actual, caracterizada por constantes y profundos cambios, ha contribuido a transformar la trayectoria vital de las personas conocida hasta el momento, favoreciendo continuos periodos de incertidumbre, que obligan a las personas a tomar conciencia sobre sí mismos, para poder adoptar las mejores elecciones que protejan su bienestar físico y emocional, aunque no siempre es así.

En el contexto laboral, esta crisis de incertidumbre también se proclama fuertemente, especialmente en los jóvenes. No saber que empleos van a desaparecer en el futuro, y cuales surgirán, favorece en las personas sentimientos de inseguridad y vacilación, que las obliga a tomar decisiones no siempre acertadas. Es entonces, donde toma gran relevancia la orientación profesional en el contexto educativo, que en su definición más profunda, considera Echeverría, que:

“Ha de recolectar evidencias de desempeño, para obtener un juicio sobre la competencia adquirida a partir de referentes estandarizados e identificar aquellas áreas de realización que requieren fortalecimiento. Con otras palabras, superar el concepto de medición educativa de cuantificación precisa “evaluation” y asumir el (...) “assessment”, cuyo fin primordial es ayudar al alumnado, más que sentenciarlo”.
(Echeverría, 2010, Octubre)

La orientación profesional debe ayudar y asesorar al estudiante a identificar sus competencias personales, formativas y laborales, para proyectarlas a tomar decisiones acertadas, que mejoren su bienestar personal, social y económico futuro. Pero la función más desarrollada en muchos casos, de la orientación profesional, como se verá más adelante, es la de informar y documentar sobre el acceso a nueva formación y salidas profesionales, desatendiendo de este modo, las necesidades de cada persona.

En este sentido, el objetivo principal que se busca con el desarrollo de este trabajo, es sensibilizar a los lectores sobre la situación laboral de los estudiantes universitarios, tras finalizar su formación, identificando las causas que promueven el desempleo en este colectivo y hacerles conscientes de que existen estrategias muy desarrolladas en el contexto europeo que se pueden trasladar para dar respuesta a esta necesidad laboral.

Entre estas estrategias, durante este trabajo se plantea una propuesta para integrar el Balance de Competencias (BdC) en el servicio de orientación profesional universitario de Valladolid, con la intencionalidad de mejorar las competencias transversales de los estudiantes, para favorecer la inserción laboral de este colectivo, promoviendo su rápida adaptación al trabajo, manteniendo su puesto o en último caso, creándolo.

El BdC es uno de los campos profesionales en el que el psicopedagogo/a puede jugar un papel importante, debido al enfoque orientado, fundamentalmente, a la inserción laboral.

El psicopedagogo/a cumple en este contexto un perfil dirigido al asesoramiento y orientación laboral de la persona, de manera que integra multitud de competencias propias de este perfil, a causa de la diversidad e intereses de cada uno de los beneficiarios del BdC.

La elección de este tema viene promovida por el interés suscitado a partir del desarrollo del Practicum del Máster en Psicopedagogía, en OBSERVAL (Observatorio de la Validación de Competencias), donde se profundizó en el BdC con personas adultas desempleadas de larga duración, permitiéndome conocer más detalladamente el proceso de desempleo en una persona y los problemas emocionales que le pueden llegar a provocar, emergiendo, de este modo, sentimiento de ineficacia y fracaso hacia el empleo, y consecutivamente, perdiendo la seguridad para lograr volver a encontrar un nuevo empleo.

Revisando la bibliografía en torno a la situación laboral de los egresados, los indicadores muestran una elevada tasa de desempleo. Las causas que lo justifican, como se verá más adelante, es la escasa adquisición de competencias transversales durante la formación universitaria, necesarias para cualquier empleo.

Por ello, es importante atender este tema desde la Psicopedagogía, haciendo a los profesionales de este campo, conscientes de la necesidad de trabajar también con este colectivo, para atender a sus necesidades laborales. No obstante, no es suficiente con conocer el BdC, sino también es preciso lograr su aplicación a todos los estudiantes, con vistas a mejorar la seguridad en sí mismos, tras salir al mundo laboral y hacer de ellos, personas completamente autónomas, que logren una rápida adaptación al empleo, integrando sus competencias técnicas, pero especialmente, sus competencias transversales.

La organización establecida para la construcción del Trabajo de Fin de Máster se estructura en 4 capítulos:

En el primer capítulo, se analizan las competencias generales y específicas personales desarrolladas durante el Máster en Psicopedagogía y la Metodología aplicada para la elaboración de este trabajo.

Durante el segundo capítulo, se expone un amplio recorrido bibliográfico, que justifica la propuesta descrita más adelante. Para ello, se identifican las dimensiones y causas que dan lugar a la situación laboral de los estudiantes y egresados universitarios, y se ofrece una estrategia que atiende directamente a esta necesidad.

En el tercer capítulo, se propone integrar el BdC en el Servicio de Orientación Profesional Universitario de Valladolid, con el objetivo de mejorar la empleabilidad de este colectivo.

Finalmente, en el cuarto capítulo se recogen las conclusiones extraídas del trabajo. Para ello, se hace una valoración de los puntos fuertes y débiles sobre la propuesta de BdC en la Universidad de Valladolid, y los resultados son muy prometedores.

1.2 COMPETENCIAS DEL MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA

La formación proporcionada por el Máster en Psicopedagogía, cuantifica los aprendizajes como competencias generales y específicas, de acuerdo al RD 1393 / 2007, de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. De este modo, se entiende que al finalizar el Máster, los estudiantes deben haber adquirido un conjunto de competencias de nivel 7, que les doten de las estrategias necesarias, para desarrollar su profesión, en el contexto laboral adecuadamente.

A continuación, se presenta un análisis del grado de desarrollo de mis competencias generales y específicas, a partir de la formación recibida:

1.2.1 COMPETENCIAS GENERALES

De acuerdo a las siguientes competencias generales que se han de adquirir con el Máster, a continuación se presenta un gráfico con el grado de desarrollo de cada una:

G1. Resolver problemas en entornos nuevos o poco conocidos –de forma autónoma y creativa- y en contextos más amplios o multidisciplinares.

G2. Tomar decisiones a partir del análisis reflexivo de los problemas, aplicando los conocimientos y avances de la psicopedagogía con actitud crítica y hacer frente a la complejidad a partir de una información incompleta.

G3. Comunicar las decisiones profesionales y las conclusiones así como los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados, de manera clara y sin ambigüedades.

G4. Tomar conciencia de las creencias y estereotipos sobre la propia cultura y las otras culturas o grupos y de las implicaciones sobre su actuación profesional y potenciar el respeto de las diferencias individuales y sociales.

G5. Responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención.

G6. Actualizarse de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional.

G7. Implicarse en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que ha de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional.

Análisis de mis competencias generales en el Máster en Psicopedagogía

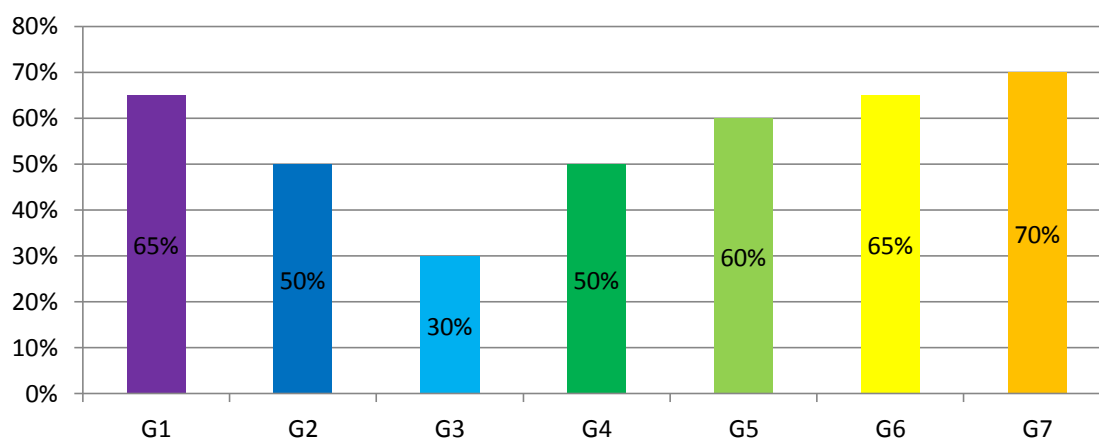


Figura1. Análisis de las competencias generales del Máster en Psicopedagogía.

Las competencias más desarrolladas durante el Máster en Psicopedagogía se corresponden con la G1, G6 Y G7. La metodología de enseñanza promovida en el itinerario de inserción socio laboral, ha contribuido a desarrollar la capacidad para resolver problemas en entornos nuevos o poco conocidos, gracias a la construcción de un itinerario de inserción sociolaboral de una persona. También ha favorecido la consciencia de la necesidad de conocer, manejar y controlar las Tic, y especialmente, en el entorno profesional en el que nos especializamos. Y Finalmente, la autogestión del propio aprendizaje y la asunción de la formación permanente, dada la amplitud de los colectivos con los que se trabaja y la diversidad de intereses que tiene cada persona.

La competencia menos desarrollada, se corresponde con la G3, que alude a comunicar información a públicos especializados y no especializados y en la que más dificultades presento.

1.2.2 COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

En consideración a estas competencias específicas, a continuación se plasma un gráfico con el grado de desarrollo de cada una:

E 1. Diagnosticar y evaluar las necesidades socioeducativas de las personas, grupos y organizaciones a partir de diferentes metodologías, instrumentos y técnicas, tomando en consideración las singularidades del contexto.

E 2. Asesorar y orientar a los profesionales de la educación y agentes socioeducativos en la organización, el diseño e implementación de procesos y experiencias de enseñanza aprendizaje, facilitando la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades.

E 3. Aplicar los principios y fundamentos de la orientación al diseño de actuaciones favorecedoras del desarrollo personal y/o profesional de las personas.

E 4. Diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos.

E 5. Planificar, organizar e implementar servicios psicopedagógicos.

E 6. Aplicar los fundamentos y principios básicos de la gestión a la planificación de acciones de coordinación y liderazgo de equipos psicopedagógicos favoreciendo el trabajo en red entre los diferentes agentes e instituciones socioeducativas.

E 7. Analizar, interpretar y proponer actuaciones, teniendo en cuenta las políticas educativas derivadas de un contexto social dinámico y en continua evolución.

E 8. Formular nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica, fundamentadas en los resultados de la investigación psicopedagógica.

Análisis de mis competencias específicas del Máster en Psicopedagogía

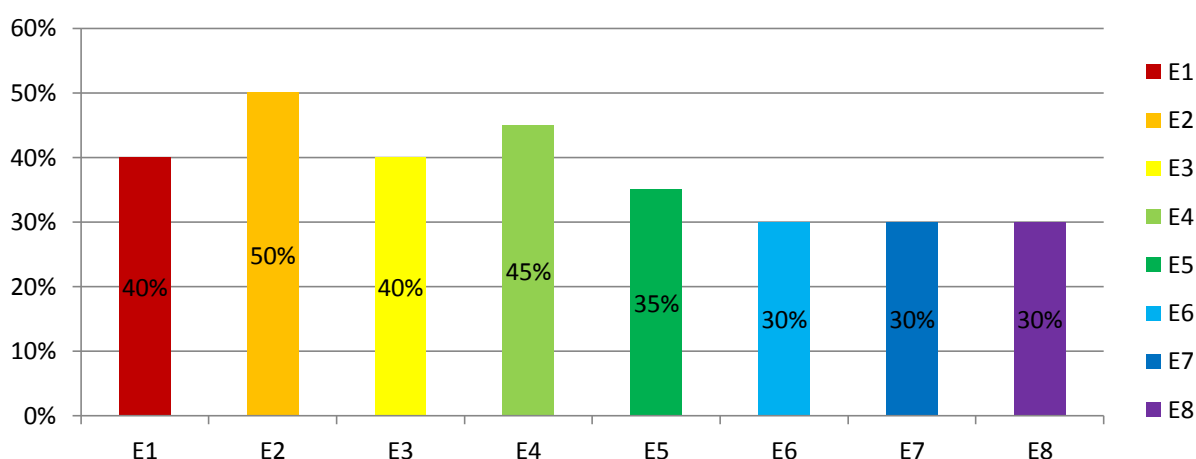


Figura 2. Análisis de competencias específicas del Máster en Psicopedagogía.

En el análisis de las competencias específicas personales, adquiridas a partir de la formación proporcionada por el Máster en Psicopedagogía, se observa un desarrollo más equitativo, a excepción de las competencias E2 y E4, que aluden al asesoramiento y al diseño, implementación y evaluación de prácticas educativas, las cuales se han acrecentado gracias a la metodología teórico-práctica durante el itinerario de Inserción Sociolaboral y en complementación con el Prácticum, que ha favorecido la puesta en práctica de la teoría, así como un mayor conocimiento sobre el mundo laboral.

1.3 METODOLOGÍA

Para la elaboración del Trabajo de Fin de Máster se han aplicado dos tipos de metodología:

- Metodología basada en la revisión y análisis de documentación bibliográfica.
- Metodología orientada al estudio de caso, de carácter cualitativo.

La primera metodología empleada en este trabajo está **basada en la revisión y análisis de documentación bibliográfica**, que consiste en el análisis de la información proporcionada por diferentes fuentes documentales.

La investigación documental está centrada, en este caso, en “la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales impresas, audiovisuales o electrónicas” (Fidias, 2006, p. 27).

Dado el gran volumen de información existente sobre cualquier tema que se quiera tratar, se ha establecido como criterios para la selección de documentación, su actualidad (que la documentación haya sido publicada en los últimos 10 años) y 5 palabras clave que deben contener todas las fuentes (Competencias, Balance de competencias, Orientación profesional, Empleabilidad e Inserción sociolaboral).

Tras identificar y reunir la documentación de interés para la elaboración de este trabajado, se ha seguido las siguientes pautas para su análisis:

- Lectura de la documentación bibliográfica.
- Elaboración de esquemas y resúmenes sobre la información relevante para la construcción del trabajo.
- Búsqueda de base de datos bibliográficos, para complementar la información teórica.
- Análisis e interpretación de la información recogida.
- Redacción final sobre el análisis de la información, en torno al tema de interés presentado en este trabajo.

Finalmente, la investigación documental planteada, se basa en la combinación de **tipo monográfico** (Desarrollo amplio y profundo sobre el Balance de Competencias) y de

estudio de medición de variables independientes a partir de datos secundarios (Uso de documentos de cifras y datos numéricos) (Fidias, 2006).

La segunda metodología aplicada en este trabajo, de carácter cualitativo, se centra en **el estudio de casos** (Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S. & Roja, R., 2015). Para ello, se ha recurrido a artículos, cuyo contenido presentan experiencias sobre la aplicación del Balance de Competencias en contextos universitarios.

A través de esta técnica, se busca conocer los resultados obtenidos tras incluir el Balance de Competencias en la Universidad, como estrategia para mejorar la formación de sus estudiantes.

