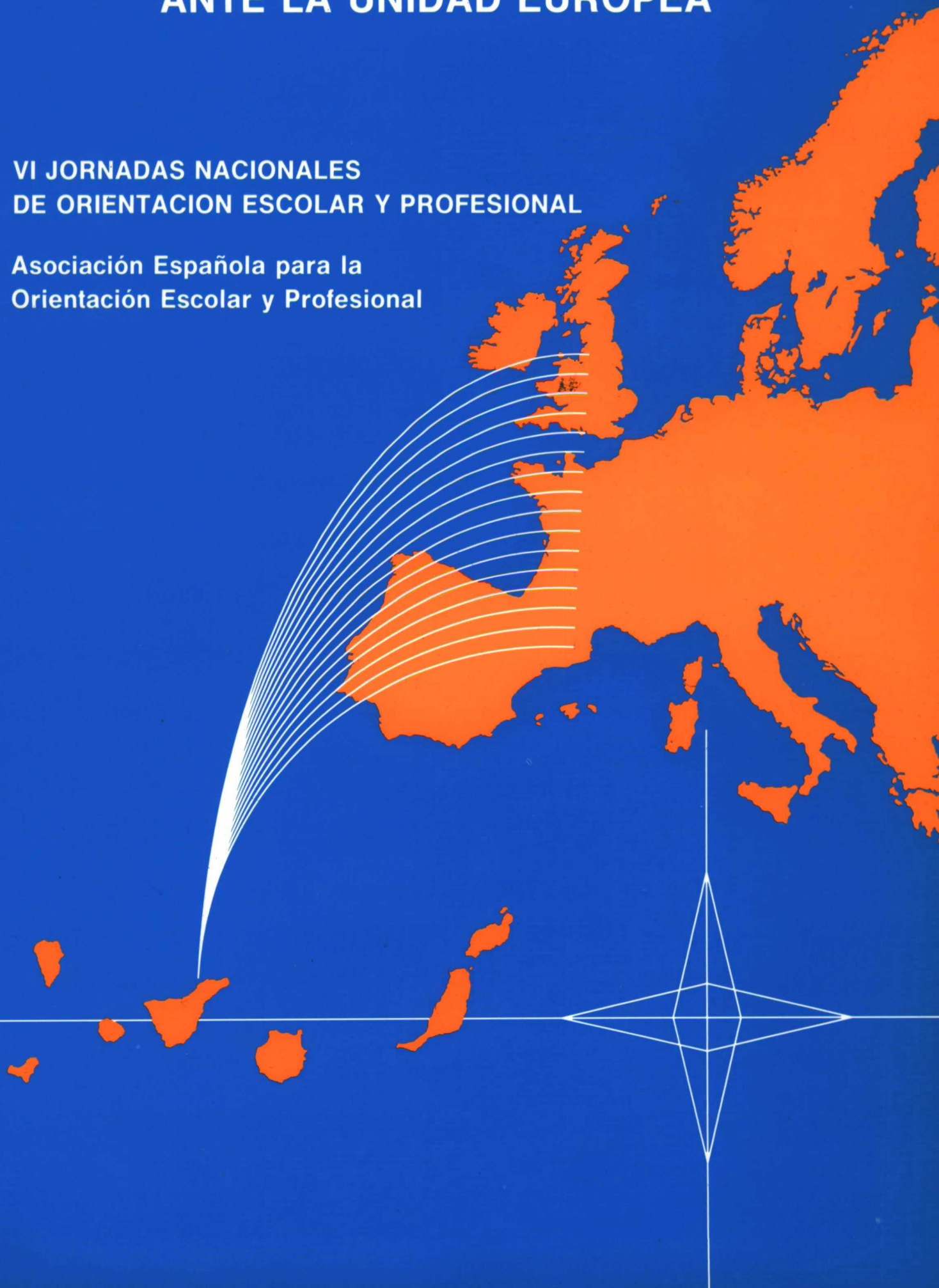


LA ORIENTACION PROFESIONAL ANTE LA UNIDAD EUROPEA

VI JORNADAS NACIONALES
DE ORIENTACION ESCOLAR Y PROFESIONAL

Asociación Española para la
Orientación Escolar y Profesional



LA ORIENTACION PROFESIONAL ANTE LA UNIDAD EUROPEA

VI JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACION ESCOLAR Y PROFESIONAL

**Asociación Española para la
Orientación Escolar y Profesional**

Pto. de la Cruz, 29 octubre-3 noviembre 1990



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica

Centro de Investigación, Documentación y Evaluación

JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACION ESCOLAR Y PROFESIONAL (6ª. 1990. Puerto de la Cruz)

La orientación profesional ante la unidad europea : VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional, Puerto de la Cruz (Tenerife), 29 de octubre-3 de noviembre 1990 / Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional, Delegación Territorial de Canarias (A.E.O.E.P.). – Madrid : Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : C.I.D.E., 1991

1. Orientación profesional 2. Enseñanza profesional 3. Elección de profesión 4. Transición a la vida profesional
5. Europa I. Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

C.I.D.E. Dirección General de Renovación Pedagógica.
Secretaría de Estado de Educación

EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES - Secretaría General Técnica.
Ministerio de Educación y Ciencia.

Tirada: 1.000 ej.

Depósito Legal: M-36968-1991

NIPO: 176-91-087-5

I.S.B.N.: 84-369-2022-8

Imprime: GRAFICAS JUMA

Plaza de Ribadeo, 7-I. 28029 MADRID

SUMARIO

PROLOGO	5
INTRODUCCION	7
– Discurso de bienvenida del Sr. Ramírez, Presidente de la Delegación Territorial, en la Sesión Inaugural...	9
– Discurso de bienvenida de la Dra. Repetto, Presidenta de la AEOEP, en la Sesión Inaugural	10
– Informe sobre las VI Jornadas Nacionales de Orientacion Escolar y Profesional.....	11
PRIMERA PARTE: Ponencias	13
1. La orientación respecto al acta única europea.....	15
– “La Orientación Profesional y las relaciones entre formación y empleo en el marco del Acta Unica Europea”, por D. Daniel Anaya Nieto y D ^a Elvira Repetto Talavera.....	15
2. El orientador ante el mundo del trabajo	20
– “La Información y Orientación Profesional en el contexto de un mercado de trabajo dinámico”, por Subdirección General de Promoción de Empleo.....	20
– “La Orientación Ocupacional: Enfoques y Técnicas”, por D. José Montané Capdevilla.....	32
3. Orientación de nuevas profesiones	39
– “Nuevas tecnologías, nuevas profesiones”, por D. Ramón Prujá i Noé	39
– “Análisis del ajuste individuo x puesto en la inserción profesional: recursos demandados e incentivos ofertados”, por D. Francisco Fuertes Martínez.....	43
4. Recursos y nuevos procedimientos en la orientación.....	54
– “La Orientación y el consejo asistido por ordenador”, por D ^a Elvira Repetto Talavera	54
SEGUNDA PARTE: Conferencias	61
1. Referentes a la Ponencia 1: La orientación respecto al acta única europea	63
– “Programas europeos: COMETT, ERASMUS, LINGUA, RED INFORMATICA”, por D. Francisco Aznar Vallejo	63
– “Programa europeo de transición de los jóvenes a la vida adulta y activa”, por D. Mariano Jabonero Blanco	66
– “Instrumentos técnicos comunitarios para la libre circulación de trabajadores. El programa de modernización del S.E.D.O.C. (Sistema Europeo de Difusión de Ofertas y Demandas de Empleo registradas en Compensación Internacional)”, por D. Antonio Guerreiro de Castillo-Elejabeytia	71
– “La libre circulación de trabajadores en la CEE: una realidad para 1993”, por José Antonio González Fernández.....	74

- "Directrices del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional 1989-1993", por D. Enrique Retuerto de la Torre	76
- "Circulación de trabajadores comunitarios y no comunitarios en España", por D ^a Concepción Talavera Oliva	79
- "La integración europea desde la perspectiva de un Senador", por D. José Segura Clavell.....	84
- "España en Europa en el horizonte de los años 90", por D. José Ramón Sánchez Moro.....	86
2. Referentes a la Ponencia 2: El orientador ante el mundo del trabajo.....	88
- "Actitudes de los jóvenes ante el trabajo", por D. Benito Echeverría Samanes	88
- "Necesidades de orientación de los jóvenes en Formación Profesional y en la transición a la vida activa", por D. Serafin Prieto Valladares.....	100
- "Los jóvenes y el empleo", por D. Fernando Moreno Piñero	104
3. Referentes a la Ponencia 3: Orientación de nuevas profesiones.....	108
- "Módulos Profesionales de niveles 1, 2 y 3. La Formación Profesional en el marco de la L.O.G.S.E.", por D. Angel Altisent Peñas.....	108
- "Orientación, Análisis Multivariable y Estadística Informática: hacia una triangulación de técnicas multivariable", por D. Rafael Bisquerra Alzina	114
TERCERA PARTE: Conclusiones y clausura.....	123
- Conclusiones de las VI Jornadas de Orientación Escolar y Profesional sobre la Orientación Profesional ante la Unidad Europea.....	125
- Alocución pronunciada por el Sr. Ramírez, Presidente de la Delegación Territorial, en la Sesión de Clausura	128
- Alocución pronunciada por la Dra. Repetto, Presidenta de la AEOEP, en la Sesión de Clausura.....	130
ANEXOS	131
ANEXO I: Evaluación de las Jornadas.....	133
ANEXO II: Relación de participantes	138

PROLOGO

El pensamiento reflexivo y la acción orientadora consiguiente no puede sustraerse en cada momento histórico a la acción moduladora de las variables sociales, culturales y políticas que configuran la realidad educativa y su desarrollo institucional. El contexto cultural, político y económico en interacción con las expectativas sociales condicionan no sólo el tipo de orientación que se implanta en una comunidad, con sus decisiones político-educativas concomitantes, sino también la reflexión psicopedagógica sobre ambas realidades.

La situación española actual constituye un ejemplo de la tesis señalada, máxime si nos referimos a la orientación profesional y a la unidad europea. La reflexión teórica y el análisis crítico de la praxis de la orientación profesional adquiere una entidad especial en España ante el corto plazo de tiempo que nos separa del 1 de enero de 1993, la fecha mítica de la creación del gran mercado interior europeo, cuando caerán las fronteras que todavía separa a los Doce, y los servicios, los capitales y las personas, y por tanto los estudiantes y los orientadores, podrán circular sin barreras por la Comunidad.

*Toda Europa se prepara para afrontar con éxito los grandes cambios del 93, impulsando desde hace cuatro años por la entrada en vigor del **Acta Unica**, el documento de reforma de Tratado constituyente de la C.E.*

Nuestra Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional, que ha contribuido y fomentado desde su origen la fundación de la Asociación Europea de Orientación (Euro-Orientación), tenía necesariamente que plantearse la reflexión sobre cómo los orientadores españoles puedan afrontar con éxito los cambios que se producirán a partir de 1993. Se requiere el establecimiento de unos objetivos y políticas comunes que garan-

ticen la eficacia y la coherencia del proyecto general de la orientación profesional en Europa.

Sería una grave responsabilidad de todos —políticos, fuerzas sociales, planificadores de la educación, padres, orientadores y estudiantes—, perder la oportunidad que la nueva Europa nos ofrece de iniciar e impulsar el movimiento hacia una auténtica orientación profesional europea sin divisiones y sin fronteras, si bien diferenciadora de los diversos pueblos que la constituyen, que ofrezca a los profesores, estudiantes y a sus familias por un lado, y a los orientadores, por otro, un conjunto de alternativas psicopedagógicas válidas que respondan a las necesidades y aspiraciones de los individuos y los grupos europeos, cuya diversidad es no sólo aceptada, sino reconocida como una característica social deseable y positiva para hacer la “Europa de los pueblos” sin fronteras.

Una vez más, nuestra Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional está en la línea más avanzada de las cuestiones y problemas que tiene planteado nuestro entorno. El año pasado con nuestras V Jornadas abordamos la temática de “Orientación y la Reforma Educativa”. Hoy las VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional se presenta como una plataforma para profundizar en la idea de la orientación profesional europea, y canalizar el esfuerzo científico y reflexivo de los orientadores españoles, que ciertamente desean responder al reto educativo de la “Orientación Profesional ante la Unidad Europea”.

Elvira Repetto Talavera
Presidenta AEOEP
Vicepresidenta Euro-Orientación

INTRODUCCION

DISCURSO DE BIENVENIDA DEL Sr. RAMIREZ, PRESIDENTE DE LA DELEGACION TERRITORIAL, EN LA SESION INAUGURAL

Excmo. Sr. Presidente del Parlamento de Canarias,
Ilustrísimas Autoridades, Señores y Señoras:

En nombre de la Delegación Territorial de Canarias de la A.E.O.E.P., me es grato dar la bienvenida y las gracias por su asistencia a las VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional, cuyo objeto de estudio es "La Orientación Profesional ante la unidad europea".

Estamos aquí reunidas personas vinculadas a los servicios de información juvenil y orientadores de Ayuntamientos, Cabildos y Diputaciones y entidades privadas; gabinetes de orientación y oficinas de empleo del INEM; centros de orientación e información para el empleo universitario, puntos de información universitarios; centros coordinadores para información y documentación de la juventud, direcciones generales de la juventud de las comunidades autónomas; orientadores escolares, etc.

Les hemos congregado a todos en el deseo de que el mutuo conocimiento e intercambio de ideas produzca una mayor compenetración entre nosotros para beneficio de la sociedad a quien servimos.

Y estamos aquí porque reconocemos que a nuestro alrededor se están produciendo cambios.

Dichos cambios suponen para nosotros, los orientadores, una serie de alteraciones simultáneas que necesitamos examinar y que, con toda seguridad, nos obligan a reconducir nuestro trabajo.

Así cambia la referencia del mercado de trabajo, pasando desde un entorno local, insular y estatal a la libre circulación de trabajadores en la Europa Comunitaria.

Cambia, también, la referencia a los estudios, desde una perspectiva local, estudios exclusivos en un centro sea universitario, de F.P. o B.U.P., a estudios que se inician o alternan entre varios centros europeos, pudiéndose iniciar un curso en un país, un segundo en otro ... y trabajar en otro país diferente de los anteriores.

Cambian los estudios con la reforma educativa no universitaria y también los universitarios con novísimas carreras y se modifican las titulaciones profesionales y el acceso a las mismas.

Cambian los perfiles profesionales y aparecen nuevas profesiones con un peso específico de las nuevas tecnologías, haciendo surgir la reorientación de los profesionales.

También cambian los recursos que debe utilizar el orientador, ya que de otro modo no podremos utilizar, asimilar y ofrecer tanta y tan diversa información.

Además, debemos profundizar e informar de nuevas posibilidades y oportunidades que se ofrecen a nuestros orientados: para el tiempo libre y el tránsito de estudiantes y trabajadores en campamentos y albergues a nivel comunitario; los programas europeos para la compensación de carencias formativas de emigrantes, las mujeres, transición de jóvenes a la vida activa, parados de larga duración, etc.; intercambio de trabajadores hacia empresas de mayores niveles tecnológicos; la homologación a nivel europeo de las cualificaciones y de los niveles de referencia en las titulaciones que se expiden en uno y otro país.

En definitiva, el orientador, sin dejar de ser un orientador para la inmediatez del mercado local, tiene que orientar a un ciudadano europeo con capacidad de trabajo dentro de la frontera de 300 millones de conciudadanos.

Ante esta situación, nosotros debemos asumir el reto y el compromiso de ofrecer nuestros servicios con realismo, creando la conciencia de que se abre para todos por igual, para todos los que se preparan por igual, psicológicamente y tecnológicamente, un amplio marco de oportunidades, el que ofrece una comunidad de 300 millones de ciudadanos.

¡Bienvenidos! Muchas gracias.

DISCURSO DE BIENVENIDA DE LA Dra. REPETTO, PRESIDENTA DE LA AEOEP, EN LA SESION INAUGURAL

Excmas. e Ilmas. Sras. Autoridades, estimados colegas, Sras. y Sres.:

Como Presidenta de la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional (AEOEP), deseo darles la bienvenida a las VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional, que con la temática de "El orientador ante la Unidad Europea" celebramos en el Puerto de Santa Cruz, Tenerife. Esta bienvenida deseo que sea cordialísima y entrañable.

La respuesta masiva a la convocatoria de nuestras VI Jornadas es una muestra significativa de que en estos momentos interesa y preocupa a los orientadores españoles la "Orientación Profesional ante la Unidad Europea".

Desde su fundación en 1980 la Asociación viene realizando Seminarios y Jornadas de carácter nacional e iberoamericano, además de los Encuentros regionales organizados por cada Delegación Territorial.

La AEOEP siempre ha hecho suyas las preocupaciones de los orientadores españoles tratando los temas de mayor relevancia en cada momento: prueba de ello fueron nuestras V Jornadas Nacionales celebradas en Valencia en 1989 sobre "La Reforma Educativa, un reto para la Orientación". Asimismo, durante esta década, por nuestra pertenencia a la Asociación Internacional de

Orientación Escolar y Profesional (AIOSEP), hemos participado en Congresos internacionales asomándonos a los problemas mundiales que la Orientación tienen planteados en los lugares más diversos, desde Manila y Tokio a Berlín o Montreal.

Hoy, con la integración de España en Europa y con nuestra pertenencia a la recién creada Asociación Europea de Orientación Escolar y Profesional (Euro-Orientación), en el tema de la "Orientación Profesional en Europa" es de máxima actualidad. En estos días reflexionaremos en esta problemática y de antemano quiero agradecerles sus valiosas aportaciones, porque en definitiva lo que vale, lo que va a ser, lo que serán las Jornadas es lo que piensen y trabajen estos días. Pero eso sí, bajo el común denominador de una unidad intencional y que es la que nos congrega: la reflexión conjunta, el diálogo, el intercambio de experiencias y la crítica enriquecedora a nuestras aportaciones.

Desde aquí deseo también agradecer el trabajo realizado por la Junta Directiva de la Asociación Española de Orientación Escolar y Profesional, así como el cotidiano esfuerzo en las tareas de coordinación y gestión de la Comisión Técnica de nuestra Delegación en Canarias y de su Junta Territorial.

Que disfrute con el trabajo de estos días.

INFORME SOBRE LAS VI JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACION ESCOLAR Y PROFESIONAL

1. ANTECEDENTES

Las VI Jornadas de Orientación Escolar y Profesional, que se han celebrado en la ciudad del Puerto de la Cruz (Tenerife) del 27 de octubre al 3 de noviembre, fue aprobada por la Junta Directiva Nacional con fecha 9-1-1988.

Los principales objetivos fueron: hacer un análisis de la experiencia adquirida en materia de orientación profesional en los últimos años, dentro de un marco donde orientadores, desde la perspectiva que les daba sus diferentes lugares de trabajo, pudiesen dialogar entre sí; hacer una llamada de atención a la sociedad sobre la importancia de la orientación profesional; y evaluar las principales tareas y tendencias de la orientación profesional en los próximos años dentro de la unidad europea y, más concretamente, en la circulación de trabajadores y estudiantes del 1 de enero de 1993 con la aprobación por los países miembros de la Comunidad del Acta Unica.

El orden del día de las Jornadas se nucleó en torno a cuatro grandes aspectos:

- La orientación profesional respecto al Acta Unica Europea.
- El orientador ante el mundo del trabajo.
- La orientación de nuevas profesiones.
- Talleres.

Estas Jornadas han sido la culminación de una serie de reuniones y contactos con autoridades regionales y estatales, que por figurar en los comités de honor o comisiones de trabajo, eludimos enumerar así como la fechas de las mismas. Baste decir que las reuniones de las comisiones de trabajo tenían frecuencia semanal.

2. PARTICIPACION

En estas Jornadas han participado 420 personas sin contar ponentes y conferenciantes invitados de los más variados campos y responsabilidades. Los participantes eran trabajadores de los servicios de información juvenil, personal de Ayuntamientos, Cabildos y Diputaciones, Instituto Nacional de Empleo, Centros de Orientación y

Empleo Universitario, Centros Coordinadores para Información y Documentación de la Juventud del Instituto de la Juventud, Direcciones Generales de la Juventud de las Comunidades Autónomas, equipos multidisciplinares en programas de compensación, orientadores escolares y un largo etcétera.

Todas las sesiones se celebraron en el Hotel Bonanza Palace e Interpalace.

3. SESION INAUGURAL

La primera sesión se celebró en la mañana del día 29 de octubre bajo la presidencia del Excmo. Sr. Don Victoriano Ríos Pérez, Presidente del Parlamento de Canarias, y le acompañaban en la mesa presidencial la Ilma. Sra. Doña Carmen Aguirre Colonges, Viceconsejera de Educación del Gobierno de Canarias, Don Irineo Machado Padilla, Teniente de Alcalde del Puerto de la Cruz en representación del Sr. Alcalde, Don Marcos Brito Gutiérrez, Consejero del Excmo. Cabildo Insular de Tenerife, en representación del Sr. Presidente, Don Vicente Rodríguez Lozano, Director Territorial de Educación de Santa Cruz de Tenerife, Don Enrique Retuerto de la Torre, Director Adjunto del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), Dra. Doña Elvira Repetto Talavera, Presidenta de la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional (AEOEP) y Don Miguel T. Ramírez García, Presidente de la Delegación Territorial de la misma.

En primer lugar, dio la bienvenida a los participantes y agradeció su asistencia e hizo una leve enumeración de objetivos de las Jornadas, el Presidente de la Delegación Territorial de la AEOEP.

Después intervino la Presidenta de la AEOEP que reiteró las palabras anteriores y expuso la preocupación que existe en los orientadores por los temas de las Jornadas y la confluencia de los mismos en la nueva asociación formada por países miembros de la CE denominada Euroorientación.

A continuación, con brevedad, dio la bienvenida a los participantes el Sr. Teniente Alcalde del Puerto de la Cruz congratulándose de que se haya elegido dicho Mu-

nicipio para el desarrollo de las Jornadas por lo que había prestado su apoyo al desarrollo de las mismas.

Acto seguido la Ilma. Sra. Viceconsejera de Educación deseó a todos los asistentes unas Jornadas provechosas, felicitando a los organizadores de las mismas y por elegir Canarias donde existe necesidad de que se estudien estos temas.

Cerró el turno de intervenciones el Excmo. Sr. Presidente del Parlamento de Canarias, quien agradeció la invitación a las mismas y dio a conocer la opción de Canarias por su pertenencia a Europa desde una forma de adhesión adecuada así como la preocupación existente en Canarias por la libre circulación de trabajadores y la necesidad de una formación profesional eficaz.

Tras un breve receso, D. Enrique Retuerto de la Torre pronunció la conferencia inaugural sobre "La orientación profesional de la C.E. Algunos desafíos con vistas al Acta Unica".

Comenzó esbozando cómo la Orientación Profesional se concibe en Europa como uno de los mecanismos de ajuste entre demanda y oferta de cualificaciones en la formación profesional.

A continuación estableció cómo el mercado de trabajo único significará un acercamiento real de las ofertas de formación, pasando a enumerar algunas experiencias transnacionales que en este momento se realizan, destacando el papel que han de jugar las acciones de orientación profesional en este sentido y las medidas que, en este campo, habría que ir impulsando.

4. DESARROLLO DE LAS JORNADAS

Las conferencias, ponencias, y comunicaciones se impartieron, simultáneamente, en tres salas. Al mismo tiempo, funcionó otra sala donde se pudo conocer, mediante pequeños grupos, que se iban sucediendo, el programa "I see", cuyo tríptico de publicidad aparece en un anexo de las actas de estas Jornadas.

En las distintas mesas que se reunían por afinidad temática se iban, paulatinamente, extrayendo las conclusiones que también figuran como anexo.

A primeras horas de la noche, se celebraron diversos actos sociales entre los que destacan:

- lunes, día 29: Cocktail de bienvenida ofrecido en los jardines del Hotel Bonanza-Palace.
- martes, día 30: Cena ofrecida por el Excmo. Ayuntamiento del Puerto de la Cruz en el Lago Martiane.
- miércoles, día 31: Cena ofrecida por el Excmo. Cabildo Insular de Tenerife en el Casino Taoro.
- jueves, día 1: Excursión al Parque Nacional del Teide y diferentes lugares de Tenerife (todo el día).
- viernes, día 2: Asamblea Extraordinaria de la AEOEP con celebración del X Aniversario de su Fundación.

5. SESION DE CLAUSURA

La sesión de clausura se celebró el 3 de noviembre, al mediodía, presidida por el Excmo. Sr. Consejero de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, quien pronunció también las palabras de clausura.

La conferencia de Clausura fue pronunciada por Don José Ramón Sánchez Moro, Asesor Ejecutivo en el Gabinete de la Secretaría de Estado con el título "España en Europa en la década de los noventa".

El conferenciante comenzó afirmando que desde el Libro Blanco del Mercado Interior y la aprobación del Acta Unica, en el proceso de integración europea se ha producido una aceleración.

Ello se ha producido mediante una doble dinámica: interna (adhesión de España y Portugal, iniciación del camino hacia la unión económica, monetaria y política, derechos y deberes como ciudadanos europeos, etc.), y externa (política comercial exterior común, iniciativas de paz, préstamos al exterior, etc.).

Pasó, después, a analizar dentro de este contexto, la posición de España deteniéndose en los temas de la unión monetaria y la ciudadanía europea.

Terminó diciendo que nos encontramos en el umbral de un nuevo y apasionante período de definición de la identidad europea, de los mecanismos de concertación económica, monetaria y política y de la proyección exterior de la Comunidad. A ello, tenemos el privilegio y el deber de contribuir en la medida de nuestras posibilidades.

Tras un pequeño descanso, se produjo el acto final de la clausura en la que se hizo una entrega simbólica de diplomas y se pronunciaron unas palabras por Don Juan José García Jiménez como asistente a las Jornadas. En ellas, esbozó las conclusiones globales de las mismas.

También hicieron uso de la palabra el Presidente de la Delegación Territorial de Canarias en el que trazó un perfil de las Jornadas resaltando la complejidad de las variables que inciden en nuestra profesionalización en el próximo marco comunitario. Terminó su intervención haciendo un análisis crítico de las Jornadas, agradeciendo la confianza depositada e invitándoles al Seminario Iberoamericano.

La presidenta de la AEOEP, Dra. Repetto, agradeció el esfuerzo llevado a cabo por la organización y justificó éste con el logro de los objetivos propuestos.

Las Jornadas terminaron con unas palabras de clausura pronunciadas por el Excmo. Sr. Consejero de Educación, Cultura y Deportes Don Juan M. García Ramos en la que felicitó a los organizadores y les deseó éxitos para el Seminario Iberoamericano a celebrar en 1992. Insistió, también, en el amplio horizonte que presenta el Acta Unica Europea en el campo de la educación y la orientación, dando por clausuradas las VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional.

PRIMERA PARTE: Ponencias

PONENCIA 1: LA ORIENTACION RESPECTO AL ACTA UNICA EUROPEA

LA ORIENTACION PROFESIONAL Y LAS RELACIONES ENTRE FORMACION Y EMPLEO EN EL MARCO DEL ACTA UNICA EUROPEA

Daniel ANAYA NIETO, Elvira REPETTO TALAVERA
U.N.E.D. Madrid

INTRODUCCION

El presente trabajo se propone vislumbrar el papel que le corresponde a la Orientación Profesional desde la consideración de las relaciones entre la formación y el empleo en el ámbito del nuevo Mercado previsto en el Acta Unica Europea.

El trabajo se ha estructurado en tres apartados. En primer lugar se exponen algunas notas para entender los fundamentos y el alcance del Mercado Unico a partir del contenido del Acta y del Libro Blanco de la Comisión para el Consejo Europeo. En segundo lugar, se presentan las características que en este espacio proyectado parece que se siguen de las relaciones entre la formación y el empleo y, finalmente, se avanzan algunas de las exigencias con las que la Orientación Profesional habrá de cumplir en consonancia con dichas características.

1. Algunas notas sobre el Mercado Unico

El comienzo del año 1993 se ha convertido en fecha mítica para la Europa Comunitaria dado que el 31 de diciembre de 1992 ha sido la fecha propuesta en el Acta Unica Europea para que a partir de entonces entren en vigor las medidas que harán realidad el Mercado Unico. No obstante, ésta es una fecha sólo de referencia en el contexto de un proceso continuo, pues algunas medidas han entrado ya en vigor —caso del Reglamento sobre la Agrupación Europea de Interés Económico, vigente desde el día 1 de julio de 1989, o de la libre circulación de capitales, que es aplicable desde el recientemente pasado día 1 de julio para la mayor parte de los Estados miem-

bros— y otras lo harán con posterioridad a esa fecha de acuerdo al ritmo en que se vaya desarrollando el Derecho Comunitario.

El Acta Unica Europea, que entró en vigor el día 1 de julio de 1987, es el Tratado Internacional por el que los Estados miembros de la Comunidad Europea reforman los Tratados originarios con el fin de hacer posible la realización del programa para la consecución del mercado interior. En el contenido del Acta se distinguen los siguientes cuatro grandes apartados:

- Mercado Interior, apartado en el que se definen y establecen los medios necesarios para la creación del espacio económico proyectado.
- Modificaciones institucionales, apartado consistente en el conjunto de disposiciones que hacen posible que las decisiones en el Consejo se tomen por mayoría, que el Parlamento aumente sus competencias, que la Comisión disponga de un poder general de ejecución y que el Tribunal pueda desbloquearse con la constitución de un tribunal de primera instancia.
- Nuevas políticas, apartado que recoge los nuevos ámbitos de actuación que acompañan al objetivo principal del Mercado Unico.
- Cooperación política, que codifica los progresos logrados en el desarrollo de la Cooperación Política Europea, sistema que agrupa a los Estados miembros y promueve su acción común en la esfera política internacional.

Como se verá, excepto el último apartado, cuya relación con el Mercado Unico no es tan evidente, los otros tres se encuentran estrechamente ligados entre sí y con el programa para el desarrollo del Mercado Internacional. Así, sin las modificaciones institucionales el proyecto no

habría sido viable. Por otra parte, las nuevas políticas permiten obtener los máximos beneficios del proyecto.

Por razones obvias de espacio sólo nos referiremos brevemente al primero de estos apartados. En el Acta se define al Mercado Interior como "un espacio sin fronteras interiores, en el que la libre circulación de mercancías, personas, servicios y capitales estará garantizada de acuerdo con las disposiciones del presente Tratado" (artículo 8A, párrafo 2º).

Este Mercado Interior que los Gobiernos y Estados quieren establecer sigue de cerca la concepción que del mismo está desarrollada en el Libro Blanco presentado por la Comisión para el Consejo Europeo, según queda de manifiesto explícitamente en una Declaración aneja al Acta Unica.

El Libro Blanco sobre el Mercado Interior, que aparece en julio de 1985, es un verdadero programa para el establecimiento de un espacio económico unificado entre los 12 países miembros. En este documento la Comisión no sólo explica el proyecto sino, lo que es más importante, establece un calendario concreto y relativamente riguroso de los pasos que han de darse para llegar a la meta propuesta. Las medidas concretas que aparecen en el calendario tienden a eliminar las barreras de todo tipo, tanto físicas, como técnicas o fiscales.

El Libro consta de una Introducción y tres partes dedicadas al establecimiento de las medidas concretas de acción, acompañadas de un calendario detallado de aplicación de las mismas, en los ámbitos de la eliminación de las fronteras físicas, técnicas y fiscales, respectivamente.

En cuanto más directamente en relación con nuestros intereses en estos momentos, sólo hacemos mención al Capítulo III de la Segunda Parte que trata acerca de la "Libre Circulación de los trabajadores y de los miembros de las profesiones liberales: un nuevo impulso en favor de los ciudadanos comunitarios". Dentro de este Capítulo, el párrafo 88 expresa que para 1992 deben eliminarse los obstáculos que dificulten la libre circulación de trabajadores de manera que los ciudadanos comunitarios sean libres de ejercer su profesión en cualquier país de la Comunidad.