Para el estudio de casos, se ha seguido la siguiente estructura:

- Búsqueda de artículos en los que se presenten experiencias de BdC.
- Selección de documentos en los que se haya aplicado el BdC en el contexto Universitario.
- Lectura y análisis de la información tratada en las fuentes documentales.
- Presentación de la información relevante de cada artículo en una tabla, donde se identifican brevemente las características fundamentales de cada experiencia.
- Finalmente, se hace una valoración individual de cada caso y otra valoración, donde se reconocen los puntos fuertes y débiles, de cada práctica.

Con esta metodología y en complementación con la revisión y análisis de la documentación bibliográfica, se toma como referencia para justificar la propuesta de Balance de Competencia en la Universidad de Valladolid.

CAPITULO II: FUNDAMENTACIÓN

2.1 LA INCERTIDUMBRE SOCIAL

La sociedad actual se contextualiza dentro de una sociedad compleja (Loiodice, 2012), que se caracteriza por profundos y continuos cambios, nuevas exigencias, diferentes estilos de vida y de valores, desestructuración económica y transformaciones. Se podría hablar de un nuevo estilo de vida basado en la incertidumbre. Aludiendo al planteamiento de Edgar Morín, la incertidumbre en la que estamos sumergidos, se puede caracterizar por “cualquier cosa puede pasar y en el momento menos esperado; esto implica el estar despierto a cualquier acontecimiento que se produzca en la naturaleza, entendiendo ésta como los fenómenos diversos que se dan en el universo.” (Paiva, 2004, p. 240)

Nos encontramos en un periodo de modernidad líquida, de “constante transformación (...) como la desregularización, la flexibilización o la liberalización de los mercados” (Vásquez, 2008, p. 2). El contexto socioeconómico ha pasado de un estado estable y rutinario, a otro más cambiante, donde las personas han de desarrollar una gran capacidad de adaptación y flexibilidad tanto en su vida personal y social como laboral, para conciliar la vida familiar con el empleo.

Esta época de incertidumbre desde una concepción pesimista, produce en las personas inseguridad, recelo e indecisión ante lo desconocido. El miedo a no saber qué va a suceder en el futuro, limita a las personas a tomar iniciativas, a emprender nuevos proyectos de vida, a vivir. Así, este tipo de sentimientos y pensamientos los declara Bauman como “extraños irritan, desagradan, desconciertan porque tienden con su sola presencia a encombrecer y eclipsar la nitidez de las líneas fronterizas clasificatorias que ordenan el mundo” (Vásquez, 2008, p. 3). Encuadrar la sociedad en este contexto, da lugar a un cambio del desarrollo de las personas; éstas ahora ya no pueden mantener una concepción tradicional de la sociedad y del mercado laboral, sino que es preciso crear y diseñar un proyecto personal y laboral más amplio que hasta el momento (Vásquez, 2008).

De este modo, nos encontramos con un nuevo colectivo de personas que precisan acostumbrarse a un nuevo ritmo de vida, determinado por “la transición, el cambio, la incertidumbre y la inestabilidad (que) han estado alterando los sistemas de vida, los saberes y los valores que antes se caracterizaban por ser ciertos y seguros” (Loiodice,

2012, p. 5), es decir, la estructura del sistema que se conocía hasta finales del siglo anterior aceptado socialmente, se ha quebrantado hasta dar lugar a “un tiempo sin certezas” (Vásquez, 2008, p. 3) y en correlación con Isabella Loiodice (2012), las personas están sumergidas en un nuevo paradigma¹ social, económico y personal, que hace de esta situación un problema, pero a su vez, obliga a las personas a enfrentarse a los grandes cambios que devienen sin preaviso, provocando una ruptura del estado de confort de las mismas, para provocar en ellas la asunción, análisis y toma de decisiones proyectadas a su futuro.

Considerando este nuevo paradigma, la situación social y económica por la que están pasando las personas actualmente, contribuye, aún más, de manera negativa a empeorar el curso vital de las personas, obligándolas a buscar estrategias que les permitan afrontar su contexto natural, para lograr su bienestar y desarrollo personal. Durante el siguiente capítulo, se analiza detalladamente, las dificultades para la empleabilidad de los jóvenes universitarios, objeto de estudio de este trabajo, desde el punto de vista del mercado laboral.

2.2 EMPLEO Y EGRESADOS

Tras la alusión a los grandes y constantes cambios producidos en el contexto socioeconómico actual, éstos “han alterado sensiblemente la organización de la actividad laboral” (Castells, 2000; citado por Aneas, 2010, p. 20), es decir, el mercado de trabajo conocido hasta el momento ha desaparecido, para dar lugar a un nuevo entorno de trabajo, donde los conocimientos técnicos ya no son tan importantes, pues las competencias transversales han cobrado gran relevancia, por la posibilidad de permitir a las personas adaptarse a estos cambios sociales, económicos y políticos que se están dando cada vez más. En torno a esta idea, a lo largo de este apartado, se expondrán algunos estudios que analizan la situación de los jóvenes universitarios, desde la percepción de los empleadores.

Antes de continuar con el desarrollo de este trabajo, es preciso hacer un inciso para aclarar el concepto de “competencia”, aunque son numerosas las definiciones de dicho concepto, se hará alusión a la definición de Guy Le Boterf (citado por Galliani, Zaggia &

¹ Entendido dicho concepto (paradigma), como la visión del mundo configurada a partir de un conjunto de creencias y conocimientos, que enmarcan el discurrir de la vida de las personas en un determinado momento histórico. (Paredes & Inciarte, 2013).

Serbati, 2011), quien entiende por competencia la correlación entre “saber cómo actuar”, “voluntad de actuar” y “ser capaz de actuar”, es decir, que la competencia es el resultado de la combinación entre los conocimientos, las habilidades, la motivación, y las condiciones externas que permitan el desarrollo de la misma. Se podría entender la competencia como el conjunto de conocimientos y habilidades (saber y saber hacer), de la motivación de la persona (querer hacer) y de un contexto apropiado para poder poner en juego dicha competencia. Pero, esta definición queda incompleta, de acuerdo a la propuesta por Alberici & Serreri (2005) quienes entienden por competencia como la “combinación, específica de cada persona, de saber, saber aprender, saber ser, saber hacer, saber actuar y querer actuar” (p. 83) Es preciso, también incorporar a dicha definición, las variables “saber ser”, “saber aprender” y “saber actuar”, entendidas como las características comportamentales y la capacidad de aprender y de moverse adecuadamente en el contexto determinante, para su puesta en práctica, respectivamente. Dichas competencias, es necesario comprender, que son observables en las personas, en su desarrollo normalizado en un contexto, es decir, que son el medio para demostrar que se sabe hacer determinada tarea (Freire, Teijeiro & Pais, 2013). Además, pueden ser de dos tipos transversales o específicas / técnicas. Las primeras se entienden como aquellas que se pueden transferir o adaptar a cualquier situación; las segundas se refieren a aquellas relacionadas con una formación o empleo específico (Freire, Teijeiro & Pais, 2013).

Desde la Comisión Europea (2010), se da prioridad, entre otras muchas propuestas, a transmitir nuevos planteamientos y estrategias que favorezcan la inserción laboral de los colectivos más vulnerables como son las personas con baja cualificación, los jóvenes, los desempleados o los trabajadores mayores, incidiendo especialmente en la necesidad de actualizar las cualificaciones de las personas y orientar su desarrollo profesional adaptado a las nuevas necesidades que plantea el nuevo contexto socioeconómico. De este manera, es preciso contar con servicios de orientación de calidad, que ayuden a las personas a redirigir su desarrollo profesional enmarcado en un nuevo contexto cambiante, donde las profesiones que conocíamos van desapareciendo, y debido a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), se van generando nuevos empleos, los cuales demandan nuevas estrategias de empleabilidad, es decir, ya no es necesario tener una titulación que “supuestamente” identifique una serie de competencias y preparación para el desarrollo de un determinado puesto, más bien se requiere o se reclama personas competentes, se necesitan personas preparadas para generar resultados, que traigan consigo los conocimientos relevantes y útiles

para el buen desempeño de su labor (Ruíz, Jaraba & Romero, 2011), y también se precisa personas que lleven consigo competencias transversales, que se puedan adaptar a cualquier contexto o situación que se vaya dando. En este sentido, la propia comisión afirma que hay “demasiadas personas (que) carecen de las competencias necesarias para salir adelante en el mercado laboral” (Comisión Europea, 2010, p. 10).

La Comisión Europea, por otro lado, recalca que el sistema educativo debe formar en competencias, que puedan favorecer la transición de los jóvenes al mundo laboral, es decir, debe capacitarles de competencias tanto básicas como transversales, independientemente de la cualificación a la que acceden, para que durante su acceso al empleo las personas hallan integrado las estrategias suficientes, que les permita adaptarse a cualquier entorno laboral.

Además, es necesario destacar, que el sistema educativo debe ofrecer una formación en coherencia con las demandas y las exigencias del mercado laboral. Dicha puntualización, fue objeto de debate durante el Foro de Formación Profesional, desarrollado en las Cortes de Castilla y León (Valladolid), durante mayo de 2016. Aunque, dirigido específicamente a la Formación Profesional, es preciso ampliarla a todo el escenario educativo, inclusive la Universidad. Es necesario, ser consciente que la educación y el empleo están directamente correlacionados, y que se debe mantener una estrecha comunicación entre lo que necesita el mercado laboral y lo que ofrece el sistema formativo, para llegar a un consenso común, en el que la educación oferte cualificaciones que el contexto socioeconómico demanda y necesita. Así se compromete la Comisión Europea de entablar “colaboraciones entre empresas e instituciones de educación o formación para desarrollar nuevos planes de estudios que cubran lagunas de cualificaciones en materia de innovación y los desfases entre cualificaciones y la demanda de los mercados de trabajo.” (Comisión Europea, 2010, p. 15).

De acuerdo a este planteamiento, las reglas del mercado laboral se caracterizan por la movilidad y flexibilidad, generando que a lo largo del desarrollo profesional de una persona, ésta precise cambiar y variar sus empleos (Álvarez, González & Pérez, 2009); además, contribuyendo a este entorno profesional cambiante, no saber que empleos va a ver en unos años, dificulta considerablemente el proceso de formación de los futuros profesionales. Para combatir esta incertidumbre, junto a la comunicación entre educación y empleo, otra estrategia es la formación por competencias, que permita dotar a los estudiantes universitarios de competencias tanto técnicas como transversales, favoreciendo su mayor posibilidad de

empleabilidad, así como de obtener un puesto de trabajo y mantenerlo; y en caso de retirarse del empleo, poder volver a incorporarse rápidamente, adaptándose a cualquier contexto laboral.

Como afirma Sopelana, considerando esta situación, “”Buscarse la vida” es la gran respuesta para encontrar un puesto de trabajo estable y acorde a las expectativas” (Sopelana, 2014, p. 43). Ese “buscarse la vida” de los jóvenes, es el desarrollo de competencias necesarias para que puedan adentrarse en el contexto laboral. La formación universitaria, ha de contar con una buena formación que desarrolle en los estudiantes todo el conglomerado de competencias que se están demandando actualmente en el mercado laboral. Dada la situación social y económica tan compleja en la que vivimos, es preciso, que tanto los jóvenes como cualquier persona desarrolle su máximo potencial, demuestre en cualquier empleo que es importante y necesaria para dicho puesto de trabajo. Para ello, ha de ser capaz de tomar iniciativas, saber resolver posibles situaciones complejas, con habilidades sociales, capacidad para adaptarse a nuevos entornos cambiantes o flexibilidad en el horario laboral, entre otras muchas.

Bajo esta noción de competencia enmarcada dentro del contexto socioeconómico actual, para acceder exitosamente al mundo laboral globalizado, la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) propone que tanto las personas, como las empresas y las sociedades, han de potenciar **tres competencias fundamentales**: “de innovación, para predecir y enfrentar los cambios; de adaptación, para adecuarse a las transformaciones tecnológicas y del mercado; y de aprendizaje, como proceso continuo y sistemático” (Cariola y Quiroz, 1997, citado por Ruíz, Jaraba & Romero, 2006)

Antes de continuar, es preciso, hacer alusión al concepto de empleabilidad, el cual será muy mencionado durante todo el trabajo. La empleabilidad (Suárez, 2016), aunque es compleja de definir, y han sido muchos los intentos y propuestas de diferentes autores, se puede entender como “el conjunto de competencias que una persona posee, que le permiten acceder a un empleo y mantenerlo, satisfaciendo sus necesidades profesionales, económicas, de promoción y de desarrollo” (p. 71), es decir, este concepto se asocia directamente con la adquisición de competencias que permitirán a la persona acceder a un empleo, mantenerlo, o reincorporarse al mundo laboral. Además, se ha de insistir en que la empleabilidad se entiende como una **triple responsabilidad**, por parte de *la persona*, asumiendo la formación y la toma

de decisiones personales; de *las instituciones educativas*, quienes proporcionan “los conocimientos, habilidades, competencias y características que hacen a una persona empleable” (p. 79); y de *las organizaciones*, las cuales son las que proporcionan las posibilidades y oportunidades a la población de acceder a un empleo.

El enfoque tradicional de la educación superior ha demostrado no ser suficiente y adecuado a las exigencias del mercado laboral. Las evidencias afirman que las personas con mejores expedientes académicos o altas puntuaciones en test de inteligencia, no aseguran un buen rendimiento laboral. Los empleadores han concluido que es importante tener conocimientos técnicos, pero la clave para adaptarse a las nuevas exigencias del Mundo Laboral, están en las competencias transversales, aquellas como la resolución de conflictos, la flexibilidad, el trabajo en grupo, saber expresarse o saber relacionarse, son las que pueden favorecer que las personas se adapten más rápida y adecuadamente, no solo en empleos relacionados con sus conocimientos específicos, si no a cualquier ocupación a la que deseen acceder (Álvarez, González & Pérez, 2009).

Pero para conocer específicamente la situación de desempleo actual y que competencias transversales son las que se están precisando dada las características del nuevo mercado, es conveniente conocer la propia percepción de los empleadores, para identificar las dificultades con las que se encuentran y cuáles son las necesidades que han de subsanar.

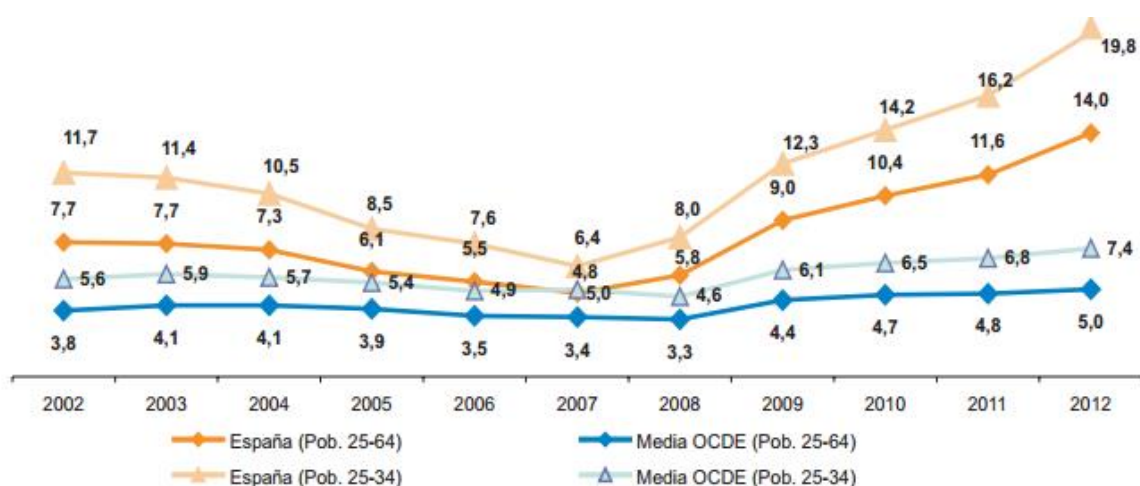


Figura 3. Evolución de las tasas de desempleo de la población con educación superior (%)

(Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 117)

Analizando los datos y cifras proporcionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), sobre la tasa de desempleo en 2014 de los egresados del curso 2009/2010, en España, se puede observar como desde el año 2007 ha ascendido considerablemente, hasta posicionarse en 19,8 %, en jóvenes de entre 25-34 años, en el 2012. Comparando esta cifra con la media de la OCDE, en el mismo grupo poblacional, la cifra es especialmente más baja, con 7,4%, es decir, los jóvenes egresados de España, se encuentran en una situación de desempleo, preocupante en comparación con la media de la OCDE.

Si se considera la tasa de afiliación de los egresados, cuatro años tras la finalización de los estudios de los egresados, la tasa es de 64,4 % de egresados afiliados, es decir, que se sigue encontrando una cifra bastante alta de egresados no afiliados, con un 35,6 %. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

En un estudio sobre la inserción laboral de los jóvenes egresados en Cataluña, llamado Proyecto Empleadores, y financiado por Obra Social “La Caixa”, se analiza la percepción de la preparación formativa de los estudiantes universitarios, tras finalizar sus estudios, desde una óptica empresarial. Entre las dificultades que los empleadores encuentran a la hora de contratar a titulados universitarios, surge la complejidad de adecuar el perfil de los trabajadores a las necesidades de la empresa, por ello, en los resultados que muestra este informe, del 59% de empleadores que contratan a egresados, el 42 % afirma tener dificultades para encontrar los perfiles profesionales adecuados a las necesidades de la organización (pp. 44). De acuerdo a esto, los empleadores, expresan que los principales motivos que complican el proceso de contratación son los siguientes:

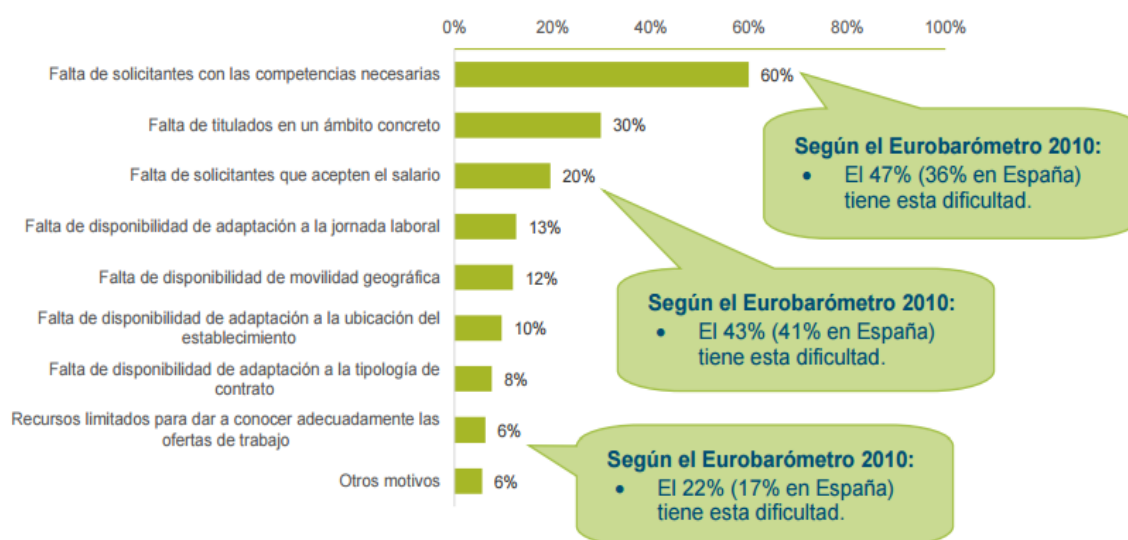


Figura 4. Motivos por los que las empresas e instituciones han tenido dificultades para contratar recién graduados (AQU, 2014, p. 47).

Las tres principales causas que añaden los empleadores, es la escasez de trabajadores que tengan las competencias necesarias para la organización (60%), la falta de titulados en ámbitos concretos (30%), y trabajadores que no aceptan el salario propuesto (20%). En comparación con los resultados de España, publicados por el Eurobarómetro, las tres principales causas en 2010, seguían siendo la falta de trabajadores con las competencias requeridas (47%), trabajadores negados a aceptar el salario (43%) y la escasez de recursos para publicar las ofertas de trabajo (22%). De acuerdo a los datos propuestos, la falta de competencias adecuadas al mercado laboral de los titulados universitarios, fue y sigue siendo un problema no resuelto. A continuación, se muestra un gráfico en el que se identifican las competencias a las que los empleadores les dan más importancia:



Figura 5. Importancia media de las competencias de los recién graduados (AQU, 2014, p. 51).

Según los empleadores, las competencias más relevantes para su aplicación a sus empresas son la asunción de responsabilidades en el trabajo, la capacidad de aprender, el trabajo en equipo y las herramientas informáticas; dentro de las competencias a considerar necesarias, las menos importantes son la formación teórica, las habilidades numéricas, el liderazgo y las habilidades de negociación. Considerando la variable satisfacción de los empleadores, con sus trabajadores titulados, desde una perspectiva global, la satisfacción es

menor en comparativa a la importancia que le otorgan a cada competencia. Dicha puntualización se puede contrastar con el estudio realizado por Freire, Teijeiro & Pais (2011), sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre las competencias transversales adquiridas y la percepción de los empresarios sobre qué competencias han adquirido sus empleados. Los resultados muestran que los alumnos han adquirido considerablemente durante su formación las competencias transversales, pero los empresarios aseguran que requieren mayor desarrollo de éstas para el desempeño de un puesto de trabajo.

Dada esta situación, muchos empleadores ven necesario proporcionar formación en la propia empresa, especialmente para mejorar la formación específica en el sector, para adaptar al trabajador a las características y cultura de la empresa, desarrollar las competencias transversales, los conocimientos básicos y los idiomas.

En relación a todos los datos recogidos, se observa una independencia de los empleadores como de las universidades a la hora de tomar decisiones para mejorar la formación de los universitarios, proporcionando de esta manera una ampliación del desajuste formativo ofertado por la universidad y demandado por las empresas. Por ello, en este estudio también se analiza la colaboración que proporcionan las empresas a las instituciones universitarias de cara a mejorar esta situación. A continuación se muestra un gráfico con los porcentajes de colaboración de las empresas y en qué ámbitos:

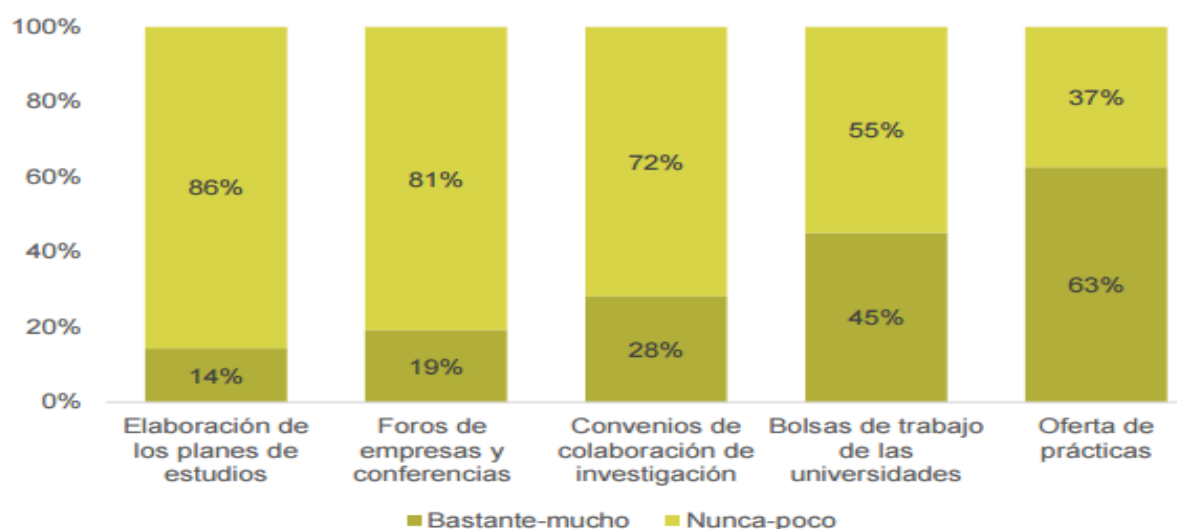


Figura 6. Frecuencia de colaboración entre universidad y empresa o institución (AQU, 2014, p. 74).

De acuerdo a estos resultados, se observa que las empresas si participan altamente en la oferta de prácticas en sus organizaciones con un 63%, pero en cambio en la elaboración de los planes de estudios y comunicación de las diferentes percepciones en relación a la formación de los egresados, es muy baja, con un 14% y 19% respectivamente. Según apuntan Freire, Teijeiro & Pais (2013), el desarrollo del Practicum puede favorecer la mejora de las competencias transversales analizadas en su estudio. No obstante, aunque la inclusión del periodo de prácticas en los planes de estudio de las Universidades, es un buen indicador para la adaptación y adquisición de competencias transversales al mundo laboral, en muchas ocasiones la calidad de las mismas no es la esperada por los estudiantes, proporcionándoles funciones no propias de su formación, u otras con un carácter levemente profesionalizante. Además, muchos de los estudiantes, tampoco tienen la posibilidad de permanencia en la empresa, volviendo su desarrollo profesional a dirigirse a las bolsas de empleo o al inicio de nuevos estudios.

De acuerdo a toda la información expuesta en este capítulo, la principal dificultad encontrada es el desfase entre las competencias que desarrolla la formación universitaria en sus estudiantes, y las competencias que demandan los empleadores para sus trabajadores. Las causas son diversas en función de la percepción de los estudiantes, las universidades o los empleadores, y las propuestas revisadas hasta el momento, es el apoyo al desarrollo del Practicum durante la formación universitaria, para que los estudiantes, tengan una primera toma de contacto con la realidad laboral. Pero esta estrategia se lleva formulando y poniendo en práctica durante algunos años, y el problema de las competencias persiste, como se puede observar en el estudio de AQU (2015).

Tras este breve recorrido sobre el planteamiento laboral, se identifican tres elementos fundamentales que afectan directamente al empleo y el desempleo. El primero, el contexto social caracterizado por continuos cambios, que obligan a las personas, a buscar estrategias para adaptarse a ellos; el segundo, la situación del mercado laboral, donde se han estimado las dificultades que encuentran los empleadores para la contratación de trabajadores en sus empresas; y el tercero, es la formación universitaria, en la que se identifica cierto desajuste en el desarrollo de competencias técnicas y transversales.

2.3 ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA

Una vez contextualizada la situación social y económica actual, en este apartado se plantea la percepción de algunos autores en relación a la formación y la orientación profesional proporcionada por las instituciones universitarias.

Considerando este nuevo paradigma, se observa “la necesidad de realizar y mantener una relación estrecha y permanente con el conocimiento y el aprendizaje” (Loiodice, 2012, pp. 5), donde las personas, partiendo del continuo reciclaje de conocimientos, puedan hacer frente a la sociedad contemporánea (Castells, 2000; citado por Aneas, 2010, p. 20), y asumir la propia autonomía y libertad para decidir sobre su propia vida (Loiodice, 2012, p. 4).

El aprendizaje permanente toma, entonces, gran importancia para el desarrollo tanto de las personas como de los países, así lo establecen la propia Comisión Europea (Aris & Comas, 2011) y Salvador Cabedo & Alberto Cabedo (2015). A través del aprendizaje permanente en una sociedad constantemente cambiante, favorece la propia autonomía y libertad de las personas para tomar las decisiones pertinentes de forma racional para proyectar su futuro, de manera consciente (Cabedo & Cabedo, 2015). Surge, de este modo, la concepción de un aprendizaje permanente que puede sucumbir a una “transformación personal” dirigida no únicamente a la profesionalización de las personas, también abarca una transformación en todos los ámbitos que conforman la vida de las mismas (personal, profesional y formativa) (Loiodice, 2012, p. 5).

Así, lifelong learning (Aprendizaje a lo largo de la vida) se entiende como “toda actividad realizada por las personas en los ámbitos formal, no formal e informal con el objetivo de mejorar sus conocimientos, competencias y actitudes desde una perspectiva personal, social y profesional” (Cabrera, 2014, p. 17). Encuadrar el lifelong learning dentro del proceso de orientación, supone entender éste, no solo en el marco educativo institucional dirigido a un colectivo determinado, sino, más bien, enfocado a cualquier persona en cualquier etapa de la vida (ya sea durante la etapa joven, de adultez o de vejez). Se desarrolla entonces una necesidad de que las personas asuman que el aprendizaje es sinónimo de “búsqueda personal del conocimiento” (Cabrera, 2014, p. 18), adecuando éste a las necesidades específicas del individuo para su propio desarrollo personal y profesional, encauzando consecutivamente el proceso de orientación como “una medida de acompañamiento” (lifelong guide) a lo largo de la vida “(Loiodice, 2012, p. 6), donde el

profesional de la orientación, a través de su acompañamiento a la persona, le capacita de estrategias para fomentar su empoderamiento, con la intencionalidad de que pueda afrontar su proyecto personal, formativo o profesional, recurriendo y potenciando sus propias competencias.

Independientemente de la etapa vital en la que se encuentren las personas, todos pueden acudir a la orientación como un recurso o servicio para enfocar o redirigir el proyecto personal o profesional de las mismas, de acuerdo a los intereses y necesidades de cada individuo.

Este proceso de orientación, también es muy comentado en el ámbito universitario, donde numerosos autores han demandado la necesidad de un servicio de orientación de calidad dirigido a los estudiantes universitarios, para satisfacer las necesidades de los alumnos en relación a la motivación, a la incorporación a un nuevo campo educativo o a redirigir el desarrollo profesional.

En el origen del EEES, se proponía el desarrollo de dos líneas estratégicas fundamentales, según Bianca Thoilliez, a) fomentar políticas en apoyo al aprendizaje a lo largo de toda la vida y b) “dotar a los estudiantes con aquellas herramientas que resultasen necesarias para hacer más fácil su empleabilidad en el mercado laboral, una vez terminados sus estudios” (Thoilliez, 2014, p. 82). En esta línea, los servicios de orientación son de gran relevancia, en consonancia con el fomento de la empleabilidad de los estudiantes, y más aún, se consideran un indicador de calidad de las mismas instituciones (Suárez, 2013).