Respecto a los problemas que puedan surgir en la aplicación de esta medida como consecuencia de la incidencia sobre la misma de las diferencias de cualificación profesional entre los ciudadanos de los distintos países, en el párrafo 90, la Comisión establece que se adoptarán las medidas pertinentes para lograr la correspondencia de las cualificaciones profesionales, que garantice una mayor comparabilidad de los certificados o diplomas de actitud profesional. En concreto, y hasta 1990, la Comisión propone la introducción de una "tarjeta de formación profesional" europea, que acredite que su titular tiene efectivamente una cualificación específica. Asimismo, en el párrafo 91, se habla de la creación de un sistema general de reconocimiento mutuo de los diplomas universitarios y de los cursos de aprendizaje. A efectos de contribución a este reconocimiento mutuo, el párrafo 94 expresa el apoyo, por parte de la Comisión, a los programas de cooperación entre los centros de enseñanza superior que propicien, además, la movilidad e inter-

cambio de los estudiantes y la adquisición de una experiencia europea por parte de los jóvenes.

De todas formas, en tanto estas medidas se van generalizando, en el párrafo 93 se nos dice que "toda diferencia, en particular en materia de formación, entre los Estados miembros, se compensaría con la experiencia profesional", con el fin de que la falta de equiparación de los diplomas de cualificación no constituyan un obstáculo a la libre circulación de profesionales.

2. Las relaciones formación y empleo en el marco del Mercado Unico

Hasta aquí éste es someramente el marco establecido en el Acta Unica Europea en lo referente a la libre circulación de trabajadores y profesionales. El mercado de trabajo, que a partir de su entrada en vigor, se abre a los ciudadanos comunitarios es sumamente variado, versátil y complejo. Un mercado de trabajo en el que la relación entre la formación y el empleo va a ser muy importante y donde a la orientación profesional se le reserva jugar un papel fundamental como elemento armonizador de esa relación y, más remotamente, como catalizador y dinamizador del sistema oferta-demanda.

El Gran Mercado que se nos avecina es un mercado que presenta cambios importantes tanto en el volumen como en el tipo de empleos como consecuencia de la continua evolución económica y tecnológica de los países miembros. Este tipo de cambios introduce tensiones en los sistemas formativos poniendo en cuestión no sólo los aspectos curriculares de los propios estudios sino también las características estructurales de la ordenación académica y la inserción de la propia escuela en el tejido social y económico.

En la actualidad, la evolución de los empleos plantea nuevos interrogantes en cuanto a la relación formación-empleo. Ya no es posible deducir mecánicamente las necesidades de formación a partir de datos proporcionados por las estructuras de empleo y de cualificaciones de la población activa, procedimientos tradicionalmente utilizados por la Orientación profesional en el estudio de las profesiones. Este enfoque era válido en los años 60 y 70, en épocas de crecimiento económico rápido y escasez de personal cualificado, donde se ponía el acento en los factores de demanda para las previsiones de las necesidades de formación.

Desde hace aproximadamente dos décadas, el crecimiento económico medio de la Comunidad es lento e incierto, mientras persiste el desempleo, especialmente entre los jóvenes (OCDE, 1990), y las previsiones a corto y medio plazo al menos van por ahí —tómense en cuenta como muestras inmediatas, las consecuencias económicas y sobre el mercado de trabajo de la actual crisis del Golfo Pérsico, o las derivadas de la unificación alemana, o del apoyo comunitario a la democratización de los países del Este europeo—. ¿Cómo plantear las necesidades de formación en estas condiciones? Es necesario redefinir estas necesidades ya que el mercado de trabajo se ha convertido en mucho más selectivo.

Esta mayor selectividad del mercado laboral, que exige cada vez mayores cotas de cualificación y una relación más estrecha entre la formación y el empleo hacen posible la paradoja de la coexistencia del desempleo con una fuerte y diversificada demanda de profesionales especialistas, como consecuencia del déficit de formación o, si se quiere, de la falta de relación entre formación y empleo (INEM, 1988; Instituto Catalán de Tecnología, 1989).

Así, en el caso concreto de nuestros titulados superiores, las altas tasas de desempleo y de subempleo se deben al desajuste entre la formación universitaria y las exigencias del mercado de trabajo y a los desajustes entre la oferta y la demanda de titulados superiores de diversas especialidades (INEM, 1988; Sáez Fernández, 1987).

Como se deriva de estos informes se trata más de un problema de formación adecuada que de titulación y muchos universitarios tendrán que recibir formación al menos complementaria para ejecutar nuevas profesiones de alto nivel, de la misma manera que los profesionales ya integrados en la producción tendrán que someterse, cada vez más, a cursos de reciclaje.

Por otra parte, esta demanda, si no es satisfecha, comporta una limitación del crecimiento de las empresas y, como consecuencia de ello, un freno a la creación de puestos de trabajo asequibles a los parados menos cualificados (ICT, 1989), pues parece ser bastante clara la relación existente entre educación, crecimiento económico y generación de empleo (Sáez Fernández, 1987).

Igualmente, la falta de personal cualificado en algunos países de la Comunidad, casos de España, Portugal y Grecia, son la causa del bloqueo tecnológico e industrial del país, por lo que es urgente la necesidad de invertir en la formación del capital humano (Trigo, 1987).

De la importancia de este tema son cada vez más conscientes las autoridades de los países y así, por ejemplo en España, entre las partidas presupuestarias del INEM, en los últimos años la destinada a financiar El Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional ha experimentado un considerable aumento al producirse una gran demanda de formación ocupacional provocada por los cambios producidos en el mercado de trabajo, fundamentalmente la innovación tecnológica y los cambios en la estructura ocupacional (Mº Trabajo y S.S., 1988, 1989).

Conscientes de las ventajas que la empresa puede obtener de una formación adecuada, dado que su personal cualificado podría desarrollar más si estuviese más preparado (Bentley, 1987), aparte de estas iniciativas oficiales, en la mayoría de los países son las propias empresas las que asumen la formación para promover un mayor ajuste a la evolución tecnológica y comercial, y porque la educación oficial no se adapta suficientemente a sus necesidades; los contenidos que dominan son, por tanto, ante todo la informática, otras profesiones técnicas y los cursos comerciales y de gestión (Susan, Tops y Wijers, 1986).

Para el caso concreto de Holanda, las organizaciones centrales de empresarios y de asalariados han recomendado que, con motivo de las negociaciones de los convenios colectivos, se acuerde a nivel de ramas económicas

la intensificación de los esfuerzos de formación. Se aducen para ello los argumentos siguientes: el retraso de la población activa en relación con la evolución tecnológica; la importancia de la formación como consecuencia de la internacionalización de la competencia, y las necesidades derivadas de la evolución que ha experimentado el campo socio-organizativo. Además, se recomienda la intensificación activa a todos los niveles y no se limita al alumnado y a la enseñanza diurna oficial (Reiche et al., 1987).

En España también las organizaciones sindicales cada vez más demandan en las negociaciones colectivas mayores partidas para la formación como medio de asegurar el empleo de sus asociados, pues como se ha constatado la disponibilidad de oportunidades de aprendizaje para los adultos está determinada por los sistemas de financiación que para tal fin se arbitren (Drake, 1983).

Por otra parte, son las entidades financieras las que reclaman también una planificación de la enseñanza en función de la relación directa entre educación y empleo si queremos que incluso nuestras instituciones de enseñanza superior sean económicamente rentables (Kredietbank, 1986). Ahora bien, surge la cuestión de cuál debe ser el grado óptimo de profesionalización del currículum. Los datos disponibles demuestran que una solución eficiente consiste en establecer un equilibrio adecuado entre currículo especializado y currículo general según criterios relacionados con el crecimiento, que justifican distintas tasas de expansión de cada uno de ellos y en función de los mismos, alcanzar la combinación más eficiente de formación profesional en un entorno escolar y en el puesto de trabajo (McMahon, 1988).

Este es un tema capital dado que, por una parte, los contenidos de los planes de estudio tienen una incidencia notable en el empleo, y por otra, se da una gran segmentación del mercado de trabajo. Sáez Fernández (1987) avanza como las soluciones más eficaces en nuestro país las siguientes: formación profesional dentro del sistema educativo, formación vinculada a las empresas, como respuesta al mercado interno de trabajo de las mismas, y subvenciones económicas de los organismos oficiales a los costes formativos que exige un reciclaje continuado.

En otros países comunitarios desde instancias oficiales se destaca la importancia de la enseñanza y de la formación profesional. En Irlanda, el Ministerio de Educación propuso que se amplien en el futuro los cursos de preparación para el empleo dentro del sistema educativo, y pretende establecer una relación más estrecha entre la educación, la sociedad moderna y el mundo del trabajo (Department of Education, 1984). Igualmente en Francia, tras analizarse las disfunciones de la enseñanza técnica y profesional actual, se propone crear un "baccalauréat" único, con tronco común y múltiples opciones y con la participación cada vez mayor de las organizaciones profesionales y de las empresas (Commissariat general au Plan, 1987). En nuestro país, el Libro Blanco para la reforma educativa (MEC, 1986), también recoge esa mayor conexión entre el sistema educativo con la sociedad y el mercado laboral, y la introducción de nuevas titulaciones y la reforma de planes de estudios universitarios constituyen una muestra más del interés por acer-

car la realidad de las exigencias de la situación social, económica y laboral de la España comunitaria con la formación de nuestros ciudadanos.

3. El papel de la Orientación Profesional

Veremos que, en la mayoría de los países europeos, los cambios del mercado de trabajo han conllevado también un cambio de enfoque en la relación formación-empleo. Es más importante definir ahora en términos cualitativos las necesidades de formación que especificar las ocupaciones para las que el sistema educativo debería proveer de formación.

En este sentido, se desprende claramente la necesidad de conocer los requerimientos de formación de los empleos y las sucesivas competencias profesionales exigidas a los asalariados en los diversos niveles de cualificación.

Ya antes hemos avanzado que corresponde a la Orientación Profesional servir de mediador y armonizador en la relación entre formación y empleo. En esta mediación, por una parte, se han de tener en cuenta las demandas formativas de los sujetos, pero por otra, también las demandas del sistema productivo.

La multivalencia individual y la multiexigencia ocupacional, que hacen que un individuo pueda desempeñar con éxito varias ocupaciones y que una ocupación pueda ser desempeñada con éxito por distintos individuos (Super y Bohn, 1970), hacen factible que puedan atender las capacidades, intereses y motivaciones de los sujetos dentro de un amplio abanico de itinerarios profesionales que, de un lado, facilitan el éxito profesional y, de otro, la cobertura de los puestos de trabajo demandados por el sistema productivo.

En el marco del mercado europeo la atención a las necesidades cualitativas de formación es también algo exigido a la Orientación Profesional desde que se han puesto de relieve tres importantes tendencias que afectan al porvenir de los países de la Comunidad (Leroy, 1989):

- La hiperproductividad, exigida por el desarrollo por los países desarrollados.
- La hipercompetitividad a la que se ven forzados los doce países por la mundialización de la economía y por su tamaño comparativamente modesto, cuando no pequeño.
- El subempleo, que se creía definitivamente enterrado en el pasado y que se ha vuelto a implantar desde hace ya más de una década.

Nos encontramos, pues, con una triple urgencia en materia de orientación profesional no como remedio-milagro, sino como condición necesaria para el desarrollo. Estas urgencias requieren, por una parte, la prolongación de los esfuerzos que en materia de orientación profesional se han realizado en las últimas décadas y, por otra, el desarrollo de un nuevo sistema de orientación profesional que garantice a cada sujeto las formaciones profesionales más idóneas para él, más allá de la formación inicial, conectadas con las necesidades cambiantes de las empresas y adaptadas a adultos en reconversión,

a jóvenes no congruentes con el entorno escolar, o a individuos menos jóvenes marcados por la exclusión.

4. A modo de sugerencias

No queremos concluir este trabajo sin hacer mención a dos de las vías con las que puede contar la orientación profesional para cumplir con el papel que le atañe representar en la Europa del Acta Unica y que hemos mínimamente desdibujado en este artículo. Nos estamos refiriendo a los Centros de Orientación e Información para el Empleo (COIEs) y a la Asociación Europea de Orientación.

Los COIEs son Centros que, aunque orgánicamente se ubican en el seno de las universidades, nacen de la relación entre la propia Universidad, la Oficina de Empleo y la Empresa a fin de armonizar las relaciones formación-empleo y facilitar la incorporación laboral de los futuros técnicos de grado superior y medio.

La información, formación y asesoría que estos Centros prestan a los estudiantes, referidos a la potenciación del éxito académico, a las elecciones curriculares, a la toma de decisiones ocupacionales y respecto a la prospectiva del mercado laboral, a las exigencias de formación de las distintas ocupaciones, a las posibilidades de cualificación puntual y en cuanto contribuye a posibilitar y potenciar la integración del estudiante en el mundo laboral (convenios de contratación con empresas, prácticas en las mismas, etc.), han hecho que hayan sido vistos por un gran número de universidades europeas como uno de los medios que están ayudando a mitigar los desajustes a los que anteriormente hacíamos referencia.

Por su parte, la Asociación Europea de Orientación (Euro-Orientación), creada en abril pasado en Bruselas con participación de las asociaciones nacionales de Orientación de la mayor parte de los países miembros, y en la que la Asociación Española de Orientación Escolar y Profesional (AEOEP) ocupa una Vicepresidencia, nace con la idea de aunar esfuerzos, tratando de relacionar y coordinar los diversos servicios de orientación que funcionan en los distintos países comunitarios y estableciendo canales adecuados de cooperación e intercambio a fin de proveer de un sistema de orientación de alcance europeo como respuesta a las exigencias que a la Orientación se le plantean desde la realidad del Mercado Único y ese nuevo espacio común.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BENTLEY, T. (1987): Your instrument in training-getting the most from it. *Training Officer*, 23: 6-9.
- Comisión para el Consejo Europeo (1985): *Libro Blanco de la Comisión para el Consejo Europeo*, CEE, Bruselas.
- Commissariat general au Plan (1987): *Ecole de la deuxième chance: formes des professionnels pour le XXI siècle*, París.
- Department of Education (1984): *Programme for Action in Education 1984-1987*. Department of Education, Dublin.

- DRAKE, K. (1983): *Financing of adult education and training*. University of Manchester, Manchester.
- INEM (1988): *Observatorio Permanente de las Ocupaciones*, INEM, Madrid.
- Instituto Catalán de Tecnología (1989): *Necesidades de formación continua en áreas técnicas y económicas en Cataluña*, ICT, Barcelona.
- KREDIETBANK (1986): Financiering van het universitair onderwijs, *Weekberichten*, 9: 1-6.
- LEROY, R. (1989): La formación profesional y el gran mercado de 1992. *Formación Profesional*, 3: 5-8.
- MCMAHON, W. J. (1988): The economics of national and technical education: do the benefits outweigh the cost? *International Review of Education*, 32: 173-194.
- M^o Trabajo y S.S. (1988): *Presupuestos INEM*, INEM, Madrid.
- M^o Trabajo y S.S. (1989): *Presupuestos INEM*, INEM, Madrid.
- OCDE (1990): *Perspectivas de l'emploi*, OCDE, París.
- REICHE, H. M. et al. (1987): *Handreiking intensivering van scholing op bedrijfsniveau*, Consejo Económico y Social, La Haya.
- SAEZ FERNANDEZ (1987): La relación educación-empleo: aspectos económicos, *Información Económica Española*, 175: 21-26.
- SUPER, D. E. y BOHN, M. J. Jr. (1970): *Occupational Psychology*, Wadswart Pub.
- SUSAN, N.; TOPS, H. W. y WIJERS, G. J. (1986): *Bedrijfsopleiding in de lift*, M^o Asuntos Sociales y Empleo, La Haya.
- TRIGO, M. M. (1987): O fundo Social Europeu a as mudanças do futuro, *Futuro*, 1: 59-60.

PONENCIA 2: EL ORIENTADOR ANTE EL MUNDO DEL TRABAJO

LA INFORMACION Y ORIENTACION PROFESIONAL EN EL CONTEXTO DE UN MERCADO DE TRABAJO DINAMICO

Subdirección Gral. de Promoción de Empleo

1. EL MERCADO DE TRABAJO EN LOS 80

Crisis económica y pérdida de empleo

La década de los 80 se ha caracterizado por la crisis económica que, como consecuencia de la elevación de los precios del petróleo, obligó a reconsiderar las bases del crecimiento en las economías occidentales.

La respuesta de los países industrializados se basó en una reconversión de los sectores tradicionales y en la introducción de nuevas tecnologías en los procesos productivos, lo que produjo una destrucción masiva de puestos de trabajo.

En España la crisis se vio, además, agudizada por una serie de factores, derivados del modelo de crecimiento seguido en los años 60. Entre estos factores es posible destacar: la debilidad de las estructuras industriales, el proteccionismo y la escasa competitividad del sector secundario.

La incidencia sobre estas debilidades estructurales del sistema productivo de variables demográficas como el retorno de los emigrantes y la incorporación al mercado de trabajo de cohortes de población muy numerosas, produjo una inversión en la tendencia del mercado de trabajo.

Entre los años 1975 y 1985 se destruyeron en España 1.900.000 puestos de trabajo, alcanzándose una tasa de desempleo del 21,9% de la población activa. El nivel más alto conocido nunca.

A partir de 1985 se produce una inflexión en la tendencia, como consecuencia del incremento de las inversiones, el crecimiento de la economía, la mayor competitividad industrial, además de una mayor flexibilidad en la contratación. El resultado de todo ello es la creación hasta 1989 de 1.700.000 empleos netos, recuperándose casi por completo los destruidos en los 10 años precedentes.

No obstante, el crecimiento del empleo no se ha visto acompañado de una disminución semejante del nivel de paro, debido al incremento experimentado por la población activa. Incremento que se justifica no solamente con las variables demográficas señaladas anteriormente, sino también en los cambios culturales que han impulsado a la población femenina a una incorporación mucho mayor al mercado de trabajo. En sentido contrario actúa la prolongación de la edad escolar y la anticipación de las jubilaciones.

Actualmente la tasa de desempleo se sitúa en torno al 17%, según los registros del Instituto Nacional de Empleo. Esta cifra de paro registrado coincide, en términos absolutos, con el paro estimado por otros medios, aunque no tanto en lo referente a su composición por sexo y edad.

Por otra parte, interesa señalar que entre los 2.400.000 parados registrados existe un porcentaje apreciable de personas que busca otros servicios distintos al empleo. Así, sucede frecuentemente que el lanzamiento de Programas de Promoción, fomento o formación se corresponde con incrementos en las tendencias de inscripción.

Estructura del paro

El desempleo no se distribuye de una forma homogénea entre toda la población, sino que, por el contrario, afecta más a unos sectores que a otros. Por ello, además de su volumen, interesa conocer su distribución de acuerdo con las siguientes variables:

- *Sexo y Edad*

La proporción de jóvenes menores de 25 años que buscan su primer empleo se ha reducido des-

de el 50% que representó en los peores momentos. No obstante sigue siendo muy elevada. Un parado de cada tres tiene menos de 25 años.

En cuanto al sexo, y como se ha señalado anteriormente, el paro afecta cada vez en mayor medida a las mujeres con respecto a los hombres.

- *Sectores productivos*

El sector primario es el que presenta una mayor estabilidad a lo largo de la década. El volumen de desempleo generado es reducido (en torno a los 100.000 parados), pero tampoco se crean nuevos empleos en la agricultura, debido fundamentalmente a su carácter residual.

Los otros tres sectores ven aumentar las cifras de paro hasta 1981. A partir de esa fecha la evolución es diferente para cada uno de ellos.

En la industria, el desempleo continúa ascendiendo suavemente hasta 1987 y a partir de esa fecha comienza a disminuir.

La construcción ha experimentado los mayores descensos en los dos últimos años, como consecuencia del crecimiento de la economía, aunque la evolución favorable se había iniciado en 1984.

Finalmente el sector servicios, que fue el gran generador de ocupación en la década anterior, se ha convertido actualmente en el que produce el mayor volumen de paro.

Tras estos procesos, la composición del paro por sector de procedencia es la siguiente: el 3,9% procede de la agricultura, el 10,4% de la construcción, el 22,8% de la industria, el 37,2% de los servicios. Un 25,7% de parados busca el primer empleo.

- *Nivel de Estudios*

El paro afecta en mayor medida a los sectores de la población que han realizado menos estudios. A finales de 1989 más de la mitad de los parados tenían únicamente estudios primarios o certificado de escolaridad.

No obstante, la evolución muestra los efectos del aumento en las tasas de escolaridad y la mayor permanencia en el sistema educativo. Así los mayores descensos se observan en los niveles más bajos de instrucción, manteniéndose más estables las cifras de parados con algún tipo de titulación.

- *Grupos Profesionales*

También en este caso el mayor volumen de paro se encuentra en las profesiones con menor nivel de cualificación. Conviene señalar, asimismo, la elevada proporción de desempleo en las profesiones administrativas y ligadas al comercio, con un volumen de 500.000 parados.

- *Distribución territorial*

Históricamente Andalucía y Extremadura han sido las regiones más afectadas, con un paro superior al 25%. En la actualidad sigue ocurriendo lo mismo, con la incorporación, además, de Canarias, Valencia y el País Vasco.

La tasa menor se produce en la Rioja, Madrid, Cataluña y Aragón, en torno al 10%.

2. ACTUACION DE LOS SERVICIOS PUBLICOS DE EMPLEO

2.1. Intermediación en el mercado de trabajo

El Instituto Nacional de Empleo, dependiente del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, es el órgano administrativo responsable de la intermediación en el mercado de trabajo con el fin de adecuar la oferta y la demanda de empleo. Con este fin se gestionan diversos programas de actuación que, no obstante, se han visto condicionados por las variables examinadas con anterioridad.

La colocación

Constituye un monopolio de los servicios públicos de empleo, tanto con respecto a los empresarios como a los trabajadores.

En términos cuantitativos en la última década se ha conseguido una cuota de mercado con una tendencia creciente y una evolución de las ofertas genéricas desde 583.000 hasta 762.000.

No obstante, esta cifra representa únicamente un 17% de la totalidad de ofertas presentadas en las oficinas de empleo, caracterizándose además por una evolución decreciente.

Por otra parte, un tercio de estas colocaciones genéricas son generadas por el propio INEM a través de convenios con el sector público, lo que supone en términos reales que la intermediación en el mercado de trabajo constituye más bien un requisito administrativo, que una auténtica intermediación.

Características de los puestos ofertados

El conocimiento de los perfiles profesionales requeridos para las ofertas genéricas, así como las características de las ofertas nominadas que se registran, contrastadas con las características de los demandantes de empleo, permite disponer de información sobre los desajustes entre oferta y demanda a nivel de cada mercado local y cada ocupación. Esta información constituye el elemento clave para la programación de las actuaciones institucionales.

Con base en estas series de ofertas y en el resultado de su gestión en mayor o menor número de colocaciones, es posible analizar algunas características de los puestos ofertados y de su mayor o menor aceptación o posibilidad de ser ocupados por los demandantes de empleo.

Sectores económicos

El sector servicios y dentro de él los subsectores de comercio, hostelería y reparaciones son los que generan mayor volumen de ofertas (4.527.865 en 1989) con un porcentaje cercano al 45%.

Sigue la construcción con un 21% y la industria con el 14%.

Grupos profesionales

Las ofertas más frecuentes (un 25,2%) se refieren a puestos de trabajo que no exigen cualificación, seguidos por el grupo profesional de ocupaciones agrarias que tampoco exigen una preparación técnica.

El agregado de ocupaciones para la construcción supuso un 15,8% y el de hostelería, servicios domésticos y seguridad el 12,61%.

De estas cifras se deduce, que el grueso de las ofertas de empleo se refieren a trabajos de poca cualificación profesional. Sin embargo se pueden aislar también volúmenes considerables de ofertas que exigen cualificación previa.

Concretamente, el grupo de profesionales y técnicos recibió 274.000 ofertas destinadas a titulados medios y superiores y 380.000 las ocupaciones administrativas, que exigen, cada vez más, conocimientos previos y avanzados.

Finalmente, en las ocupaciones relacionadas con la transformación industrial se ofertaron 450.000 puestos para trabajadores cualificados.

Por otra parte, al analizar la duración de los contratos, se observa que ésta es mayor en los empleos que exigen cualificación, lo que incide en el peso específico de estas ocupaciones.

Ofertas genéricas

Las ofertas genéricas, presentadas individualmente en las oficinas de empleo, aparecen como la variante más adecuada para analizar las características de los puestos más ofertados.

El número mayor de ofertas se produce en ocupaciones poco cualificadas, sobre todo en el sector agrario (27,9%) y peones (25,7%), lo que dificulta el conocimiento de los requisitos exigidos por los empresarios.

En los grupos correspondientes a ocupaciones cualificadas, las cifras absolutas son considerables y suponen también una penetración importante del INEM en el mercado de ofertas. El 6,7% de las ofertas genéricas fueron para profesionales y técnicos lo que supuso una cifra cercana al 25% en estas ocupaciones. Las tasas de penetración más bajas se produjeron en los grupos relacionados con la construcción, hostelería y comercio.

2.2. La promoción de empleo

El objetivo de la política de empleo consiste en disminuir los desequilibrios entre oferta y demanda en el mercado de trabajo, cuya consecuencia es el mantenimiento de altas cifras de paro y la falta de igualdad en las oportunidades de empleo de la población.

Ya se ha señalado como las tensiones entre actividad y ocupación generan mayor nivel de desempleo en algunos colectivos, en función de su edad, sexo, situación geográfica o profesional.

La política de promoción y fomento de empleo ha reaccionado ante estos desequilibrios con programas que podrían clasificarse de la siguiente manera:

- Programas de fomento a la contratación mediante la flexibilización de las condiciones de trabajo.
- Programas de reparto del empleo.
- Programas de generación de actividad.
- Programas de discriminación positiva para el empleo de colectivos desfavorecidos.
- Programas de empleo para determinados territorios y colectivos de trabajadores.
- Planes de inserción de jóvenes mediante contratos en prácticas y de formación.
- Planes de generación de empleo en obras o servicios de interés general o social, para trabajadores con dificultades de inserción.

2.3. La formación ocupacional

Otra poderosa herramienta al servicio de la política de empleo es la formación ocupacional. Auténtico instrumento de ajuste, a corto plazo, de los desequilibrios ocupacionales.

La formación actúa, tanto sobre la necesidad de mayor cualificación, como para la actualización de conocimientos en nuevas técnicas y la reconversión de los trabajadores en los sectores en retroceso.

Por otra parte, su conexión con los sistemas de cualificación, información y orientación profesional, hace necesaria su descripción.

En los primeros años de la década, debido a la situación socioeconómica, las prioridades institucionales debieron centrarse en la protección del desempleo. Los servicios de empleo apenas pudieron pasar del registro administrativo y el reconocimiento del derecho a las prestaciones.

Por otra parte, los programas de acción positiva se limitaron al reconocimiento de derechos a las empresas que realizaban determinadas contrataciones.

Con esta concepción, la gestión de los programas de promoción de empleo se realizaba paralelamente a la red de atención a los demandantes de empleo, tratando de discriminar positivamente a los colectivos más desfavorecidos, pero sin lograr una gestión directa y personalizada.

Finalmente, el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, iniciado a mediados de la década, se dirigió a los colectivos priorizados por el Fondo Social Europeo. El Plan, que incluía prestaciones económicas para los participantes en los cursos, supuso una afluencia masiva de algunos segmentos de población, más interesados por dichas prestaciones que por la obtención de un empleo al finalizar su formación.

Por otra parte, la falta de una atención personalizada impidió detectar las auténticas deficiencias de formación existentes.

Como resumen, es posible decir que todos estos programas no contaron con unos servicios de información y orientación que personalizaran sus objetivos.

3. LA INFORMACION Y ORIENTACION PROFESIONAL

Hasta aquí se han resumido las tendencias del mercado de trabajo y los medios puestos en disposición de los Servicios Públicos de Empleo para equilibrar sus desajustes.

Vamos ahora a considerar la Información y Orientación Profesional, con dos enfoques:

- Como un servicio más, destinado a los usuarios.
- Como un elemento complementario de la colocación, la promoción de empleo y la formación.

Posibilidad y resurgimiento de la orientación

En el INEM la información y orientación profesional ha tenido tradicionalmente un tratamiento más cercano al primer enfoque. Ha sido considerado un servicio más, e incluso un servicio marginal.

Sólo recientemente el incipiente servicio de orientación, que se incorpora a la institución, está siendo dotado de medios que le permitan desarrollar programas de extensión.

Modelo de gestión activa

Las políticas de desarrollo de los servicios de empleo, orientadas a su reforma y modernización, han abandonado en los últimos tiempos los modelos precedentes inclinándose hacia un modelo de gestión activa del empleo. Modelo que incluye, como eje central, el relanzamiento, prácticamente la refundición, de los servicios de información y orientación profesional.

Esta nueva concepción considera los servicios de información y orientación profesional como servicios instrumentales de difusión y personalización de la intermediación en el mercado. Su objetivo es integrar todos los servicios de actuación sobre el mercado, como la colocación, con los programas de protección, promoción y formación.

El diseño del modelo tiene como referente la oferta y la demanda de empleo y como objetivo final la colocación de los demandantes de empleo, de acuerdo con las ofertas de puestos vacantes.

En torno a estos puestos se sitúan los programas instrumentales de calificación, información y orientación, formación ocupacional y promoción y fomento del empleo.

Previsión de ofertas

El modelo parte del análisis de la estructura productiva y de la coyuntura del mercado. La programación de los servicios se realizará a partir de la previsión de ofertas que se generarán en cada mercado territorial.

Ocupabilidad y disponibilidad

Estos dos conceptos, derivados de un buen encuadramiento profesional y una adecuada información sobre la situación laboral y los servicios requeridos, constituye la base informativa para la personalización de los distintos servicios y programas.

El índice de ocupabilidad distingue entre los directamente ocupables, por corresponder sus características a las de los puestos ofertados y los que necesitan previamente algún tipo de servicios, como formación.

Con la disponibilidad se mide la actitud de cada demandante ante el empleo y su disposición para aceptar distintas ofertas.

Tras la clasificación, los servicios de información y orientación profesional procurarán estimular la disponibilidad de los demandantes y convertir en ocupables a los ya disponibles, mediante una cualificación para desempeñar los puestos ofertados.

Programas y colectivos

El papel de los servicios de información y orientación, como instrumento de la política de colocación, se complementa con una actuación dirigida a nivelar las oportunidades de empleo de los demandantes. Actuación que se dirige a los colectivos con mayores dificultades de inserción en el mercado de trabajo.

La información sobre los empleos disponibles y esperados, sobre los cursos programados y sobre los derechos derivados de ciertas modalidades de contratación o de la generación de empleo, se dirige prioritariamente y con la metodología adecuada hacia los colectivos más desfavorecidos.

Las metodologías

Para cumplir esa función de nivelación es imprescindible contar con técnicas y métodos de información y orientación.

El diseño de estas metodologías constituye una prioridad institucional que, se refleja en un amplio abanico de guías de información profesional.

Algunos de estos instrumentos siguen las orientaciones tradicionales para la búsqueda de empleo. Otras de carácter más innovador, se dirigen específicamente a parados de larga duración, mujeres con dificultades de inserción y otros colectivos prioritarios.

Estas experiencias, de diseño de métodos apropiados para los colectivos a los que se dirigen, constituyen una parte importante del futuro de los servicios de información y orientación.

Modelo organizativo

Hasta aquí se han ido señalando los rasgos que deben caracterizar los servicios de información y orientación profesional: la personalización de los servicios y programas en los usuarios, el ajuste entre oferta y demanda de mano de obra, la nivelación de oportunidades de empleo, etc.