En un estudio desarrollado por Belén Suárez (2013), sobre los servicios de orientación profesional que se ofertan en las Universidades de España, con una muestra de 70 Universidades tanto públicas como no públicas, llegó a la conclusión de que las líneas de actuación más desarrolladas por estos servicios universitarios públicos en apoyo a la empleabilidad de los estudiantes, son la orientación e información, la gestión de prácticas académicas y participación en bolsas de empleo o agencias de colocación. Seguidamente, las actuaciones menos desarrolladas, son la promoción de actividades de formación, apoyo al emprendedurismo y apoyo de observatorios ocupacionales.

Pero, de acuerdo a las demandas y necesidades presentes del contexto socioeconómico, en el que se encuentran los estudiantes y egresados universitarios, todas estas actuaciones

desarrolladas por los servicios de orientación y la formación proporcionada por las instituciones universitarias, se aproximan, pero no se ajustan a dar las respuestas que exige el mercado laboral, así lo denotan numerosos autores (González & Martínez, 2016; Michavila, Martínez, Martín-González, García-Peñálvo & Cruz-Benito, 2016; Salmerón, 2001).

Uno de los principales problemas que se da en el servicio de orientación universitario, objeto de crítica de Salmerón, es que la función dominante que desarrollan los profesionales, es la prestación de información y documentación generalizada en relación al acceso y la estructura de la Universidad y “salidas profesionales”, así se confirma en el estudio de Suárez (2013) y desde luego, no queda rastro de una atención, asesoramiento y acompañamiento individualizado en función de las necesidades de cada estudiante. Consecutivamente, este autor, replica que es responsabilidad de la universidad "hacer compatibles el desarrollo y formación científica de profesorado y alumnado con el desarrollo de excelentes competencias profesionales de sus titulados, y éstas han de ser coherentes con las demandas de los sistemas productivos y empleadores” (Salmerón, 2001, p. 2). De este modo, el autor introduce dos variables muy importantes: a) el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes; b) la coherencia entre las competencias desarrolladas por la Universidad en sus estudiantes y las competencias que demanda el mercado laboral para sus trabajadores.

De acuerdo a enlazar y unificar la oferta formativa de la Universidad y la demanda de empleados por parte del mercado laboral, nos encontramos con algunos estudios que refuerzan dicha demanda y necesidad propuesta por Salmerón, donde analizan el desfase de la formación competencial de la Universidad a los alumnos, y la demanda que precisa el mercado laboral respecto a las competencias de sus futuros empleados (González & Martínez, 2016; Michavila, Martínez, Martín-González, García-Peñálvo & Cruz-Benito, 2016).

En referencia al estudio realizado por González & Martínez (2016), tras un análisis comparativo de los estudiantes de la Universidad de Murcia (UC) y la Universidad Católica de Córdoba (UCC, en Argentina) sobre la percepción de los mismos, para encontrar un empleo a corto plazo, partiendo de la formación universitaria, se recogen algunos estudios bastante alarmantes para la formación universitaria y para la situación social y laboral de España. Los estudiantes de la Universidad de Murcia afirmaron tener muy pocas esperanzas de encontrar un empleo en un periodo inferior a seis meses; muestran una actitud más crítica y desesperanzadora hacia el mercado laboral, acusando al periodo de crisis económica por el

que está pasando el país como principal causa de esa percepción más negativa; aseguran tener una escasa o limitada formación, incidiendo en la necesidad de acceder a estudios de postgrado para ampliar sus posibilidades de encontrar un trabajo; presentan una falta de confianza en sí mismos y una baja autoestima, afirmando que la única vía de desarrollo es viajar al extranjero para aprender algún idioma, mientras trabajan en “cualquier cosa”.

Por el contrario, el estudio de Michavila et. al. (2016), desde el Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios, en contribución con la Obra Social “La Caixa”, se centra igualmente en el análisis del ajuste de las competencias que desarrolla la formación universitaria y las que demanda el mercado laboral, desde la óptica de estudiantes universitarios, cuyos estudios han finalizado, y ya han vivido algunas experiencias laborales. A lo largo de este documento, se compara en base a 34 competencias genéricas, el grado de competencia que los egresados han desarrollado por la vía universitaria, la vía laboral o por otros medios. Los resultados a los que han concluido han sido: los titulados de Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas son los que han desarrollado más trabajos ajenos a su formación específica; Los servicios universitarios de orientación al empleo son utilizados por un reducido porcentaje de alumnos (1 de cada 5 alumnos acude a este servicio); Según afirman los egresados, la Universidad proporciona poco peso a la formación en competencias para la búsqueda de empleo, aunque por el contrario si favorece el autoconocimiento de debilidades y fortalezas a sus alumnos; Las competencias más desarrolladas por la Universidad se han centrado en la sensibilidad hacia temas medios ambientales y sociales, la mejora de la comunicación escrita, el trabajo en equipo y contenidos propiamente técnicos de la formación, por el contrario, ha desatendido el fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras, la gestión del estrés y la presión, la capacidad para tomar decisiones y la comunicación oral; desde el punto de vista empresarial, las competencias más demandadas para el trabajo son la capacidad para asumir responsabilidades, un compromiso ético con el empleo y capacidad resolutoria de problemas, en cambio las competencias menos demandadas son la comunicación escrita en lengua extranjera, los conocimientos y habilidades en programas y aplicaciones de edición multimedia y los conocimientos relativos a las redes sociales. De acuerdo a este análisis de las competencias desarrolladas por la universidad y las demandadas en el empleo, los egresados afirman tener mayor nivel en el compromiso ético con el empleo, las habilidades de navegación por la red y la capacidad de asumir

responsabilidad, aunque también manifiestan menos nivel en dominio de lenguas extranjeras y conocimientos y habilidades de programación y aplicaciones multimedia.

De acuerdo a estos dos estudios del análisis de las competencias de los estudiantes y egresados universitarios, se observa un importante desajuste entre la formación universitaria y la demanda laboral. Referenciando al primer estudio, se pueden detectar dos variables que afectan a la percepción de los estudiantes; por un lado, manifestando la necesidad de aumentar sus estudios con postgrado, como consecuencia de una falta de formación de la Universidad adecuada a las necesidades del mercado laboral; por otro lado, dicha percepción puede deberse al contexto socioeconómico actual del país, causado por un descendimiento de la oferta de empleos, que provoca a su vez, un amplio número de personas demandantes de trabajo y prolongado en el tiempo, se propaga entre las personas un sentimiento de escasa utilidad al contexto, baja autoestima y falta de confianza en sí mismo. Complementando con el segundo estudio, se hace hincapié en que las competencias desarrolladas por la Universidad no se ajustan a las demandadas por el mercado laboral y que los egresados cuentan con competencias adquiridas tanto por la formación como por el trabajo, pero el nivel es mayor que el aportado por estos dos ámbitos, y además también cuentan con competencias que han debido desarrollar por medio de otras vías informales. Otro dato de gran relevancia aportado por este estudio, es que 1 de cada 5 alumnos acude al servicio de orientación de la Universidad, de manera que el 80% del alumnado no cuenta con este servicio como herramienta de empleabilidad.

Si bien, la formación universitaria resalta en el desarrollo de competencias técnicas propiamente específicas de las titulaciones, presenta dificultades en la adopción de planteamientos que favorezcan las competencias transversales, en consonancia con la demanda del mercado laboral. De acuerdo al planteamiento de Cotton (2001, citado por García & Pérez, 2008), éste afirma que los empleadores están conformes con las competencias técnicas propias de los egresados, pero no tanto con las competencias transversales y de empleabilidad, necesarias no solo para conseguir un trabajo, sino para mantenerlo en el tiempo. Además, como bien menciona Heijke et al. (2003, citado por García & Pérez, 2008), aunque las competencias técnicas pueden posibilitar cumplir los requerimientos del puesto de trabajo, son las competencias transversales las que permiten obtener el empleo “fuera del campo de la educación” (p. 9).

Aludiendo a la implantación del Plan de Bolonia (García & Pérez, 2008), entre las reformas que debería promover la Universidad se menciona que primeramente, la formación universitaria se ramificaría en tres ciclos (Grado, Máster y Doctorado) y seguidamente, se implantaría un sistema de créditos europeos (ECTS), para, entre otros objetivos, facilitar y cuantificar los resultados de aprendizaje, transformando los créditos europeos en competencias a adquirir. Además, manifiesta, que al finalizar los estudios de grado, los alumnos deberían haber adquirido las competencias necesarias para adentrarse adecuadamente al mercado laboral.

Dicha noción de competencia, cobra gran importancia en el sistema universitario de España, en las disposiciones del Real Decreto 1393/2007 de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y en el que se manifiesta la importancia del desarrollo de las competencias, aplicando nuevos enfoques metodológicos y evaluativos, con la intencionalidad de incrementar la empleabilidad de sus egresados.

Pero desde luego, no se puede posicionar únicamente a la Universidad, como responsable de dotar de las competencias necesarias adaptables al mercado laboral de sus estudiantes. Esta misión, depende también de la colaboración de las empresas, para conocer las necesidades del mercado laboral, y de ésta manera reajustar y disminuir el abismo existente entre la oferta y la demanda de competencias en los jóvenes universitarios. Ésta relación que se propone entre ambas dimensiones, que afectan directamente a las personas, puede contribuir a la mejora del servicio de orientación.

Así, se plantea una nueva estrategia de empleabilidad, el Balance de Competencias, basado en el reconocimiento y valor de las competencias de los estudiantes, dando mayor peso a las competencias transversales, pero sin olvidar la relevancia de las competencias técnicas. De esta manera, se da importancia a los conocimientos teóricos que poseen los estudiantes, pero también a sus habilidades, actitudes y hábitos necesarios para adaptarse el mundo laboral, es decir, “el objetivo formativo (...) supone la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades y la capacidad de aplicar estos recursos de forma adecuada a cada una de las situaciones que se presenten (Rodríguez, 2008, p. 135).

2.4 BALANCE DE COMPETENCIAS

2.4.1 ¿QUÉ ES EL BALANCE DE COMPETENCIAS?

Durante los años 80 del siglo anterior, en Francia, se produjo un periodo de fuertes cambios, desafíos y reestructuración económica, debido a una importante crisis económica, que conllevó consecutivamente una desestructuración social, donde la escasez de empleo, produjo en las personas una considerable falta de autoestima, poniendo en duda su “sentido de autoeficacia”. Además, la orientación profesional conocida hasta el momento, comenzó a no ser suficiente para “recuperar protagonismo, motivación y necesidad de proyectarse” (Serreri, 2006, p. 1) en las personas². Dentro de este contexto, surgió como un nuevo método para atender a las necesidades provocadas por este desajuste económico y social, el Balance de competencias, tomando gran relevancia por sus positivos resultados en las personas y que se pronunció en 1991 en la normativa del propio país³. A partir de los años 90, comienza a ponerse en marcha en Italia, donde poco a poco toma extensión a un amplio público (Serreri, 2006) y progresivamente se comienza a trabajar en otros países.

Aunque son muchos los autores que han proporcionado sus propias definiciones sobre el Balance de Competencias (Serreri, 2000, citado por Rodríguez, 2006; Joras, Yatchinovsky & Michard y Leboyer, citados por Serreri, 2006), todos concluyen en la misma idea. Así, se puede entender el Balance de Competencias como un método o servicio que permite a la persona analizar su historia de vida pasada, para traer, reconocer y valorizar en el presente, todas las competencias adquiridas, mediante su formación, experiencia laboral y otros medios informales, con la intencionalidad de volcarlos en un proyecto personal, formativo o profesional futuro, con una temporalidad a corto, medio o largo plazo.

Dada la complejidad para entender esta práctica, es preciso hacer alusión tanto a qué es el Balance de competencias como a qué no es. De acuerdo a Alberici y Serreri (2005) y Lopes y Silva (2002, citado por Rodríguez, 2006), el Balance de competencias no debe confundirse con un instrumento de orientación, de evaluación y certificación de competencias, ni de selección de personal. Tampoco es una conversación entre usuario y asesor sobre la historia pasada del beneficiario, o un servicio que pueda aplicarse de manera protocolizada a cualquier

² Situación a la que alude Salmerón (2001), sobre el proceso de orientación en el contexto español durante el S. XXI, y en el que se da esa misma sensación de falta de autoestima y sentimientos de incapacidad para afrontar las demandas laborales actuales, expuesto en el estudio de Cristina González y Pilar Martínez (2016).

³ Ley nº 91 – 1405 de 31.12.1991, a la que hace referencia Joras (citado por Serreri, 2006)

persona, ni es un mero listado de competencias que pueda poseer. Más bien, es un proceso activo e individualizado, en el que se pretende ayudar (por parte de un profesional asesor) a la persona a que reflexione en torno a su vida pasada, para identificar y reconocer las competencias que ha adquirido a lo largo de su vida, con la intencionalidad de orientarla de acuerdo a sus necesidades e intereses, sobre un proyecto futuro personal, formativo o laboral.

Además, se fundamenta en cinco teorías, las cuales dan sentido a este método de orientación (Rodríguez, 2006), comenzando por *la teoría de la orientación profesional*, centrada en dotar a la persona de las herramientas necesarias para que pueda acceder a toda la información relativa a las profesiones, oficios y oportunidades formativas; Seguidamente, *la teoría clínica*, aporta al beneficiario un trato completamente individualizado, atendiendo sus necesidades específicas, a través de entrevistas, diálogo y reflexión personal; *la teoría de la pedagogía de la apropiación*, concentra su atención en crear un clima favorable con el usuario, para que éste pueda dar y actuar en confianza con el asesor, con la intencionalidad, de potenciar el aprendizaje que le proporcionará este método de orientación; continuando con *el enfoque interactivo*, que busca exponer la propia historia de vida del usuario, mediante la interacción dialógica entre asesor-usuario; finalmente, *el enfoque de ascendente analítico*, apoyado y complementado en las teorías anteriores, se basa en la creación de un fuerte vínculo entre asesor y usuario, que permite a la persona conocerse y reflexionar en torno a su propia vida, en confianza e interacción con el profesional.

Gracias a estas corrientes teóricas, el Bdc puede atender a 7 dimensiones de la persona (Figuera & Rodríguez, 2007): *la dimensión proyectual* tiene la intencionalidad de que el análisis de las propias competencias profesionales, formativas y personales, se represente al finalizar este proceso en un proyecto personal, formativo y profesional futuro; *la dimensión activa y proactiva* considera al usuario objeto activo y participe del proceso, dotándole del papel protagonista de la reconstrucción de su historio de vida, contribuyendo de esta manera a fomentar “la propensión y la actitud hacia la acción, a proyectar, hacia el empeño en construir un futuro” (Figuera & Rodríguez, 2007, p. 18); *la dimensión individualizadora*, se propensa, dado el carácter individualizador de este proceso, es decir, el Bdc se adapta a las necesidades y características personales de cada individuo; *la dimensión ecológica* atiende a las propias competencias que se han de identificar y recuperar dentro del propio proceso del individuo; *la dimensión formativa* se dirige especialmente, no a la pura transmisión de conocimientos, si no a la maduración y orientación de la persona, apoyando de este modo, al cambio de

comportamientos y conductas; *el pensamiento narrativo-biográfico* busca la reconstrucción de la historia de vida de la persona mediante el “trazado biográfico del beneficiario, a través de su narración” (Figuera & Rodríguez, 2007, p. 20); finalmente, *el pensamiento reflexivo* favorece el desarrollo de “la capacidad del sujeto para reestructurar / desestructurar los propios esquemas cognitivos y la propia modalidad de acción” (Figuera & Rodríguez, 2007, p. 20).