Ahora bien, su efectividad dependerá, en gran medida, de su proximidad a los servicios de intermediación en el mercado, como la colocación, así como a los usuarios de los distintos programas. Tanto unos como otros se sitúan en los ámbitos territoriales en los que se concretan las oportunidades de empleo.

Por otra parte, el modelo de gestión activa de empleo exige la integración ante el usuario de los distintos servicios y programas de empleo.

En consecuencia, un modelo organizativo adecuado debe territorializar los servicios en mercados de trabajo locales y situarse en los lugares donde los demandantes expresan sus solicitudes de empleo o servicios relacionados.

Ambas concepciones, la base territorial local y la atención personalizada e integrada de las demandas de servicios, han conducido a un modelo de Oficina Integrada en la que los servicios de Información y Orientación Profesional se prestarán cerca de los de Colocación, Promoción de Empleo y Formación Ocupacional.

Finalmente, como complemento y nexo de unión entre los Servicios Centrales, destinados al diseño, dirección, apoyo y control de los servicios, y las oficinas terminales en que éstos se prestan, se sitúan las Oficinas de Promoción de Empleo y Cualificación. Estas garantizarán la igualdad y la calidad en la atención a los usuarios, en los marcos territoriales más amplios del mercado provincial.

GRAFICO 1: Población activa.Totales.

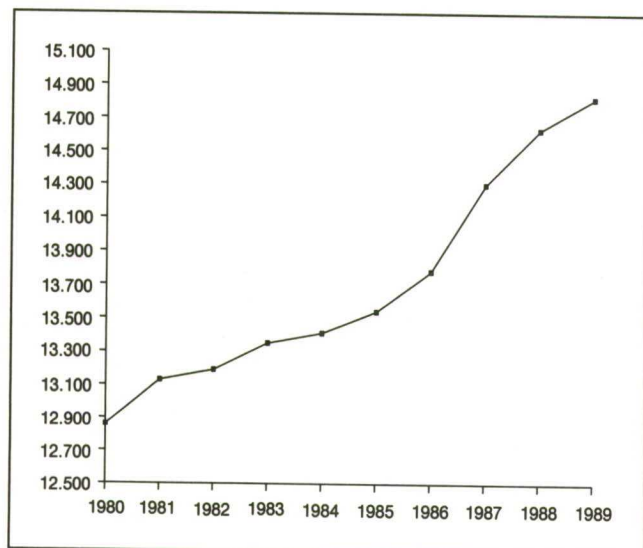


GRAFICO 2: Población activa. Hombres.

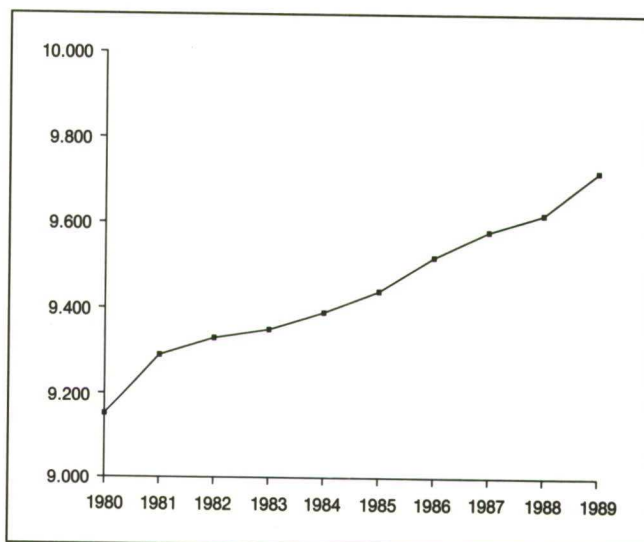


GRAFICO 3: Población activa. Mujeres.

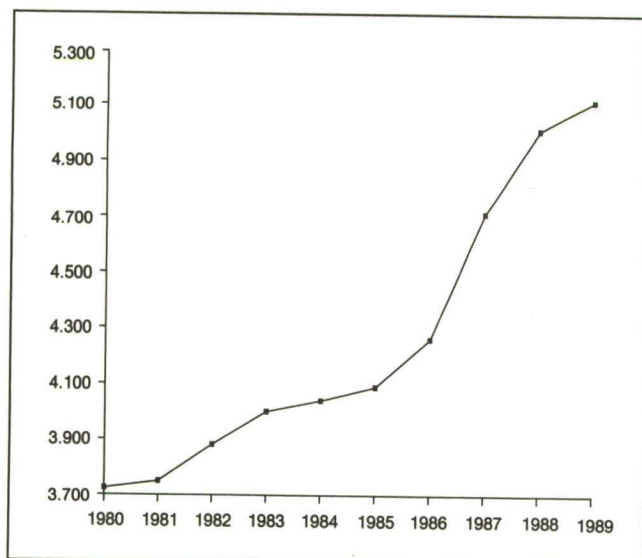


GRAFICO 4: Población activa por grupos de edad.

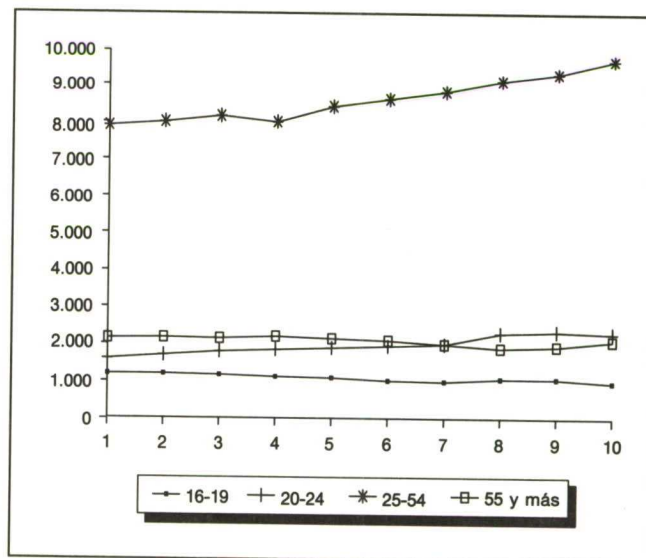


GRAFICO 5: Población activa por grupos de edad. Varones.

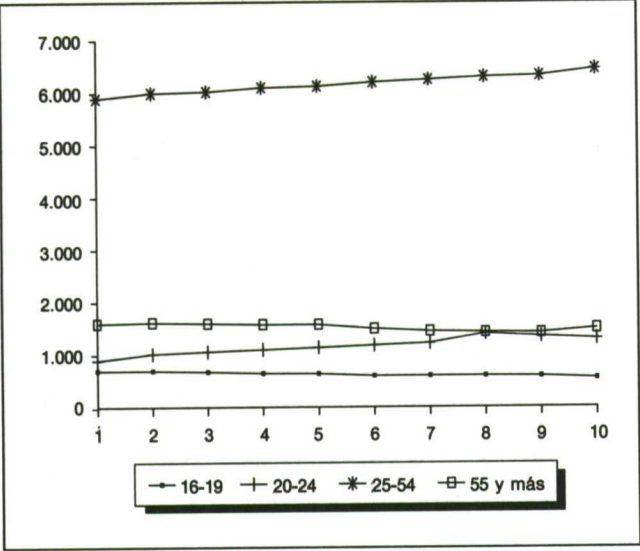


GRAFICO 6: Población activa por grupos de edad. Mujeres.

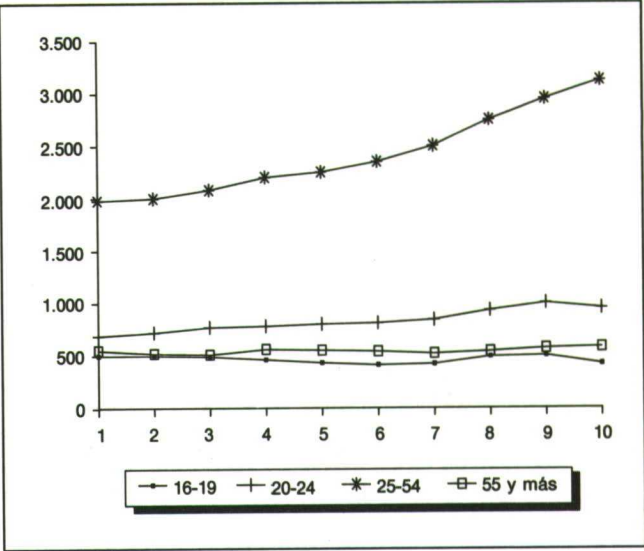


GRAFICO 7: Población ocupada. Totales.

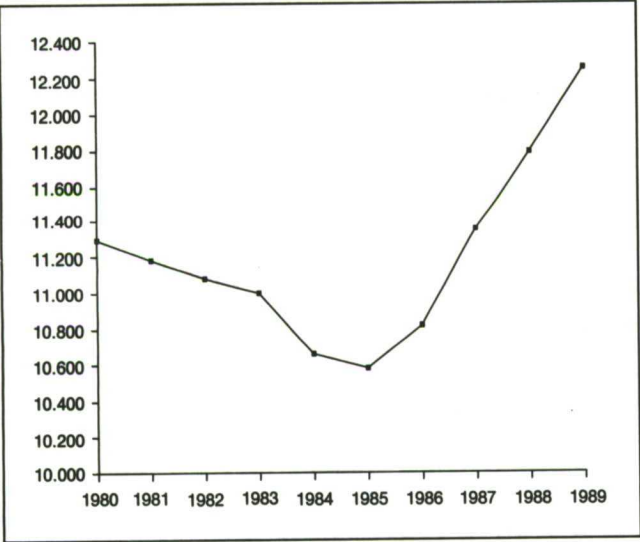


GRAFICO 8: Población ocupada. Varones.

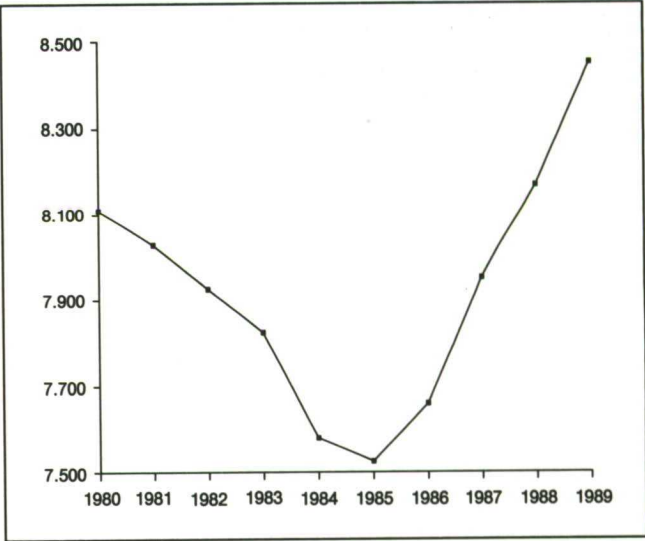


GRAFICO 9: Población ocupada. Mujeres.

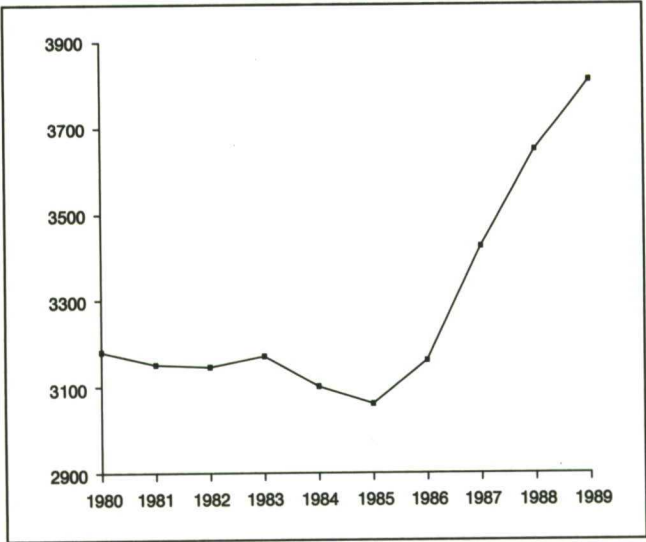


GRAFICO 10: Población ocupada por grupos de edad.

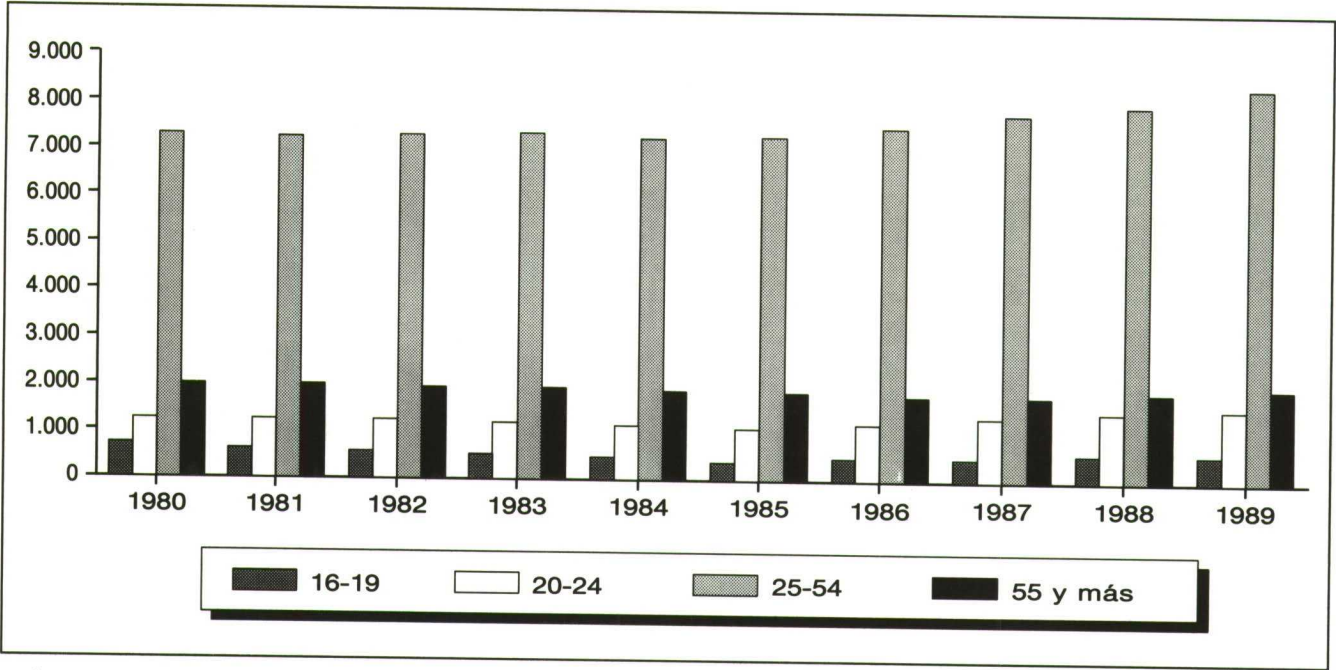


GRAFICO 11: Paro estimado por sexo. Totales.

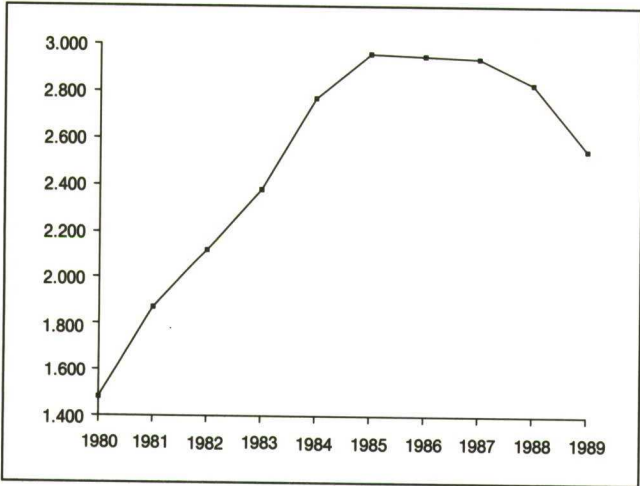


GRAFICO 12: Paro estimado por sexo. Varones.