En este sentido, el BdC se entiende como un método que permite a la persona reflexionar sobre su vida pasada, para tomar el control de su proyección futura. Así, Hirn (citado por Alberici & Serreri, 2005), asegura que el BdC contribuye en la persona a comprenderse a sí mismo, a comprenderse a sí mismo dentro de un contexto y a comprender el sistema social y económico, para detectar sus posibilidades futuras, dentro de la situación en la que se enmarca.

De acuerdo a Alberici & Serreri (2005, p. 102), para el desarrollo del BdC el asesor se puede apoyar en diferentes estrategias que le permitan al usuario profundizar en su biografía, así como conocer más detalladamente el mercado laboral en el que se mueve:

- Instrumentos biográficos, que permitan a la persona reconstruir su historia de vida y reflexione en torno a ella.
- Actividades de autoevaluación, que favorezcan que la persona identifique y analice sus propias competencias.
- Estrategias para analizar las ofertas de empleo y de formación, que más se adecuen a las necesidades de la persona.
- Herramientas para construir el perfil personal y competencial del usuario.
- Desarrollo de un proyecto personal, formativo y/o profesional de acuerdo a las características, necesidades e intereses de la persona.
- Documentos de síntesis, desarrollados por parte del asesor y apoyándose en todas las evidencias recogidas previamente, para articular un documento sobre los puntos fuertes y a desarrollar de la persona.

Todas estas estrategias e instrumentos, son recursos en los que el asesor se apoya, y que suele desarrollar junto con el beneficiario en tres fases del Balance de Competencias (Figuera & Rodríguez, 2007; Loiodice, 2004; Rodríguez, 2006):

La primera fase, se centra más en informar al beneficiario sobre las características propias del BdC, analizar la demanda del usuario para determinar el recorrido que se seguirá y concluir con un contrato que facilite al usuario comprometerse con este proceso. Es en este momento, donde se comienza a tomar al usuario como parte activa y protagonista de su propio BdC.

La segunda fase está orientada a la recogida de todas las evidencias para la construcción de la historia pasada del beneficiario. Se trata de identificar todas las competencias que tiene la persona, para valorar todos los conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes que posee para redirigir su proyecto futuro en torno a sus características, necesidades e intereses.

La tercera y última fase, busca reelaborar y reconstruir todas las evidencias recogidas en la etapa anterior, para orientar al beneficiario en la construcción de su proyecto futuro personal, formativo y/o laboral. Además, esta etapa se caracteriza por la elaboración de un documento de síntesis que permite evaluar todo el proceso con el usuario, identificar todas las competencias que posee, incluir su proyecto futuro y orientaciones por parte del asesor.

Finalmente, dada la complejidad del BdC y las características que debe poseer el beneficiario, el BdC no puede estar dirigido ni “a adolescentes ni a los más jóvenes” (Alberici & Serreri, 2005, p. 82), sino, más bien, a personas adultas que tengan adquiridas competencias personales, formativas o profesionales, y alguna mínima experiencia laboral. Suele realizarse con jóvenes-adultos en busca de su primer trabajo, empleados o personas en paro. Aludiendo a Figuera y Rodríguez (2007), el BdC enmarcado en la Lifelong Guidance, se ubica especialmente, en los momentos más críticos y de desarrollo de las personas. Se trata entonces de un proceso “apropiado para acompañar y sostener a las personas en las transiciones súbitas que son las más delicadas porque son vividas por la persona en un estado de gran fragilidad” (p. 29).

Tras conocer brevemente que es el proceso de balance de competencias, y sus principales características, durante el apartado siguiente, se procede a un análisis sobre algunas experiencias llevadas a cabo, sobre el BdC, en Italia y en España.

2.4.2 ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE BALANCE DE COMPETENCIAS

A lo largo de este capítulo, se ha intentado explicar cuál es la situación social y económica característica de este siglo, y cómo las personas han de buscar la forma de adaptarse a la mencionada sociedad de la incertidumbre o modernidad líquida. Además, se ha profundizado en la formación y la orientación profesional que proporciona las Universidades, desde la perspectiva de los propios estudiantes dirigida al desarrollo de la empleabilidad. No obstante, no es suficiente con conocer y responsabilizar únicamente a las Universidades y a la formación en general sobre algunas dificultades que se hayan detectado, sino que también es preciso conocer qué problemas y necesidades detectan las propias empresas y cómo intentan solventarlos. Tras conocer las diferentes posiciones en torno a la misma temática, se propone el desarrollo del BdC, como una estrategia de orientación, que puede apoyar y contribuir al desarrollo profesional de los estudiantes, adaptándose a su vez, a las demandas del mercado laboral. Pero para conocer los propios beneficios del BdC más allá de la propia teoría, durante este apartado se expone el análisis de algunas experiencias de BdC desarrolladas en Italia y en España.

El Balance de competencias una alternativa a la autoevaluación del Practicum	
AUTOR/ES	Inmaculada Dorio Alcaraz María José Fernández Biel Ramona González Soler
AÑO	
UBICACIÓN	Facultad de Formación del Profesorado / Universidad de Barcelona (España)
DESTINATARIOS	Estudiantes universitarios de Magisterio, que desarrollan el Practicum.
PROFESIONALES	Profesor y maestro tutores
NECESIDAD	Identificar las posibilidades y limitaciones como maestros, para ser conscientes de su crecimiento profesional y además, tomar decisiones sobre cómo mejorar su formación mediante el uso del balance de competencias.
OBJETIVO	Desarrollar el aprendizaje autónomo y autorregular su formación tomando decisiones sobre su actuación ante las tareas que realiza durante este periodo formativo, sobre como interactúa con las personas del centro escolar, los criterios utilizados a la hora de proponer intervenciones educativas o resolver situaciones educativas.
METODOLOGÍA	Tutorías con el maestro tutor y el profesor tutor
RESULTADOS	Se pretende mediante el balance que: <ul style="list-style-type: none"> - El alumno se implique en el seguimiento de su propio proceso de formación. - Sea consciente y responsable sobre la propia toma de decisiones. - Tenga una visión sistémica del proceso de realización de las prácticas. - Comprenda que su proceso de formación implica estar en contacto continuo con la formación permanente.

Figura 7. Caso 1 de Balance de Competencias.

En el contexto español, ya se comienzan a observar algunas experiencias de Balance, tanto en el contexto universitario, como en el adulto en general. En este caso, la práctica del Balance, se desarrolla como apoyo a la evaluación del II Practicum de estudiantes de Magisterio y de su desarrollo profesional. Para ello, implicaron a estos estudiantes en una autoreflexión para identificar y recuperar sus competencias pasadas, con la intencionalidad de postrarlas durante el Practicum, de manera que puedan aprender de manera autónoma y gestionen su propia formación, con la intencionalidad de analizar y construir su proyecto profesional futuro, adecuándolo al contexto social, económico y político actual.

La orientación profesional universitaria a través del uso de las TIC en el Balance de competencias. Una experiencia de innovación de la Universidad de Padua (Italia)	
AUTOR/ES	Ana López Medialdea Yeslaine M. Ávila Cruz
AÑO	2012
UBICACIÓN	Facultad de Ciencias de la Formación / Universidad de Padua (Italia)
DESTINATARIOS	Estudiantes y egresados universitarios de diferentes formaciones.
PROFESIONALES	Orientador/es
NECESIDAD	Desarrollar estrategias que conecten su oferta formativa y la certificación profesional exigida.

OBJETIVO	Utilizar el Balance de competencias como un servicio universitario para facilitar el autoconocimiento de las propias competencias ya adquiridas, y la elaboración de un proyecto profesional que permita una óptima transición al mundo del trabajo.
METODOLOGÍA	Sesiones presenciales en grupo. Combinación de la modalidad presencial con el uso de Tics y espacios virtuales, individualmente.
RESULTADOS	<p>Los resultados obtenidos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permite al usuario analizar, reflexionar y profundizar en su propia experiencia de vida. - Uso de las e-rúbricas, como modelo de autoevaluación. - El uso de las Tic, permite flexibilización y economización del horario en ambas partes. - El uso de las Tic, permite dar respuesta a las demandas de la competencia digital. - El uso no adecuado de la e-rúbrica puede producir rechazo y dispersión en la reflexión personal del orientado. - Las Tic, en algunas ocasiones han dificultado el proceso debido a problemas en la conexión a red o distorsión de las videoconferencias.

Figura 8. Caso 2 de Balance de Competencias.

En este segundo análisis de Balance, se aplica un enfoque innovador, que se trata de la inclusión y aplicación de las Tic, como herramienta de apoyo y viabilidad al Balance de Competencias, es decir, que desarrollan el Bdc a partir del uso de las Tic, de manera que tanto asesor como usuario pueda flexibilizar aún más la concertación de las sesiones, de acuerdo a las circunstancias de ambas partes y completar los instrumentos de apoyo a este instrumento, de acuerdo a la disponibilidad de los usuarios. Además, de esta manera, se da respuesta a la demanda de la competencia digital, potenciando diferentes medios y formatos de comunicación entre los participantes.

Orientar a las personas adultas en una sociedad compleja	
AUTOR/ES	Isabella Loiodice
AÑO	2012
UBICACIÓN	Laboratorio de Balance de Competencias / Universidad de Foggia (Italia)
DESTINATARIOS	Estudiantes adultos inscritos en cursos universitarios.
PROFESIONALES	10 investigadores, doctores y estudiantes de doctorado.
NECESIDAD	Desarrollar estrategias para la formación de adultos.
OBJETIVO	Proveer a los estudiantes universitarios de una adecuada metodología de orientación individualizada.
METODOLOGÍA	Enfoque narrativo y autobiográfico.
RESULTADOS	<p>El proceso de Balance permite:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recorrer nuevos itinerarios de investigación con el fin de descubrir y precisar la naturaleza y la práctica. - Recaltar las fuertes motivaciones intrínsecas que incitan a los estudiantes adultos a volver a formarse. - La función del consultor resalta en este sentido, por dar un enfoque formativo, enfatizando la relación de ayuda y acompañamiento. - Se entiende la Universidad, no solo como proveedora de formación superior inicial, sino también como formación permanente (lifelong learning).

Figura 9. Caso 3 de Balance de Competencias.

En este tercer análisis sobre las experiencias de Balance desarrolladas hasta el momento, éste es un buen ejemplo de una amplia práctica en el ámbito Universitario. Pero el enfoque propuesto de este documento, no es tanto explicar el desarrollo de este proceso, como conocer mejor la opinión y percepción de los usuarios y asesores respecto al Balance, para identificar qué áreas se han de desarrollar más en profundidad, a partir de un cuestionario basado en los diez principios de la Carta de Calidad de la Federación Europea de Centros para el Balance de Competencias y Orientación Profesional (FECBOP 2011; Loiodice, 2012). De acuerdo a este planteamiento, los resultados han sido 100% satisfactorios para los usuarios, en torno a la profesionalidad de los asesores de Balance y en el desarrollo de la auto-conciencia. En cambio, en “las áreas de desarrollo y mejora de la metodología del balance son identificadas por los usuarios en la necesidad de mejorar la correlación entre los éxitos de balance y la propia condición profesional” (Loiodice, 2012, pp. 9). Desde la óptica de los asesores, aseguran que es un buen método para orientar a los estudiantes universitarios de manera individualizada.

2.4.3 VALORACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

Tras el análisis de estas tres experiencias de Balance de competencias, se puede observar, que cada Universidad lo pone en práctica, partiendo de diferentes enfoques u objetivos. En el primero, se centraba en la evaluación del Prácticum, potenciando al máximo este periodo, para dotar al alumnado de las competencias necesarias que les permitiera abrir camino al mundo laboral, desarrollando un proyecto profesional; en el segundo, se parte de la innovación de la aplicación de las Tic, para flexibilizar el proceso de acuerdo a las circunstancias y disponibilidad de ambas partes; y finalmente el tercero, no propone la experiencia de Balance, si no, más bien, la evaluación sobre la percepción tanto de usuarios como asesores, sobre la práctica del Balance, como apoyo y contribución al desarrollo personal y profesional de los beneficiarios.

Aunque el Balance se dirige fundamentalmente, a personas adultas, con un mínimo bagaje competencial y experiencia laboral, todas estas experiencias se centran en estudiantes universitarios. Pero es preciso considerar, que han de tener al menos ciertas experiencias personales embarcadas en grandes cambios, que favorezcan la madurez de los destinatarios, y alguna experiencia laboral.

Entre los motivos que dan lugar a la práctica del balance, toman gran relevancia, la necesidad de unificar la formación universitaria con la demanda laboral, y también, desarrollar nuevas estrategias para la orientación de las personas adultas, con la intencionalidad de que recuperen y valoricen todas sus competencias y experiencias laborales, para volcarlos en su desarrollo personal, formativo y profesional futuro.

En relación a la metodología seguida, en las tres experiencias, se lleva a cabo de manera grupal e individualmente, presencial y no presencial, y es importante destacar, la fundamentación metodológica en la que se basa la última experiencia, donde se desarrolla un enfoque narrativo y autobiográfico, el cual es la clave de este proceso, es decir, independientemente de los instrumentos aplicados, y las diferentes modalidades de actuación, es fundamental, considerar que los asesores deben promover que la persona reflexione y analice en torno a su biografía personal, así lo expresa Loiodice (2012).

Independientemente del enfoque que de paso al desarrollo del Balance, los resultados son muy positivos en las tres experiencias. En todas, están de acuerdo, en que este proceso permite al usuario hacerle participe completo de su propio autoconocimiento, analizando y reflexionando en torno a las competencias y experiencias vividas pasadas, para posibilitar la implicación presente, y de este modo, utilizar y dar nuevos enfoques a todas las experiencias anteriores, en su desarrollo personal, formativo y profesional.

Tras conocer detalladamente qué es el Balance de Competencias, y los resultados de algunas experiencias desarrolladas en Universidades de Italia y España, se puede determinar, que el Bdc puede ser una buena práctica para contribuir al desarrollo de competencias de los jóvenes universitarios, dentro de su propia formación. Dado que da respuesta a las necesidades que ha de solventar la enseñanza universitaria basada en competencias, pero también se ajusta a las necesidades demandadas del mercado laboral. No obstante, el Bdc contribuye positivamente a orientar a las personas, en base a su propia historia de vida, extrayendo todas las competencias que la persona ha adquirido mediante experiencia personal, formativa o laboral, durante su pasado, para traerlo al presente y dándoles valor y reconocimiento y finalmente, volcarlas en el desarrollo profesional futuro de la persona. De esta manera, se puede reajustar el patrimonio competencial a las demandas del mercado laboral, y a su vez, permite dar un vuelco a la formación universitaria, orientándola a las necesidades individuales de cada estudiante.