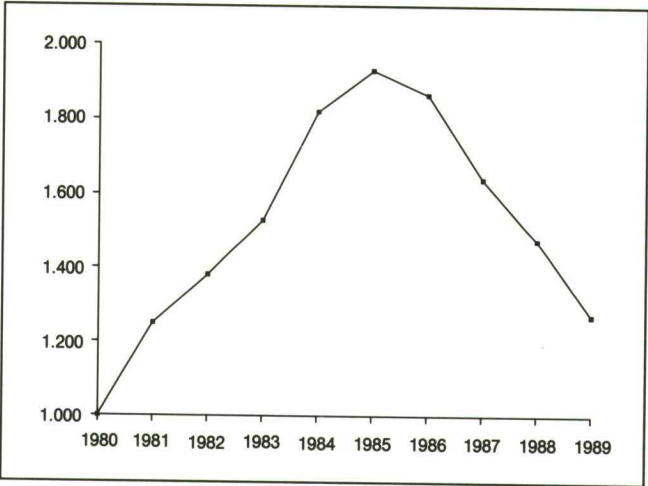


GRAFICO 13: Paro estimado por sexo. Mujeres.

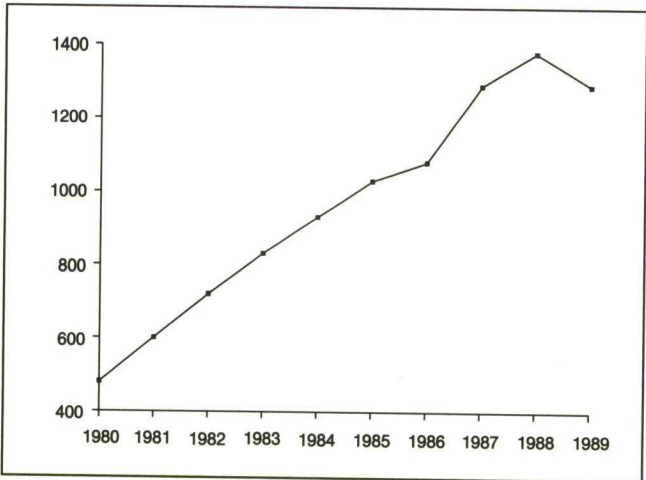


GRAFICO 14: Paro estimado por grupos de edad.

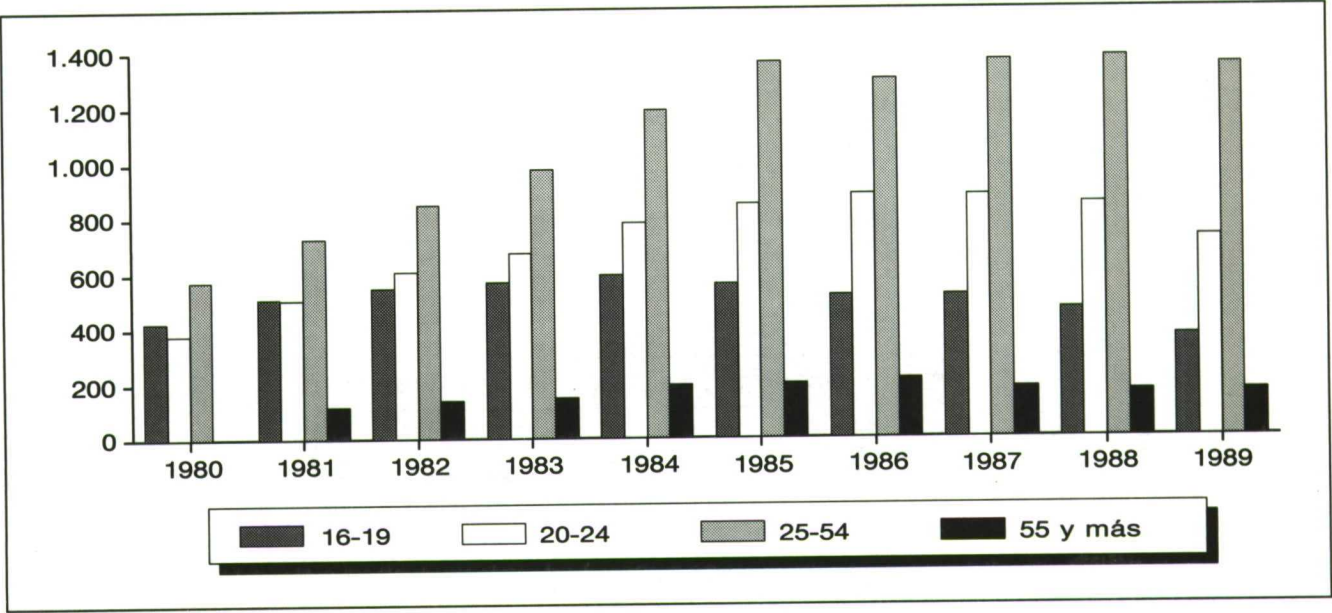


GRAFICO 15: Paro registrado. Totales.

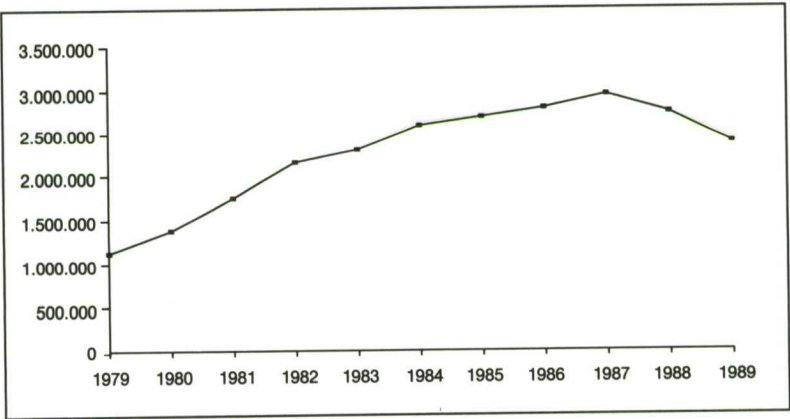


GRAFICO 16: Paro registrado por sexos.

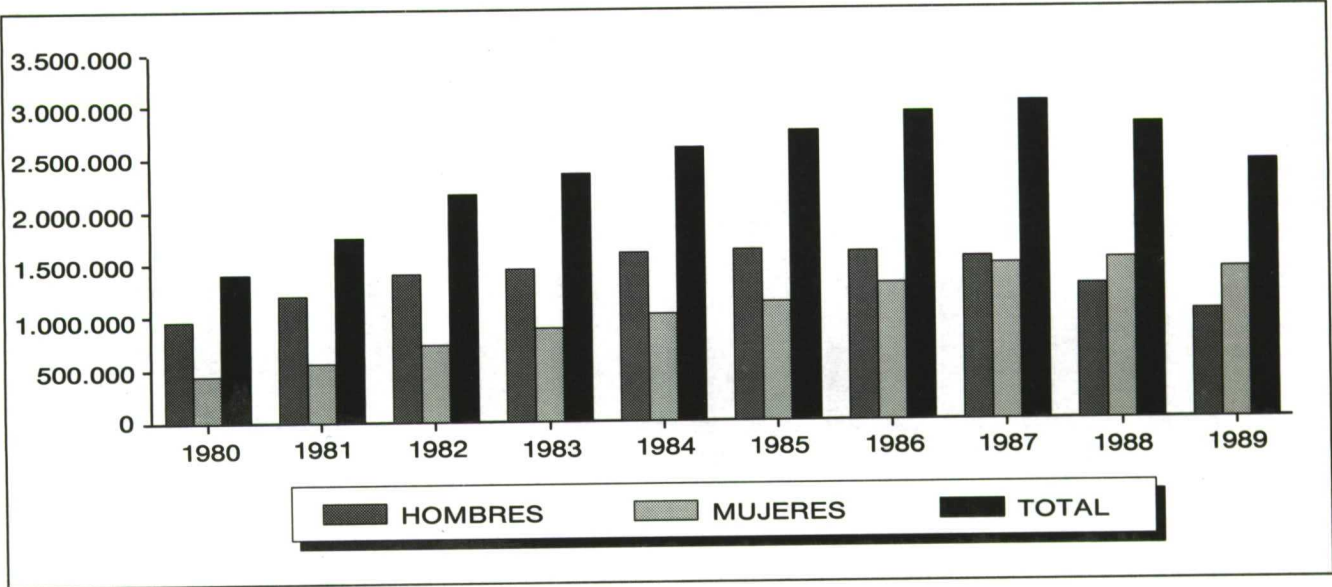


GRAFICO 17: Paro registrado por sectores económicos.

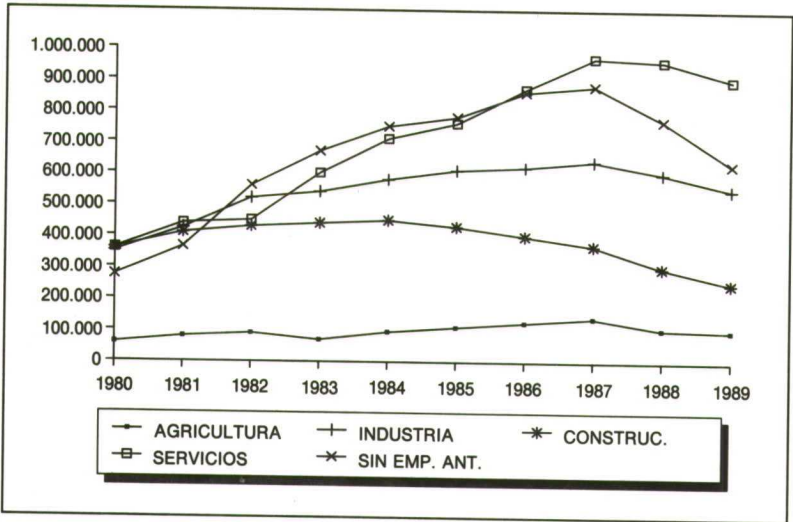


GRAFICO 18: Paro registrado por nivel de estudios-1.

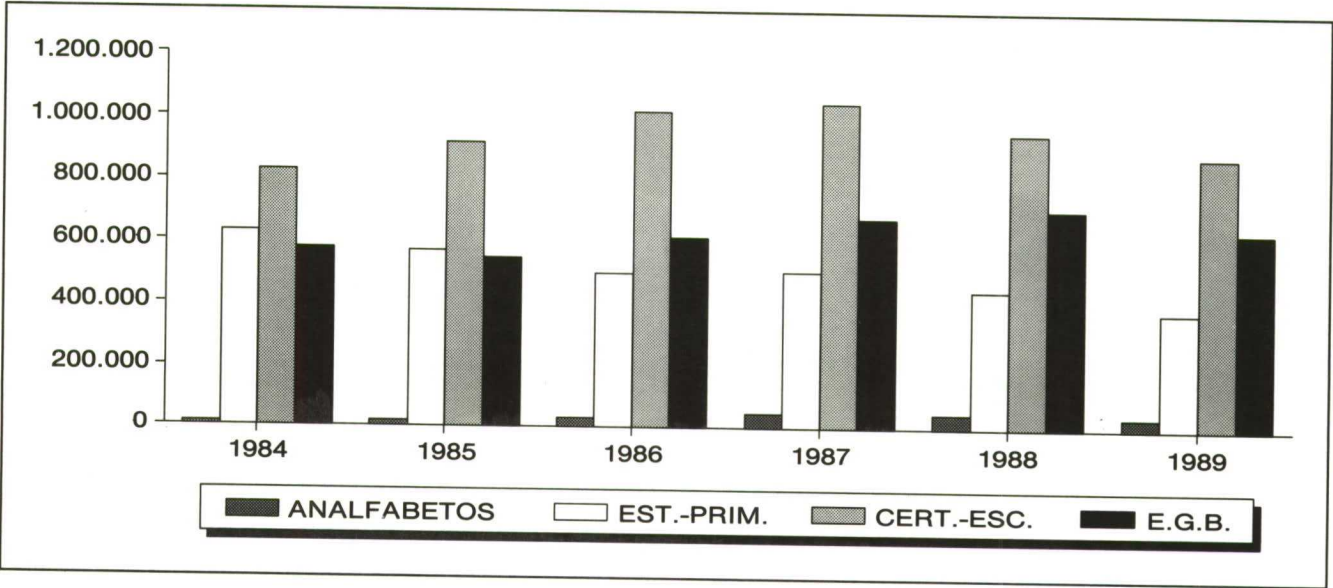


GRAFICO 19: Paro registrado por nivel de estudios-2.

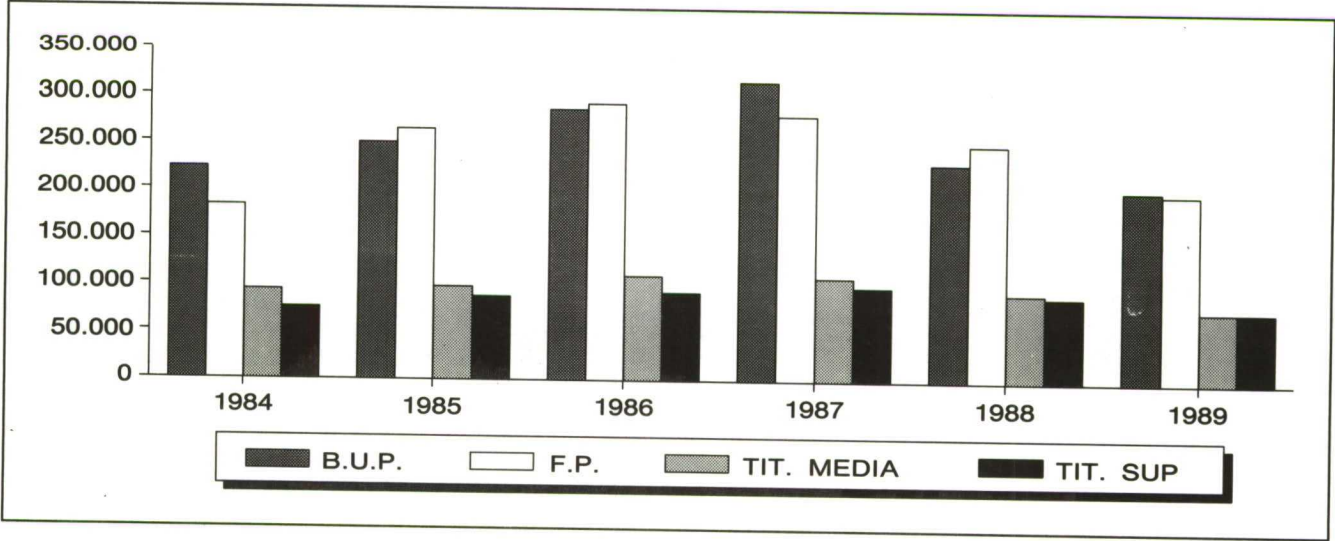


GRAFICO 20: Paro registrado por grupos profesionales-1.