Estas experiencias de BdC analizadas y valoradas previamente, en diferentes contextos, junto con el análisis social, laboral y formativo, son el punto de apoyo para la construcción de la siguiente propuesta de BdC en la Universidad de Valladolid.

CAPITULO III: PROPUESTA DEL BALANCE DE COMPETENCIAS

3.1 JUSTIFICACIÓN

Comentado inicialmente, encuadrando la formación superior en el Espacio Europeo de Educación Superior, éste proponía tanto el desarrollo de políticas que apoyen y contribuyan al aprendizaje a lo largo de la vida, así como facilitar las herramientas necesarias para posibilitar e incrementar la empleabilidad de los estudiantes, a través de la adquisición de competencias específicas y transversales.

Aunque la Universidad se configura como entidad propulsora de cultura, debe gestionar la formación y la orientación, para capacitar a sus estudiantes a adaptarse y moverse en una sociedad que cambia permanentemente (Loiodice, I. & Dato, D., en prensa)

Así, la propuesta del Bdc en el contexto universitario, viene promovida por la detección de la situación de incertidumbre e irritabilidad hacia la formación y el mercado laboral. Los estudiantes universitarios aun habiendo finalizado sus estudios de grado, tienen la necesidad de continuar su formación con otro Grado o Máster, por la ausencia de un proyecto profesional bien definido, que les permita encaminarles y enfrentarles hacia su futuro personal, formativo y/o laboral (Galliani, Zaggia & Serbati, 2011). Se observa un escaso autoconocimiento y confianza en sí mismos, que les impide desarrollarse profesionalmente, causado bien por la situación económica del contexto, o por la ausencia de una orientación profesional que contribuya a dicho objetivo.

La capacidad para adaptarse a los cambios que se están produciendo en la “época de la incertidumbre” y de gestionar las etapas de transición clave en la vida de las personas, depende directamente de la posibilidad de adquirir competencias transversales, orientativas y estratégicas, que permitan construir y redirigir el propio proyecto futuro, de acuerdo a las exigencias contextuales del momento.

En este sentido, surge la necesidad de proporcionar un servicio de orientación que recoja todas las competencias, actitudes, habilidades, necesidades e intereses de la persona, para guiarle en el abanico de posibilidades formativas o laborales, a las que puede acceder, considerando en todo momento, sus necesidades e intereses personales; y contribuyendo a su vez, a combatir la dispersión de los estudiantes, provocada por una mala gestión de sus

propios recursos cognitivos, de su escasa consciencia y baja participación en los procesos de aprendizaje (Loiodice, I. & Dato, D., en prensa).

Tras conocer la percepción de los empleadores sobre las prácticas más adecuadas para desarrollar eficazmente las competencias transversales en los estudiantes y egresados universitarios, éstos afirmaron que el Practicum es una buena estrategia que favorece las primeras tomas de contacto con el mundo laboral y también permite la aplicación de los contenidos teóricos en la práctica, y la adquisición de competencias transversales aplicables a cualquier otra ocupación. No obstante, no es suficiente para hacer conscientes a los estudiantes de sus recursos personales, formativos y laborales y de capacitarles para adaptarse a las constantes situaciones cambiantes. Revisando la valoración de algunas experiencias, descritas al final del segundo capítulo, se puede concluir que el Bdc puede ser una práctica favorable, que contribuya en las personas a definir su proyecto profesional futuro, dando respuesta a una necesidad social cada vez más agravante.

3.2 PROPUESTA Y OBJETIVOS

El recorrido teórico descrito durante el segundo capítulo, ha permitido detectar algunas necesidades en la orientación profesional dirigida a los estudiantes universitarios, que se pueden solventar con un cambio radical de este servicio, donde se haga partícipe y protagonista al propio estudiante en su trayectoria profesional futura. Para ello, en este tercer capítulo, se propone el Balance de competencias como un servicio de orientación profesional, que atienda a las necesidades reales de los propios estudiantes. El objetivo general de este servicio es proporcionar estrategias que ayuden al estudiante a construir su propio proyecto personal, formativo y profesional, y a su vez, acceder al mercado de trabajo, o en último caso, inventar su propio espacio profesional en armonía a sus recursos personales.

La aplicación del Bdc en el contexto universitario, tendrá como objetivos específicos los siguientes (Serreri, P., en prensa):

- Acompañar al beneficiario en el proceso de reconstrucción de su biografía, con la intención de analizar, reconstruir y recomponer el aprendizaje adquirido de diversas situaciones, para reconocerlo y valorizarlo en el momento presente.

- Valorar en el beneficiario la capacidad de transferir y de proyectar sus conocimientos al futuro.
- Favorecer el desarrollo de la capacidad reflexiva y de autoanálisis y potenciar la capacidad de auto dirigirse en los estudios.
- Identificar y reconstruir los conocimientos, capacidades y recursos psicosociales de experiencias personales, formativas y laborales, en su historia de vida.
- Evaluar los conocimientos y recursos poseídos de la persona para enlazarlos y proyectarlos en el futuro, a nuevos campos profesionales.
- Cruzar las competencias poseídas con las competencias demandadas por las empresas.
- Construir un plan de acción y un proyecto personal, formativo y/o laboral futuro de la persona.

Con estos objetivos, se puede observar como el BdC se caracteriza por ser un servicio completamente individualizado y adaptado a las necesidades de cada persona, donde el asesor tiene como principal función ayudar al estudiante a reconstruir su biografía pasada, para extraer sus competencias personales, formativas y laborales, con la intencionalidad de volcarlas en un proyecto futuro personalizado a sus características e intereses.

3.3 UBICACIÓN

El servicio de orientación profesional se desarrollará en la Universidad de Valladolid, a todos los universitarios de último año de Grado y Máster, que será promovido como un Servicio de Orientación para el empleo, desde la Facultad de educación y Trabajo Social.

Considerando la experiencia italiana de Balance de Competencias en la Universidad de Foggia (Loiodice & Dato, en prensa), la cual presenta tres tipos de servicio de orientación en función de la etapa formativa en la que se encuentren los estudiantes: 1) Servicio de acogida, de carácter informativo y formativo para estudiantes que inician la formación universitaria; 2) Servicio de orientación durante la formación universitaria, cuyas actuaciones se dirigen a reducir las situaciones de abandono por parte de los estudiantes; 3) Servicio de orientación al final de la formación, en apoyo a la transición al mundo laboral.

La propuesta de BdC en la Universidad de Valladolid, se ubicará en el tercer servicio de orientación durante la última etapa formativa de la universidad.

Para efectuar este servicio, será necesario contar con los recursos humanos y materiales apropiados, para que su desarrollo sea de calidad, respondiendo de este modo a las necesidades de cada estudiante.

Además deberá adaptarse a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior y a los criterios de la Carta de Calidad Europea del Balance de Competencias (FECBOP, 2011), para formalizar y consolidar el proceso, en base a la normativa europea.

3.4 DESTINATARIOS

El servicio de BdC se dirige a estudiantes de grado y de postgrado, que formen parte de la Universidad de Valladolid, con al menos un año de experiencia laboral (aunque no sea de manera continua). (Galliani, L., Zaggia, C. & Serbati, A., 2011).

El BdC no se puede hacer con jóvenes que no tengan ninguna experiencia laboral, para ello, es preciso que los destinatarios tengan entre 20 y 30 años, con al menos, alguna experiencia laboral.

Además, los estudiantes deben tener cierta motivación por querer “conocer sus posibilidades, definir su proyectos personal y determinar las vías de acceso para conseguirlo (proyecto personal)” (Galliani, L., Zaggia, C. & Serbati, A., 2011, p. 73), dado que este servicio se caracteriza por hacer del estudiante el sujeto protagonismo de su propia orientación, y exige tiempo y dedicación del mismo a reflexionar sobre su vida pasada, su formación, su experiencia laboral y sobre su futuro.

3.5 METODOLOGÍA

La principal característica de este servicio es el proceso de individualización y personalización del Balance de competencias, con cada estudiante, para constituir un proyecto formativo y laboral que se adecue y responda a las necesidades e intereses de cada persona.

Busca promover un pensamiento reflexivo, proactivo y flexible sobre sí mismo y su potencial formativo y laboral, con la intencionalidad de multiplicar y ampliar sus posibilidades para acceder al mercado laboral y poder permanecer en el mismo. (Loiodice & Dato, en prensa)

Se trata de una práctica de orientación sistémica en el grado de reconocer y capitalizar las variables internas y externas, que pueden condicionar y proyectar la vida del sujeto. Para ello, (Bolívar, 2002) el estudio de caso basado en la autobiografía-narrativa, se ha convertido en uno de los ejes centrales de la metodología de esta propuesta de BdC.

La aplicación del estudio de caso tiene como finalidad comprender un hecho clave del sujeto (desempleo o búsqueda de un nuevo empleo), partiendo de la narración de la propia biografía del estudiante.

La posibilidad de individualizar y personalizar el BdC a cada estudiante, viene dada por la dimensión biográfica de cada usuario. Conocer, desde una óptica externa, el contexto que le ha llevado a tal situación, da la posibilidad de obtener información que para el asesor puede ser importante y darle el valor que no ha recibido por parte del propio usuario. Además el continuo feedback que se da entre asesor y usuario, permite al estudiante conocerse mejor a sí mismo, conocer sus puntos fuertes y sus puntos a mejorar, y con todo lo poseído poder construir un proyecto personal futuro.

El estudio de caso, se centra fundamentalmente, en los significados, interpretados a partir de la propia observación en el contexto natural de desarrollo del BdC, momento en el que el usuario comienza la narración de su historia de vida.

El asesor en este sentido, debe identificar las situaciones particulares y sus singularidades, para identificar y valorar las actitudes, valores, conocimientos y competencias mostrados en esos momentos.

Esta metodología obliga a la persona a pensar sobre su historia pasada, pero especialmente, la obliga a reflexionar en torno a sí mismo sobre sus situaciones pasadas. Gracias a este proceso continuo de reflexión, la persona puede acceder, reapropiarse del propio pasado y activar un movimiento subjetivo de la propia experiencia (Loiodice & Dato, en prensa).

Considerando la individualidad y personalización del proceso de balance, esta reflexión personal se debe dar en dos situaciones, de manera individual y grupal. Para ello, el Bdc se desglosa en entrevistas individuales con el asesor/a, donde se trabajan aspectos más personales y privados del estudiante y se desarrolla la narración de la propia biografía del estudiante, cuya intencionalidad es hacer consciente al usuario de sí mismo, de todos los recursos que posee y los aspectos que debe desarrollar para lograr sus objetivos; y en sesiones grupales, donde el estudiante debe aprender a defender su propio pensamiento, a hablar delante de un grupo, a trabajar con otras personas y a hablar de sus sentimientos en público, con el objetivo de desarrollar la conciencia de sí mismo dentro de un contexto social.

3.6 TEMPORALIZACIÓN

La duración del balance siempre depende de la situación personal de cada individuo y del proyecto que desee realizar, pero su duración normal, suele ser de 18 a 24 horas (Galliani, L., Zaggia, C. & Serbati, A., 2011), en un periodo de dos meses, salvo excepciones, en las que se requiera más tiempo.

Contempla al menos, 4 entrevistas individuales de una hora y media cada entrevista y 4 sesiones grupales de 2 horas, durante todo el proceso.

La duración del proceso se compone de una charla informativa (2h), de 4 entrevistas individuales (1,5 h/ e), de 4 sesiones grupales (2h/s) y de trabajo individual por parte de la persona, para realizar las actividades narrativas y de reflexión.

3.7 FASES DEL PROCESO

Teniendo en cuenta la ubicación del Bdc en el contexto universitario, la propuesta se enmarca en el tercer servicio de orientación, en el que los estudiantes están finalizando su formación y necesitan un apoyo para proceder a una nueva etapa vital, como supone el trabajo.

Revisando la literatura sobre el Bdc (Alberici A. & Serreri, P., 2005; Figuera P. & Rodríguez, M. L. 2007; Loiodice, I., 2004; López, A. & Ávila, Y. M., 2012; Rodríguez, M. L., 2006), son muchas las diversas acepciones que se dan a las etapas que debe contener este

servicio, pero en definitiva, en todo proceso de BdC, las etapas que deben estar integradas, según la Carta de Calidad Europea (FECBOP, 2011) son la Fase informativa, la Fase de acogida, la Fase de investigación, la Fase de síntesis y la Fase de seguimiento.

El balance, entonces, se conforma de 5 etapas por las que tiene que pasar el estudiante, con al menos 4 entrevistas individuales entre beneficiario/a y asesor/a (1 entrevista por cada etapa) y tres sesiones grupales, con una duración del BdC completo de entre 18 y 24 horas. A continuación se muestra una tabla con los contenidos que se han de tratar en cada fase, de manera individual y grupal:

FASES	INDIVIDUAL	GRUPAL
Información		Presentación del BdC al grupo.
Acogida	Análisis de las solicitudes. Contrato de compromiso con el BdC. Entrevista inicial para recoger	Análisis del grupo y el tipo de socialización dentro del mismo.
Investigación	Reconstrucción de su historia de vida.	Exploración del área de sí mismo. Trabajar aspectos como la motivación y la determinación para conseguir los propios objetivos, no dejarse influenciar negativamente, desarrollar la habilidad de relacionarse.

FASES	INDIVIDUAL	GRUPAL
	<p>Reconstrucción de sus recursos personales, formativos y laborales (actitudes, conocimientos y competencias).</p> <hr/> <p>Análisis de sus intereses formativos y profesionales, adecuados a sus competencias y necesidades personales.</p> <hr/>	<p>Explorar el área de la competencia formativa, profesional y extraprofesional.</p> <hr/> <p>Conocer el perfil profesional (visita de portales de empleo, áreas de ocupación).</p> <hr/> <p>Análisis de los puntos fuertes y débiles para la construcción del proyecto formativo-profesional.</p> <hr/> <p>Curriculum Europass y Carta de presentación.</p>
Síntesis	<p>Construcción del Proyecto personal, formativo y/o profesional y el plan de acción para su desarrollo.</p>	
Seguimiento	<p>Llamadas telefónicas, correos electrónicos o entrevista individual.</p>	<p>Reunión grupal para compartir las experiencias de sus proyectos.</p>

Figura 10. Ubicación de las sesiones individuales y grupales por fases.

Considerando el momento en el que se sitúa el BdC, las etapas desarrolladas del mismo son las siguientes:

Informativa: esta primera etapa, es clave en el proceso. Consiste en dar a conocer el servicio a los estudiantes. Para ello, se han de proporcionar tres vías de información: a) la primera se centra en promover y difundirlo a través de *la página web de la Universidad*, para que los estudiantes tomen un primer contacto con el BdC, y conozcan nociones generales del mismo; b) la segunda vía, es la información mediante *carteles* ubicados estratégicamente en todas las facultades de la Universidad, para que los estudiantes comiencen a familiarizarse con el BdC; c) la tercera vía informativa, es más directa, y consiste en concertar *reuniones de grupo* con los estudiantes, para dar a conocer más en detalle qué es el BdC y en qué consiste. Esta etapa es muy importante, debido a que de una buena información del BdC dependerá el número de estudiantes que quieran participar en el mismo.

Acogida: Tras finalizar la etapa informativa a los estudiantes, éstos solicitarán su participación en el mismo. Durante esta etapa, los asesores/as deben realizar un análisis riguroso de las demandas y las motivaciones que le llevan a la persona a inscribirse en el BdC (Figuera, P. & Rodríguez, M. L., 2007), para identificar las personas que se adecuan al perfil que exige el BdC.

Posteriormente, los asesores tendrán una primera entrevista individual con cada estudiante, para tratar tres aspectos fundamentales: a) clarificar qué es y qué no es el BdC y el papel que jugará el estudiante en el proceso; b) formalizar un compromiso del estudiante con el BdC, a través de un contrato, donde se identifican las actuaciones que han de cumplir ambas partes durante todo el proceso (asesor/a, beneficiario/a y centro de balance); c) el asesor recogerá información sobre el beneficiario en torno a su situación personal, su formación y experiencia laboral, para identificar detalladamente sus necesidades y consolidar los objetivos que pretende conseguir a través del BdC (Loiodice, 2004).

Investigación: Muchos autores coinciden en que esta fase es central en el proceso de BdC (Figuera, P. & Rodríguez, M. L., 2007; Loiodice, 2004; Ladogana, en prensa) y la que mayor tiempo conlleva, dado que en el curso de esta etapa el beneficiario/a con la ayuda del asesor/a reconstruye su historia personal, formativa y laboral pasada, con la intencionalidad de identificar sus conocimientos, habilidades y actitudes en torno a estas tres dimensiones, para valorizarlas y a su vez, servirse de estas competencias y sus necesidades actuales para comenzar a construir su proyecto futuro. Aunque esta etapa se centra en redefinir la propia identidad personal, formativa y laboral del estudiante, requiere previamente, favorecer el

conocimiento de sus pensamientos, sentimientos, emociones y su forma de relacionarse con otras personas. Para explorar la historia de vida del usuario e identificar sus competencias, que le llevarán a la construcción de su proyecto futuro, el asesor se apoya en un conjunto de instrumentos (adaptados siempre a las características y necesidades de la persona), para analizar fundamentalmente, cuatro dimensiones:

- El área del conocimiento de sí mismo.
- El área de las actitudes, conocimientos y competencias en el campo escolar, formativo y laboral.
- El área de los intereses y perfiles profesionales.
- El área del proyecto y plan de acción.

Conocer estas áreas permitirá al beneficiario identificar sus puntos fuertes y a desarrollar, y junto a sus intereses, construir su proyecto futuro.

Síntesis: Se caracteriza por ser la etapa en la que concluye el BdC. En ésta, el asesor, tras analizar detalladamente las características, las competencias, los intereses y las necesidades del estudiante, orientará al beneficiario para la construcción de su proyecto futuro. De esta manera, el propio usuario indicará en que *proyecto futuro* se quiere enmarcar, y que *plan de acción* va a seguir para lograrlo.

Además, durante esta etapa, el asesor redactará un *documento de síntesis* donde se recoge todas las percepciones del asesor durante el balance, las competencias que posee el beneficiario, el plan de acción que ha identificado, el proyecto personal, formativo y/o laboral y finalmente, los puntos fuertes y a desarrollar del usuario para la consecución de sus objetivos.

Concluyendo, se le hace entrega del *dossier de competencias* que recoge todas las evidencias del proceso de balance y del documento de síntesis al estudiante.

Seguimiento: Después de haber finalizado el balance, el Centro debe establecer un seguimiento de la persona, para conocer el impacto del mismo sobre la persona. Para ello, tras unos meses (de 3 a 6 meses) al finalizar el BdC, el Centro se hace responsable de ponerse *en contacto con el estudiante* (entrevista individual, de grupo, llamada telefónica, correo...) para evaluar los resultados del servicio.

3.8 RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

RECURSOS HUMANOS:

Para desarrollar el BdC como servicio de orientación a los estudiantes de la Universidad de Valladolid, se precisa de un equipo multidisciplinar, con el objetivo de enriquecer la práctica y que integre, al menos, un coordinador/a del proceso, un grupo de asesores en función del número de estudiantes que soliciten este servicio, y un experto externo del mercado, en consideración a la experiencia de BdC, en la Universidad de Padova, por Galliani, L., Zaggia, C. & Serbati, A. (2011). A continuación se muestra una tabla con las competencias que es conveniente que tenga cada profesional, para un adecuado desarrollo del servicio:

PROFESIONALES	COMPETENCIAS
Coordinador/a de BdC.	Liderazgo y trabajo en equipo. Escucha activa Manejar desafíos Seguir prácticas éticas en el trabajo. Implementar políticas de igualdad, organizativas y de seguridad. Pensamiento crítico Resolución de problemas Comunicación asertiva.
Asesores/as de BdC.	Comunicación asertiva. Escucha empática. Trabajo en equipo y liderazgo. Seguir prácticas éticas en el trabajo. Capacidad para aprender y auto gestionar su propia formación. Pensamiento creativo y empresarial.
Experto/a externo de análisis del mercado.	Comunicación asertiva. Amplios conocimientos sobre el mercado laboral y las demandas del mismo, a sus empleados.

Figura 11. Competencias de cada profesional que interviene en el Balance de Competencias.

El coordinador del BdC, debe ser una persona con capacidad de motivar y animar al grupo con el que trabaja, de colaborar con otras personas para desarrollar una efectiva labor. Además, ha de poseer una buena competencia negociadora y de mediación para resolver posibles conflictos, escuchando los diferentes puntos de vista del grupo y proponer soluciones y propiciar el compromiso y reconocimiento de todos los miembros. Para ello, necesita saber escuchar de manera activa a cada persona y comunicarse de manera asertiva, clara y honesta. Más aun, es necesario que implante políticas de igualdad, organizativas y de seguridad para mantener el bienestar de los integrantes del grupo, y fortaleces, así las relaciones en el mismo. También, ha de considerar en todo momento, una práctica ética en el trabajo. La labor del coordinador/a se centra en organizar la labor de los asesores, asignando los grupos de estudiantes a cada asesor, gestionando espacios para su desarrollo, obtener apoyos relacionales y económicos para la mejora del servicio, y en definitiva, buscar la calidad y excelencia del servicio de BdC.

La figura del asesor debe presentar algunas competencias fundamentales, para desarrollar y controlar efectivamente el balance. Para ello, debe poseer buenas competencias comunicativas y de escucha activa y empática en todo el proceso, para consolidar un vínculo relacional entre asesor/a y beneficiario/a. Ha de saber trabajar en equipo y tener desarrollada la competencia de liderazgo, fundamentalmente, para las sesiones grupales del BdC. Necesita asumir la necesidad de auto gestionar su propio aprendizaje y formarse constantemente, considerando la diversidad de personas con las que se trabaja, y los diferentes intereses de cada una. Debe poseer un pensamiento creativo y empresarial, para anticipar las posibles necesidades y atenderlas antes de su aparición. El número de asesores dependerá del número de solicitudes presentadas para el desarrollo del BdC. Por cada 10 alumnos, es preciso un asesor, quien tendrá que hacer entrevistas individuales con cada estudiante, pero que también organizará sesiones grupales. La labor del asesor, es acompañar a los estudiantes durante el balance, para identificar y valorar sus competencias, y orientarles en su proyecto final de acuerdo a sus necesidades, intereses y competencias. Además, se encargará de realizar un informe de síntesis de cada estudiante con los resultados obtenidos.

Una figura profesional adecuada para coordinar y asesorar, sería la del Psicopedagogo/a en inserción sociolaboral, dado el enfoque que se promueve en la formación de este/a perfil profesional, dotando a los estudiantes de competencias en orientación y asesoramiento educativo y profesional, atención a la diversidad, y planificación, gestión y evaluación psicopedagógica (Ruíz, 2012).

Junto al coordinador/a y los asesores/as, sería apropiado contar con un experto externo de mercado, que permita aproximar las necesidades del contexto laboral a la universidad, para reajustar el BdC a dichas necesidades, y disminuir el abismo relacional entre Universidad y Empleo. Para ello, este experto debe tener un amplio conocimiento de del mercado de trabajo, y contar con buenas competencias comunicativas, para expresar adecuadamente las necesidades del empleo, a los profesionales del BdC.

RECURSOS MATERIALES

Junto con los profesionales, se necesitan un conjunto de recursos materiales fundamentales para consolidar este servicio. A continuación se muestra una tabla con todos los materiales que se precisan:

<u>MATERIAL FUNGIBLE</u>	<u>MATERIAL NO FUNGIBLE</u>
Instrumentos de apoyo al BdC impresos. Tinta de impresora. Carpetas (Para construir el portafolio personalizado de cada estudiante).	Espacio para las entrevistas individuales. Espacio para las sesiones grupales. Sala de ordenadores (Construcción del CV Europass y análisis de los perfiles profesionales). Impresora (Instrumentos de apoyo al BdC). Teléfono (Concertar entrevistas y avisar de posibles reajustes de los horarios concertados). Mesas y sillas.

Figura 12. Recursos materiales necesarios para el desarrollo del Balance de Competencias.

3.9 INSTRUMENTOS Y CONTENIDOS

Para desarrollar el proceso de BdC, el asesor se apoya de un conjunto de instrumentos que permiten analizar el área de conocimiento sobre sí mismo, el área de las actitudes, conocimientos y competencias personales, formativas y laborales, el área de los intereses y perfiles profesionales y el área del proyecto y plan de acción del beneficiario.

Todos estos instrumentos, tras su uso, se recogen en un portfolio, el cual permite la personalización de cada balance, y a su vez, contribuye a un aprendizaje significativo, dada la implicación activa del propio estudiante en el desarrollo de su BdC (González, 2007).

En palabras de Emanuela María Teresa Torre (en prensa), el portafolio se considera “como el soporte útil para el acompañamiento del proceso narrativo y reflexivo que favorece el desarrollo de la identidad profesional” (Torre, E. M., en prensa, p. 104), es decir, el portafolio comprende el resultado del balance de la persona, su implicación en el proceso y además, permite demostrar todas las competencias que posee con evidencias.

En esta línea, los instrumentos que se pueden recoger en el portafolio de competencias de la persona, pueden ser muchos y diversos, pero la agrupación de los mismos debe trabajar los siguientes⁴ y siempre, en función, de los objetivos planteados en el contrato de compromiso para lograr a través del BdC (Serreri, P., en prensa):

Descripción de la competencia: Es un instrumento, que permite al sujeto describir las acciones y actividades desarrolladas a lo largo de su historia de vida, para extraer los conocimientos y competencias que ha adquirido. Posteriormente, junto con la ayuda del asesor, se contraponen sus conocimientos y competencias con sus intereses, actitudes y motivaciones, para comenzar a hilar el proyecto en el que se quiere enmarcar el usuario.

Lo que estoy buscando en el trabajo: Esta práctica consiste en analizar los valores en el trabajo. En base a un conjunto de valores característicos del empleo, se le pide al usuario que indique el grado de satisfacción con cada uno de ellos. De esta manera, se puede identificar la conexión entre los valores que desea o espera en/del trabajo y sus experiencias laborales pasadas. A su vez, también permite identificar las limitaciones que la persona plantea en un puesto de trabajo, en cuanto a lo que no puede hacer y lo que no quiere hacer.

⁴ Es importante que el asesor, en todo momento, determine qué instrumentos va a utilizar en función de los objetivos que se hayan planteado en el BdC y las necesidades de la persona.

Actividades que hago cuando no estudio ni trabajo: Se trata de analizar e identificar las competencias personas adquiridas mediante vías informales, por parte del usuario (por ejemplo, gestionar un huerto o pasear perros en el tiempo libre), favoreciendo la conciencia y valor de estas experiencias informales, que aparentemente el usuario no reconoce ni valora.

Conociendo el trabajo: Facilita la reflexión sobre lo aprendido y su utilidad en el contexto profesional. De esta manera, se reflexiona en torno a los conocimientos poseídos y cómo puede transferirlos al mundo del trabajo. Así, se hace conscientes a los usuarios del valor de la capacidad de transferir los conocimientos a cualquier contexto, competencia muy demandada en la sociedad actual.

El punto en mi conocimiento: Esta herramienta permite identificar los conocimientos y competencias poseídos del usuario, para hacerle consciente sobre la necesidad del reciclaje formativo constante, teniendo como objeto el desarrollo profesional. Es decir, enlazando con los anteriores instrumentos, se identifican todos los recursos que tiene la persona y el valor que hoy le beneficia, pero que mañana ha perdido, promoviendo la capacidad para auto gestionar su propia formación, de acuerdo a las demandas del mundo laboral.

Curriculum Europass: El CV Europass es el modelo de Curriculum europeo, y éste, se utiliza como una herramienta para analizar las propias competencias formativas y laborales, pero también las transversales. Es una estrategia de autoanálisis que permite al usuario autoanalizar sus competencias y a su vez, compararlas y ajustarlas a las demandadas por el propio puesto de trabajo al que desea acceder. Para ello, exige al estudiante no solo autoanalizarse, sino también examinar las competencias que se exigen para una determinada profesión.

La perspectiva temporal: Represan la estructura temporal en la que se basará el proyecto final. Este instrumento contribuye a la construcción del plan de acción que se va a desarrollar para la consecución del proyecto. Para ello, el estudiante debe indicar los pasos que va a seguir para lograr su objetivo y distribuirlos en el tiempo.

Mi proyecto personal, formativo y/o laboral: Consiste en construir el proyecto final, para el cual se ha estado preparando el estudiante a través del BdC. En éste, debe indicar los objetivos que se plantea lograr, los recursos personales que posee y los que debe desarrollar

para la consecución del proyecto y finalmente, debe integrar el plan de acción construido en el anterior instrumento.

3.10 PARA CONCLUIR

Al finalizar el BdC, el asesor debe entregar al estudiante, el documento de síntesis final, junto con toda la información y asesoramiento que precise la persona para poder enmarcarse en su futuro objetivo.

Además, en cumplimentación con todos los criterios de la Carta de Calidad Europea del Balance de Competencias, es preciso establecer un servicio de seguimiento pasados unos meses tras su finalización, para conocer la situación del estudiante en ese momento, los objetivos que ha cumplido o las nuevas expectativas hacia su proyecto personal, formativo y/o laboral.

Para implementar mejoras en el servicio de orientación y conocer el impacto que supone a la persona, es conveniente que desde el Servicio de Orientación se establezcan medios que permitan conocer la percepción de los estudiantes durante el Balance de Competencias, como un cuestionario de satisfacción o una entrevista posteriormente para registrar la efectividad del servicio.

CAPITULO IV: CONCLUSIONES

Tras analizar la situación social, formativa y laboral, para proponer una nueva estrategia para la orientación profesional de estudiantes universitarios en Valladolid, a lo largo de este capítulo, se expresarán las conclusiones extraídas, las ventajas y desventajas del Balance de Competencias, y las líneas de desarrollo a las que da paso este trabajo.

4.1 CONCLUSIONES Y RESULTADOS

El objetivo último de este trabajo, ha sido poner en conocimiento la situación de desempleo actual de los estudiantes universitarios, tras finalizar su formación, debido a tres ejes vertebradores, y hacer conscientes a los lectores, de que existen fórmulas ampliamente desarrolladas en el contexto europeo, con resultados muy positivos, que pueden servir como modelo a imitar para solventar los problemas laborales acaecidos en este país.