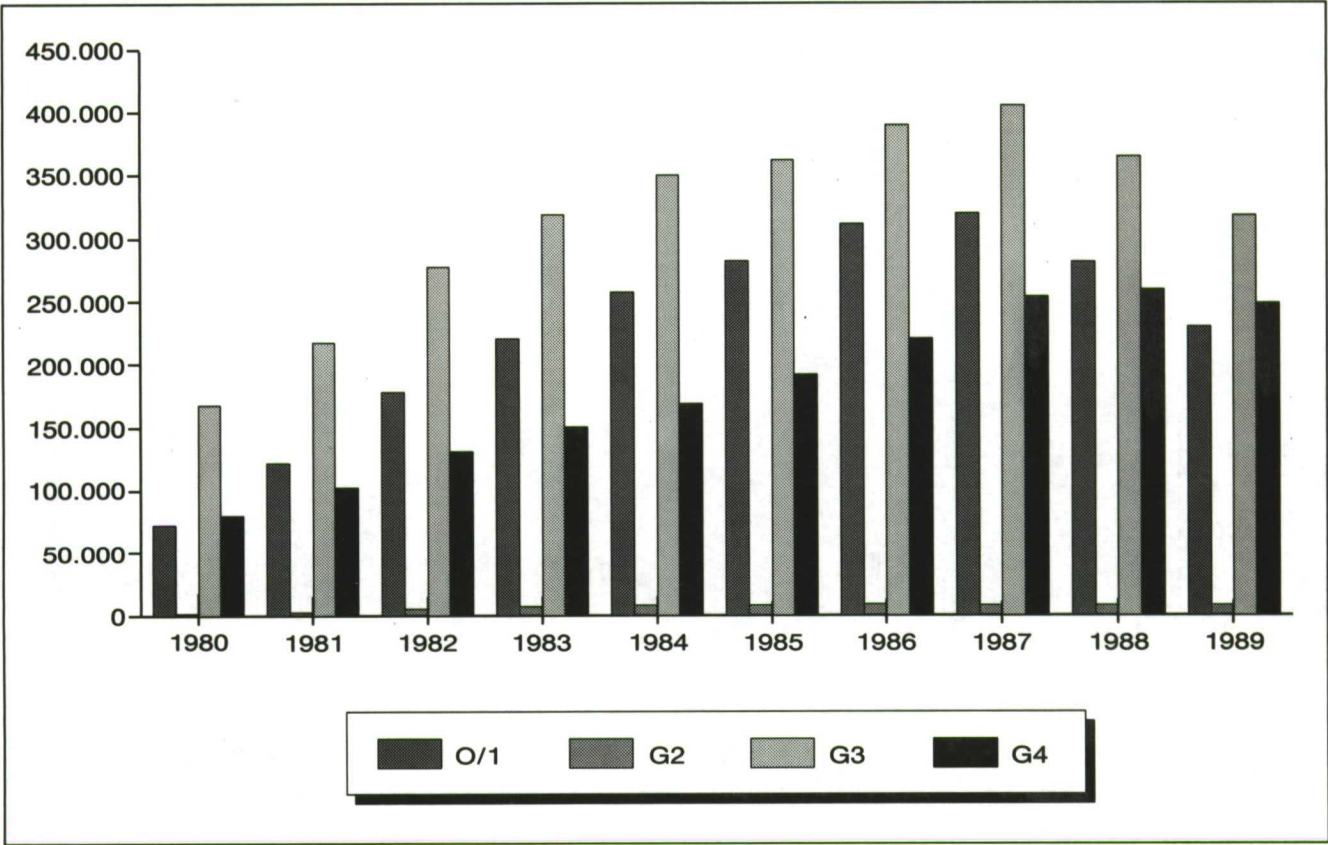


GRAFICO 21: Paro registrado por grupos profesionales-2.

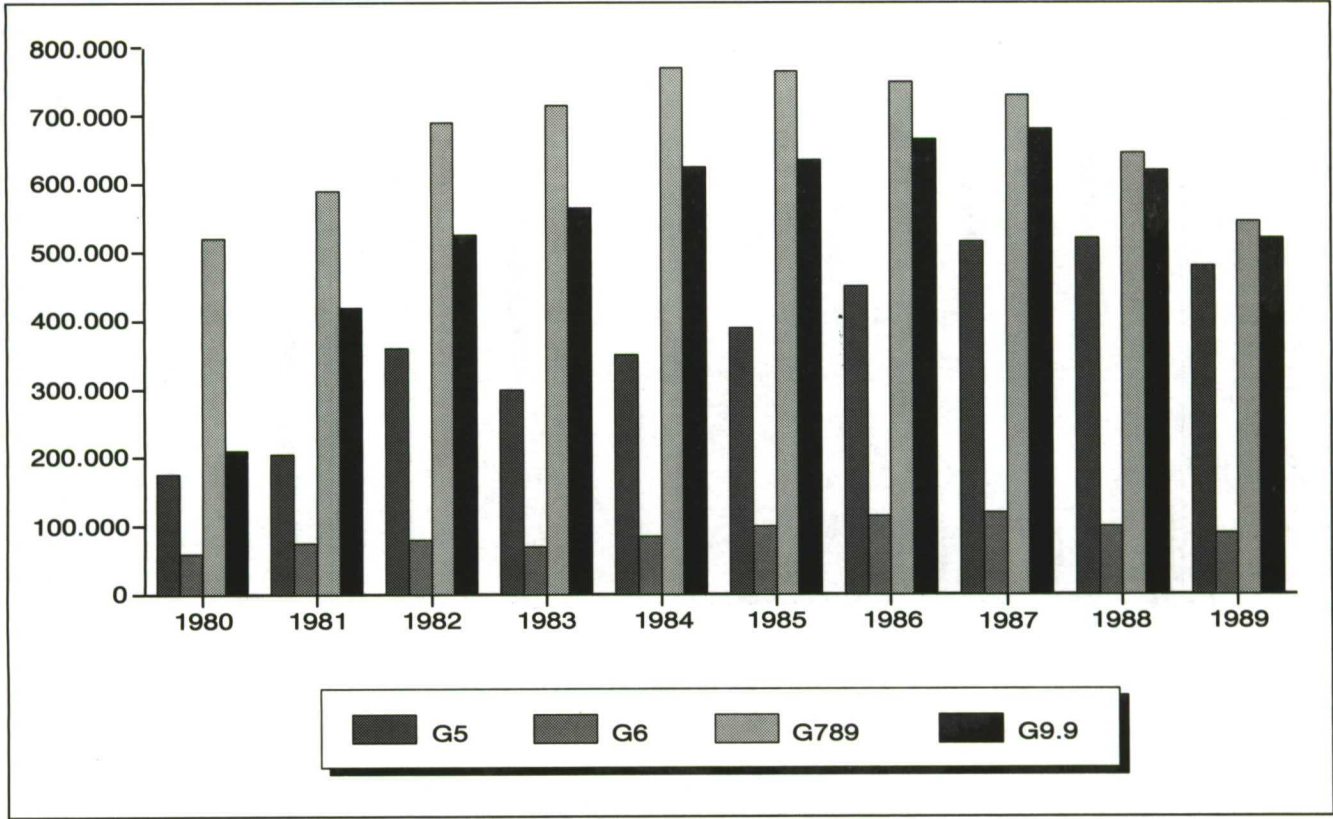


GRAFICO 22: Ofertas genéricas registradas por grupos profesionales.

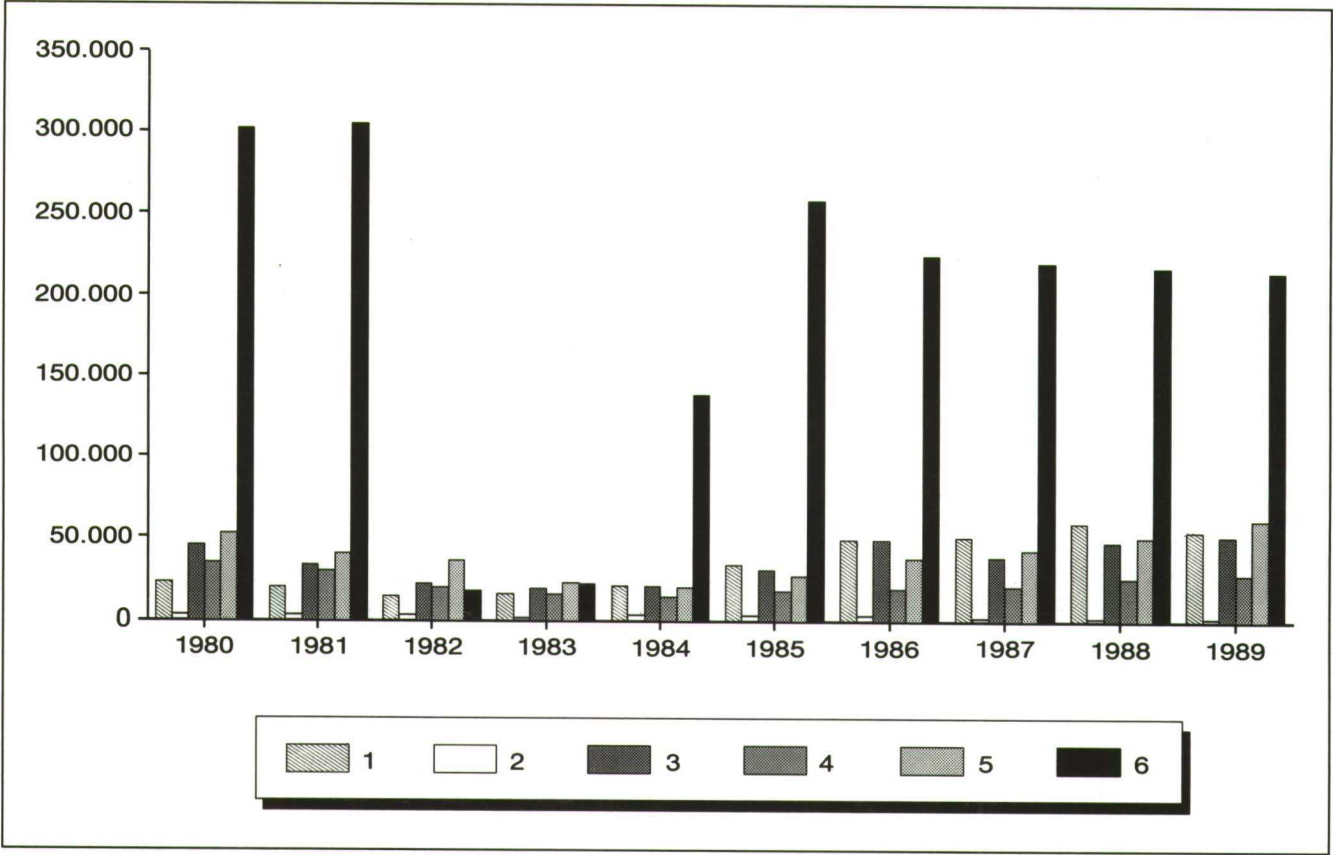


GRAFICO 22: (Continuación).

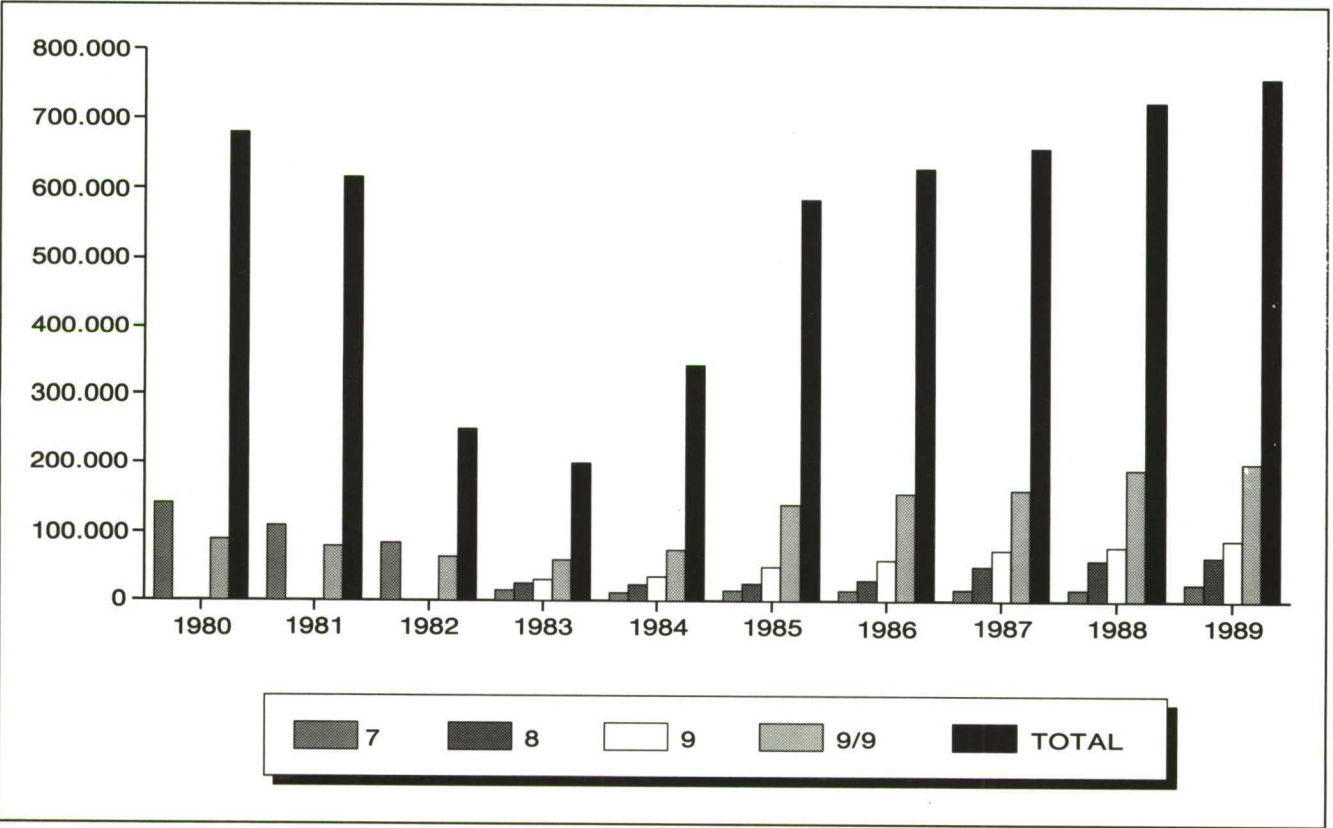


GRAFICO 23: Total ofertas registradas.

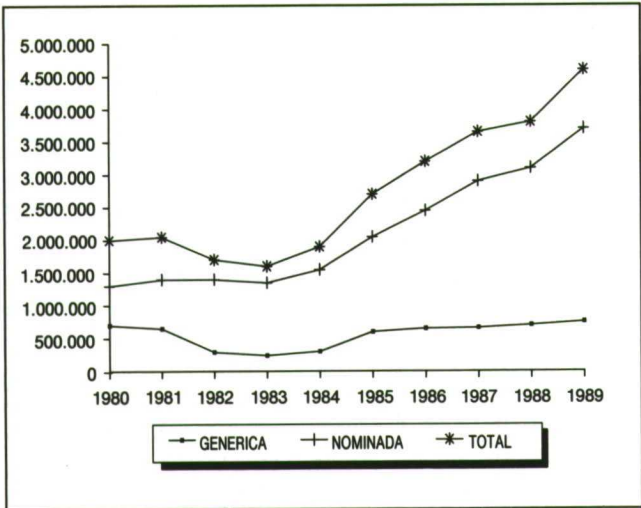


GRAFICO 24: Colocaciones genéricas y nominadas.

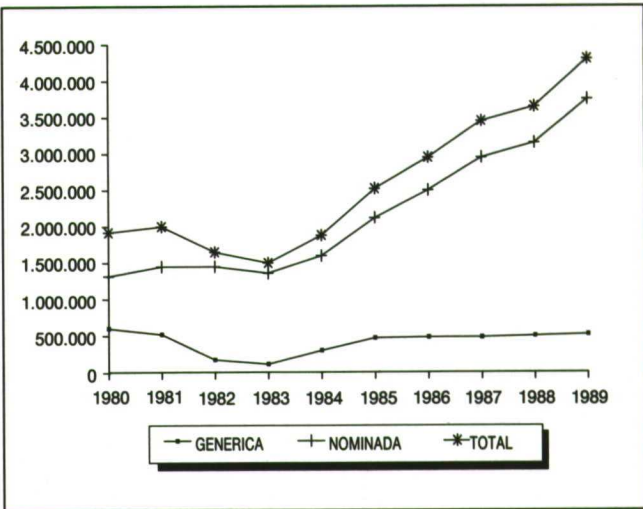


GRAFICO 25: Total colocaciones por sexo. Hombres.