Como se ha mencionado, la situación social, caracterizada por un periodo de incertidumbre, obliga a las personas a enfrentarse a los cambios constantes que devienen. Pero no siempre, las estrategias de afrontamiento de las personas, contribuyen a mejorar su situación y desarrollo personal. A veces, por el contrario, algunas decisiones, favorecen el empeoramiento de la vida de los individuos, disminuyendo su autoestima y sus sentimientos de autoeficacia.

Ser consciente del reciclaje continuo de conocimientos, es una necesidad de carácter obligatorio si se desea continuar y adaptarse al nuevo contexto que acontece a todas las personas.

Además, las elevadas tasas de desempleo, analizadas anteriormente, son muy alarmantes, y exigen, proponer y aplicar nuevas estrategias, que puedan atender a las necesidades reales de las personas.

El concepto de competencia, ha tomado relevancia y protagonismo absoluto durante todo el trabajo, como objeto de empleabilidad. Se ha analizado la percepción tanto de empleadores, formadores, estudiantes y egresados universitarios, sobre las carencias competenciales, detectadas en los jóvenes para acceder a un puesto de trabajo. Las conclusiones obtenidas, han sido que la Universidad plantea un método formativo adecuado para la adquisición de competencias técnicas, pero no tanto de competencias transversales. Éstas últimas, son la clave de empleabilidad, es decir, las personas necesitan tener amplios

conocimientos sobre el desempeño de su profesión, pero también son necesarias las competencias transversales, como estrategia de adaptación y mantenimiento de cualquier empleo. Competencias como la asunción de responsabilidades, el trabajo en equipo, la capacidad para aprender y gestionar el propio aprendizaje y el conocimiento de herramientas informativas, son muy demandadas por empleadores y escasamente, ofertadas por la Universidad.

Este desajuste entre la oferta de formación proporcionada por la Universidad y la demanda de competencias transversales por parte de los empleadores, puede deberse a un grave problema de comunicación entre ambas dimensiones. Es necesario, ser conscientes de que ambas partes, actúan en base a un objetivo común, y que la mejor forma para lograr ese objetivo deseado de ambos, es la comunicación y el acercamiento entre empresas y universidad.

Este acercamiento, se refleja en la propuesta de BdC como servicio de orientación en la Universidad de Valladolid. Entre los profesionales, que deberían participar en este servicio, también aparece un experto externo de mercado, del cual se puede obtener un punto de vista próximo al mundo laboral.

Se propone el BdC en la Universidad de Valladolid, para atender a estudiantes universitarios, como estrategia para combatir la mencionada incertidumbre del empleo. Esta propuesta, se apoya y fundamenta en multitud de experiencias a nivel europeo, donde se aplica como orientación a las personas, para mejorar su autoconocimiento de sí mismo, su ubicación personal dentro de un contexto social, para identificar sus intereses profesionales y recursos personales, con el objetivo de guiar y construir un proyecto, de acuerdo a las necesidades y competencias personales, formativas y laborales, en el que desea enmarcarse.

Su carácter individualizador, puede contribuir en los estudiantes universitarios a identificar todas sus competencias, atendiendo a su dimensión personal, formativa y laboral, para hacer frente a su inserción laboral. El BdC, contribuye a empoderar a las personas, a mejorar su conocimiento de sí mismos, a aumentar su seguridad a la hora de enfrentarse a un empleo, a adaptarse a multitud de contextos y a aprender a trasladar sus conocimientos a cualquier situación para resolver los posibles problemas.

4.2 PUNTOS FUERTES Y DÉBILES

Esta propuesta de Balance de competencias en la Universidad de Valladolid, dirigida a estudiantes universitarios, presenta ventajas, así como también algunos inconvenientes, que es preciso analizar:

Ventajas de la propuesta del Balance de competencias:

- La aplicación del BdC supone una reestructuración del servicio de orientación proporcionado hasta el momento, dando un servicio individualizado, personalizado y atendiendo a las necesidades específicas de cada persona.
- No se trata solo de transmitir mera información sobre formación, becas y empleo, más bien, es un proceso amplio de asesoramiento con la persona, que dura aproximadamente 2 meses, y en el que se mantiene contacto semanalmente.
- Con el BdC se da valor a todas las dimensiones de la persona, no es solo importante la formación que posee y la experiencia laboral adquirida hasta el momento, sino que se profundiza en las competencias obtenidas a través de la formación y la experiencia laboral, pero también de las experiencias personales (las actividades cotidianas). La dimensión personal toma relevancia en este proceso, y muchas personas desarrollan actividades a las que no reconocen valor, pero que pueden ser una vía para la empleabilidad.
- Mejora el autoconocimiento de la persona, y especialmente, favorece el empoderamiento y la seguridad de la misma para hacer frente al mundo laboral. Le ayuda a ser consciente de su valor personal y de todas las competencias que puede aportar a las empresas.
- El BdC no finaliza tras la entrega del documento de síntesis y el portafolio de competencias, sino que se mantiene el contacto entre asesor y beneficiario en el tiempo, para mantenerse informado sobre el seguimiento del proyecto final y el impacto del BdC sobre la persona.

Inconvenientes de la propuesta de Balance de Competencias:

- El BdC requiere de mucha dedicación durante su desarrollo, tanto para el asesor como para el usuario, dado el carácter de reflexión que precisa para reconstruir la historia de vida de la persona y analizar las competencias de sus experiencias personales, formativas y laborales.

- En la propuesta, se menciona la necesidad de que el usuario como requisito para acceder al servicio, tenga al menos alguna experiencia laboral pasada, es decir, que haya tenido algún contacto con el mundo laboral.
- Los asesores necesitarán un horario flexible, para concertar las entrevistas individuales y las sesiones grupales, en función de las circunstancias personales de cada beneficiario.
- Durante el desarrollo de las actividades, el estudiante puede encontrarse en situaciones de confrontación emocional, que le obliguen a pensar en situaciones pasadas que no desea recordar o en actitudes tomadas de las que no se siente orgulloso, pero esta narración contribuirá a que crezca y se desarrolle personalmente.

4.3 LINEAS ESTRATEGICAS A CONTINUAR

Tras la dedicación al desarrollo de este TFM, no es posible permitir que se quede en un simple trabajo más, si no que a partir del análisis del contexto social, formativo y laboral y gracias a la posibilidad por parte de OBSERVAL (Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid) de haber podido desarrollar el Balance de Competencias con personas adultas desempleadas, de larga duración, de la Asociación de Parados en Movimiento, he podido conocer los múltiples beneficios que aporta a las personas, especialmente en la mejora de su autoestima y en la capacidad de afrontar su situación de desempleo con conocimiento y analizando las causas y posibles soluciones de dicho problema.

Por ello, este trabajado da paso a posibles líneas de desarrollo, en dos temas fundamentales.

El primero, tras analizar la percepción de los empleadores sobre las competencias de los egresados, de algunas Comunidades Autónomas, se detecta que sería conveniente desarrollar un análisis exhaustivo sobre la percepción de los empleadores en relación a las competencias transversales que demandan en sus trabajadores, en Castilla y León, con la intencionalidad de aproximar y poner en común las percepciones de las empresas y la Universidad.

El segundo tema, es llevar a la práctica esta propuesta, es decir, desarrollar el Balance de Competencias en la Universidad de Valladolid, para estudiantes universitarios, con objeto de mejorar la empleabilidad de éstos. No obstante, no puede quedarse en una simple práctica

en Valladolid, sino que sería apropiado difundir el BdC a todo el país, y dirigido no solamente a estudiantes universitarios, sino a toda la población susceptible de Balance, como estrategia para solventar las altas tasas de desempleo y contribuir a la mejora del bienestar de todas las personas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S. & Roja, R. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Uruguay (Montevideo): Contexto srl.

Alberici, A. & Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta: El balance de competencias*. Barcelona: Leartes.

Álvarez, P. R., González, M. C. & López, D. (2009). La enseñanza universitaria y la formación para el trabajo. Un análisis desde la opinión de los estudiantes. *PARADIGMA*, 30 (2), 7 - 19.

AQU (2015). *Empleabilidad y competencias de los recién graduados: la opinión de empresas e instituciones. Principales resultados del estudio de empleadores 2014*. Barcelona.

Aris, N. & Comas, M. A. (2011). La formación permanente en el contexto del Espacio Europeo de la Formación Permanente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 8 (2), 5 - 13.

Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171 (675), 559-578.

Buxarraís, R. M. (2013). Nuevos valores para una nueva sociedad. Un cambio de paradigma en educación. *EDETANIA*, 43, 53 - 65.

Cabedo, S. & Cabedo, A. (2015). La educación a lo largo de la vida y la universidad. *Revista electrónica de educación, SINÉCTICA*, 45, 1 - 16.

Cabrera, N. (2014). *El balance de competencias como estrategia de empoderamiento con mujeres gitanas en Valladolid*. Trabajo fin de grado para obtener el título de graduado en educación social, en la Facultad de Educación y trabajo social, Valladolid.

Comisión Europea (2010). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo, y al Comité de las Regiones. Agenda de nuevas cualificaciones y empleos: una contribución europea hacia el pleno empleo*. Estrasburgo. Recuperado el día 6 de Junio, 2016 de https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/Agenda_cualificaciones.pdf

Del Pozo, J. A. (2012). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.

Dorio, I., Fernández, M. J. & González, R. El balance de competencias una alternativa a la autoevaluación del Practicum. *Actas IX Simposium de Poio*, 369 – 378.

Echeverría, B. (2010, Octubre, 18). Cuestión de SABER y SABOR. Educaweb. Recuperado el 24 de Agosto, 2016 de <http://www.educaweb.com/noticia/2010/10/18/articulo-competencias-basicas-4418/>

FECBOP (2011). *Referentiel Qualite Europe Bilan de Competences*. Recuperado el 23 de Junio, 2016 de http://www.fecbop.eu/images/r%C3%A9f%C3%A9rentiel%20qualit%C3%A9%20europe%20Overs%20exp.%2005_11.pdf

Fidias, G. (2006). *El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica* (5ª ed.). Venezuela (Caracas): Episteme.

Figuera, P. & Rodríguez, M. L. (2007). *Reflexiones en torno al balance de competencias: concepto y herramientas para la construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Gráficas Rey.

Freire, M. J., Teijeiro, M. M. & Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13 - 41.

Galliani, L., Zaggia, C. & Serbati, A. (2011). *Adulti all'Università: bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia

García, J. V. & Pérez, M. C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (9), 1 - 12.

González, C. & Martínez, P. (2016). Expectativas de futuro laboral del universitario de hoy: un estudio internacional. *Revista de investigación educativa*, 34 (1), 167 - 183.

González, N. (2007). *Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante*. Santander: Laredo.

Ladogana, S. C. (en prensa). Il Bilancio di Competenze: una metodologia orientativa per apprendere a progettare e riprogettare il proprio percorso esistenziale. En M. Striano & R. Capobianco (ed.), *Il bilancio di competenze all'Università: esperienza a confronto* (pp. 65 – 86). Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.

Loiodice, I. & Dato, D. (en prensa). Vision e misión del laboratorio di bilancio delle competenze dell'Università degli Studi di Foggia. En M. Striano & R. Capobianco (ed.), *Il bilancio di competenze all'Università: esperienza a confronto* (pp. 49 – 63). Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.

Loiodice, I. (2004). *Non perderé la bussola: orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.

Loiodice, I. (2012). Orientar a las personas adultas en una sociedad compleja. *REOP*, vol. 23 (1), 3 - 12.

López, A. & Ávila, Y. M. (Noviembre, 2012). La orientación profesional universitaria a través del uso de las TIC en el balance de competencias. Una experiencia de innovación de la Universidad de Padua (Italia). *I Congreso Virtual sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA*.

Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. & Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de Empleabilidad y Empleo de los Universitarios en España, 2015 (Primer informe de resultados)*. Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Datos y cifras del sistema universitario español*.

OBSERVAL (2016). Observatorio de validación de competencias profesionales. Universidad de Valladolid. Recuperado el 1 de Mayo, 2016 de <http://observal.es/>

OBSERVAL (2015). Balance de Competencias. Universidad de Valladolid. Recuperado el 1 de Mayo, 2016 de <http://balance.observal.es/>

Paiva, A. J. (2004). Edgar Morin y el pensamiento de la complejidad. *Revista de Ciencias de la Educación*, Vol. 1 (23), 239 - 253.

Paredes, I. & Inciarte, A. (2013). Enfoque por competencias. Hacia la integralidad y el desempeño profesional con sentido social y crítico. *Omnia*, 19 (2), 125 - 138.

RD 1393 / 2007, de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Rodríguez, M. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales: propuesta para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Leartes.

Rodríguez, R. M. (2008). Un modelo de formación basado en las competencias: hacia un nuevo paradigma en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 11, 131 – 147.

Ruíz, E. (2012). *El balance de competencias*. Trabajo de Fin de Máster para optar al Título de Máster en Psicopedagogía, Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Ruíz, M., Jaraba, B. & Romero, L. (2011), *Competencias laborales y la formación universitaria*. Recuperado el 20 de Mayo, 2016 de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1996/5286>

Salmerón, H. (2001). *Los servicios de orientación en la Universidad. Procesos de creación y desarrollo*. Recuperado el 6 de Junio, 2016 de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3453/b15760406.pdf?sequence=1>

Serreri, P. (2013). Fédération européenne des Centres de Bilan et d'orientation professionnelle. Recuperado el 23 de Julio, 2016 de <http://www.fecbop.eu/fr/wasistesfr>

Serreri, P. (en prensa). All'Università da adulti. Il contributo di Bilancio di Competenze per il riconoscimento dell'esperienza lavorativa come CFU e per il job placement. En M. Striano & R. Capobianco (ed.), *Il bilancio di competenze all'Università: esperienza a confronto* (pp. 11 – 30). Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.

Sopelana, A. (2014). *Diagnóstico de la situación laboral de los/las jóvenes universitarios/as. El caso particular de los programas EPEZ y TALENTIA*. Trabajo Fin De Máster, para la obtención del título de Máster en gestión de los RRHH y del Empleo. Universidad del País Vasco, Bilbao, España.

Suárez, B. (2013). Servicios de Orientación profesional universitarios: estudio descriptivo. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 27 - 42.

Suárez, B. (2016). Empleabilidad: análisis del concepto. *Revista de Investigación en Educación*, 14 (1), 67 – 84.

Thoilliez, B. (2014). Las Universidades frente a la empleabilidad. Algunos elementos para el análisis. *PROCEDIA – Social and Behavioral Sciences*, 139, 79 - 86.

Torre, E. M. (en prensa). Il Bilancio di Competenze e portfolio tra formazione, orientamento e valutazione. En M. Striano & R. Capobianco (ed.), *Il bilancio di competenze all'Università: esperienza a confronto* (pp. 87 – 109). Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.

Vásquez, A. (2008). Zygmunt Bauman: modernidad líquida y fragilidad humana. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 19. Recuperado el día 6 de Junio, 2016 de <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/19/avrocca2.pdf>