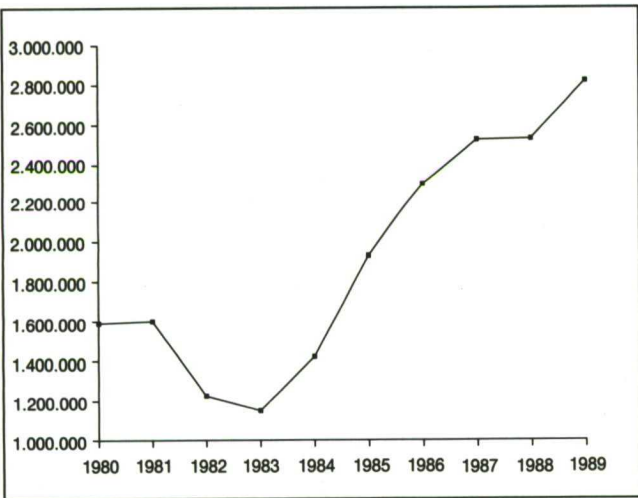


GRAFICO 26: Total colocaciones por sexo. Mujeres.

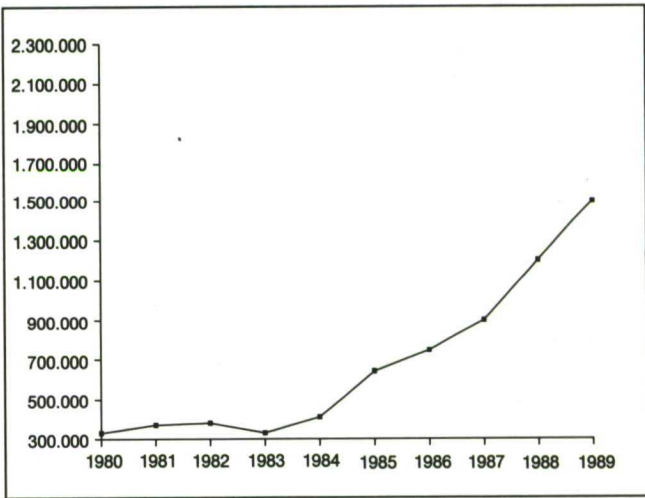
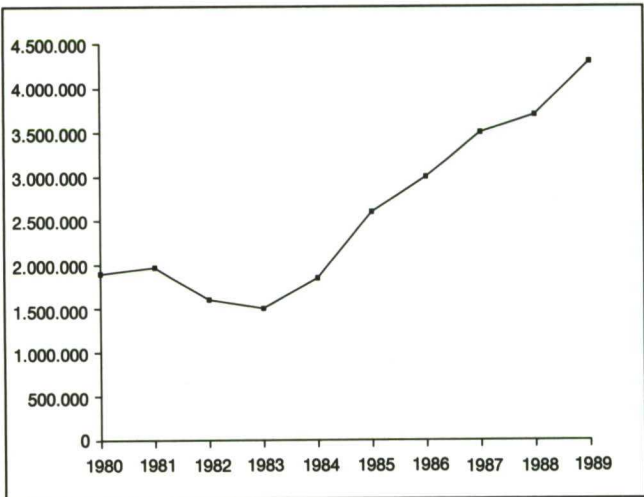


GRAFICO 27: Total colocaciones.



LA ORIENTACION OCUPACIONAL: ENFOQUES Y TECNICAS

José MONTANE CAPDEVILLA
Catedrático de la Universidad de Barcelona

INTRODUCCION

Si el nacimiento de la máquina de vapor puso en crisis la fuerza humana como factor de rendimiento laboral; la inteligencia artificial impulsa nuevas tecnologías que superan en mucho las destrezas del trabajador. En esta nueva era se produce más de lo que se puede consumir, las empresas deben renovar la forma de producción para poder competir con sus productos. Surgen nuevos puestos de trabajo para los más cualificados y se relega al colectivo de trabajadores y jóvenes con bajo nivel de formación suficiente para reciclarse ante las exigencias de las nuevas tecnologías. Como consecuencia del desajuste entre ofertas y demandas de trabajo revierte en una población de más de 2 millones de parados en España. Para ser más precisos, el flujo del mercado de trabajo indica que las nuevas tecnologías presentan escasas repercusiones en el empleo, en cinco años el balance de empleos creados y destruidos son aproximadamente equilibrados. Aunque haya ligero aumento de empleos con contrato temporal. Se constatan desajustes transitorios de necesidades de recursos humanos. Desaparecen perfiles que son sustituidos por otros de nuevas tecnologías y también desaparecen puestos de trabajo. Esta situación obliga a disponer de sistemas de reciclaje y recalificación. Los cambios suceden tan rápidamente que no es posible planificar la formación específica a largo plazo (Walter, R. H., 1987). El remedio más aceptado es el de formar con recursos polivalentes a trabajadores con aptitud para el cambio con formación básica y politécnica en el que predomine:

- El cambio de actitudes: actitud y aptitud para el cambio.
- Formación básica y politécnica evitando la temprana especialización en detrimento de la formación básica que facilita el reciclaje en futuras especializaciones.
- Formación en macro-especialidades que permitan ampliar el contenido común de profesiones diferentes, formación politécnica y formación continua con visión de futuro para pasar a niveles superiores (Manzelli, O., 1989).

NUEVAS NECESIDADES - NUEVOS RECURSOS

El problema se concreta en la práctica en una necesidad de ayuda para la *búsqueda de trabajo* y de *formación* íntimamente relacionados con la orientación.

La C.E.E., el Estado, las Comunidades Autónomas, los Ayuntamientos, las empresas públicas y privadas, ... han potenciado la creación de servicios como el INEM (principal especialista en inserción y formación), Fondo de Formación, Centros colaboradores del INEM, Escuelas Taller, Casas de oficios, Escuelas de formación en las empresas, Universidades Populares, Centros de Educación Compensatoria de adultos, etc. Hasta tal punto son importantes dichos servicios que la inserción-formación y reciclaje laboral configuran la llamada formación no reglada competente en calidad técnica con la enseñanza reglada.

NECESIDAD DE NUEVOS ENFOQUES

¿Son necesarios nuevos enfoques?

Los enfoques surgidos de la orientación profesional, se centran en el educando pero miran de lejos al mercado de trabajo. Enfoques surgidos de la selección de personal en la empresa seleccionan a los mejores, mantienen o aumentan la larga lista de parados. Sobre este respecto no voy a extenderme puesto que ya se habló de ello en las Quintas Jornadas Nacionales de Orientación Educativa (Montané, J., 1989).

Aportaciones y límites de los itinerarios de inserción

Los estudios enmarcados de los itinerarios de inserción constatan los pasos que realizan los empleables en la búsqueda de empleo. El marco teórico prestado de un Hobby del tiempo libre (el excursionismo), permite contemplar: a) el bagaje y las actitudes del sujeto (cansancio, estado de ánimo, constancia, capacidad de adaptación, etc. b) las dificultades del camino, las barreras imprevistas, conocimiento de nuevos caminos más expeditivos, planificación y cambios del itinerario trazado de antemano, c) la ayuda recibida requerida, proveniente de amigos y conocidos en el trayecto y d) las metas (ofertas de trabajo) descubiertas.

La comparación de los diferentes itinerarios permite detectar nuevas estrategias y rechazar otras con menos probabilidades de éxito.

Desde este enfoque el orientador puede conocer la tipología, las estrategias y las empresas que facilitan la ocupación de un puesto de trabajo. Pero éste es un enfoque básicamente descriptivo y practicista; parte de los

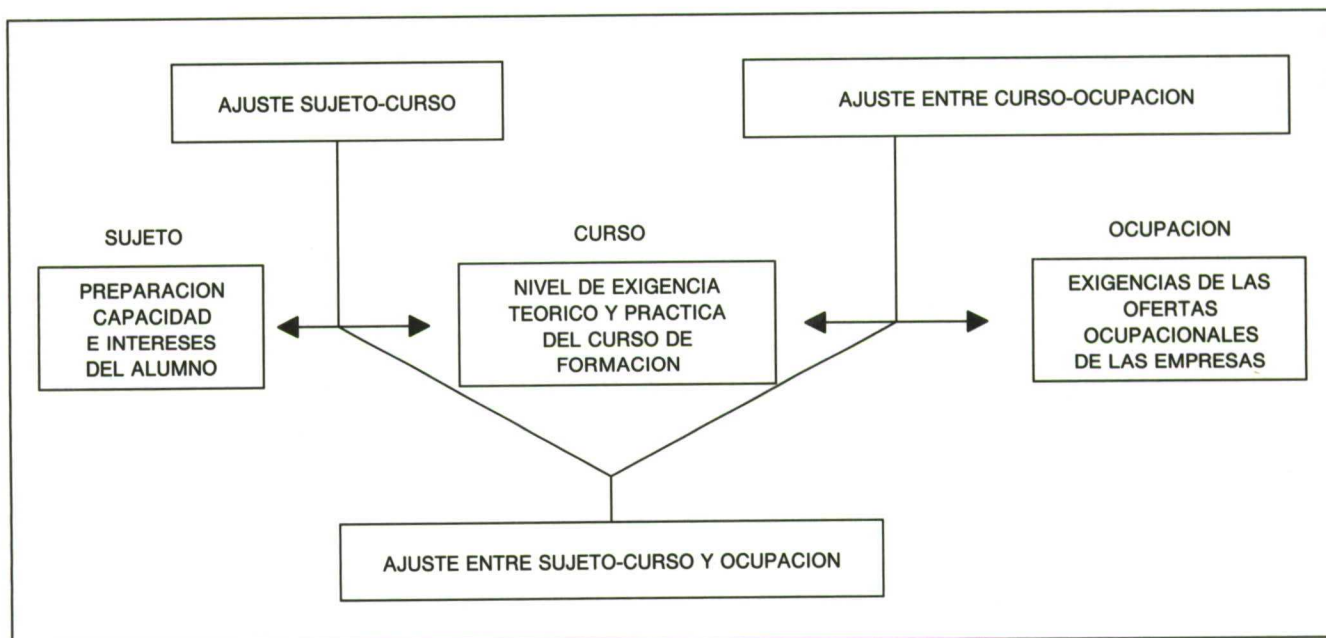
éxitos y fracasos de los empleables. no incluye los enfoques y la dinámica de las leyes de las ofertas y demandas del mercado laboral y tiende a reducir la Orientación para la inserción a una mera información ocupacional.

El nuevo enfoque de formación debe tener en cuenta al sujeto-curriculum-mercado laboral.

Esto creo que es debido a la aceptación de que la orientación para la formación implica el dominio de los contenidos como base de adaptación sujeto-mercado laboral.

Asimismo cualquier enfoque de inserción laboral incide, básicamente, en el proceso de orientación para la

ESQUEMA Nº 1: Relación entre aptitudes del sujeto, exigencias del curso y ofertas ocupacionales de las empresas.



Según este esquema se considera un doble ajuste, el del sujeto con la formación y la formación con las exigencias de las ofertas laborales. De este modo se produce la adecuación sujeto mercado de trabajo al tiempo que se favorece la inserción. Así pues, los modelos centrados en la inserción laboral no pueden obviar la formación. Según este enfoque, la intervención contempla al sujeto desde una perspectiva semejante a la de la Orientación Educativa académica: capacidad, intereses, experiencias, análisis del mercado de trabajo, ofertas-demandas y exigencias crean un nuevo servicio a través de los técnicos observadores del mercado. Y finalmente la unión de estos dos factores sujeto-mercado de trabajo requiere la elaboración del currículum en continua revisión, según las diferencias individuales de los alumnos y los cambios en las ofertas de trabajo. Este es el punto de encuentro o de colaboración, si se quiere, entre la Orientación Ocupacional y la Didáctica. Un currículum adaptado al sujeto y al mercado laboral cubren en su mayor parte las aportaciones de la orientación para la formación. Esto es especialmente válido si el juicio de valor se emite desde la didáctica adaptada a la formación, también del mismo modo la orientación posee una larga historia de relación sujeto-exigencias laborales que conlleva explícito la adecuación del currículum. También es cierto que, como ya hemos comentado, la valoración del sujeto nos ha alejado de los procesos de formación y de la inserción a corto plazo.

El acercamiento de la orientación a la empresa ha obligado a departamentos de orientación de algunas universidades a incluir disciplinas afines a la formación laboral.

ocupación, pero también permite orientar al usuario sobre la conveniencia o no de reciclarse profesionalmente o elegir un curso de formación laboral.

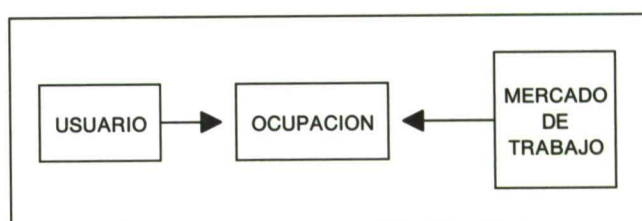
APROXIMACION AL MODELO DE INSERCIÓN OCUPACIONAL

La propuesta de un modelo de inserción laboral pasa por el análisis de los principales factores y procesos que intervienen en la búsqueda y ocupación laboral. Dichos factores pueden sintetizarse de la siguiente forma, los que provienen:

- del sujeto que busca trabajo,
- de las ofertas y demandas del mercado de trabajo y
- de las técnicas y procesos relacionados con la orientación para la inserción.

Desde una primera aproximación surge el siguiente esquema:

ESQUEMA Nº 2: Núcleo del modelo de inserción laboral.



El demandante de empleo y las ofertas del mercado de trabajo están en interacción, hasta el punto de que puede afirmarse que la inserción está en función (F) del usuario (U) y de las ofertas del mercado de trabajo (M). De forma esquemática puede deducirse que la formulación de la inserción es:

$$\text{Inserción} = F [(U) \cdot (M)]$$

De aquí se constata que el resultado de la inserción puede optimizarse interviniendo en los procesos de inserción del sujeto demandante de empleo y mejorando las ofertas de empleo. Lógicamente el orientador ocupacional en el desarrollo de sus funciones profesionales, tendrá en cuenta los procesos de interrelación sujeto-mercado de trabajo.

Este núcleo de modelo de inserción incluye el análisis del usuario demandante de empleo, del mercado de trabajo y de los procesos necesarios para la inserción laboral. Dicho modelo no permite el análisis individual de cada uno de estos factores para aplicarlos aisladamente en el proceso de la orientación ocupacional, puesto que la realidad de la inserción está en función de estos dos grandes grupos de factores. La descripción que sigue a continuación sólo permite detectar con cierta precisión los tipos de procesos del usuario y de las leyes del mercado de trabajo, por lo que sólo se deducen los procesos de inserción objeto de la orientación ocupacional de forma aislada.

Análisis de los factores del demandante, del mercado de trabajo y procesos de inserción laboral

El demandante de empleo

El análisis de los factores del demandante de empleo relacionados con la inserción puede sintetizarse de la siguiente forma:

El currículum (experiencias laborales y titulación académica) es uno de los principales factores que permiten adaptarse a las exigencias de las ofertas del puesto de trabajo. El currículum habrá que evaluarlo en el contexto de la relación demandante-ofertas de trabajo.

La capacidad de aprendizaje teórico-técnico permite constatar cómo el futuro trabajador podrá superar las pruebas de selección, el tiempo de prueba en el futuro puesto de trabajo e incluso, si fuera necesario, detectar el éxito en los cursos de formación ocupacional tanto en los aspectos teóricos como prácticos. El enfoque preventivo y permanente de la orientación ocupacional ante el flujo y evolución de las ocupaciones, desde la perspectiva del currículum se requiere la formación en macro especialidades que permita ampliar el contenido común de profesiones diferentes, formación politécnica con visión de futuro para afrontar el cambio para el ocio, formación continua para acceder a niveles superiores. El 90% de la formación para un puesto no servirá de aquí a 10 años, sólo la capacidad de iniciativa, creatividad y adaptación al ocio permitirá autorealizarse con el trabajo y aumentar la calidad de vida laboral dentro y fuera de la ocupación.

Las actitudes de inserción son también un corrector que pueden modificar ostensiblemente la capacidad en la

búsqueda de trabajo. Dichas actitudes de inserción son todos aquellos impulsos, tendencias, sentimientos, aspiraciones, preferencias y rasgos de personalidad normalmente adquirida que conforman las principales competencias o actitudes de inserción laboral.

La disponibilidad laboral está relacionada con la aceptación de ocupaciones no idénticas al currículum profesional y a sus experiencias laborales, horarios, salarios y otros inconvenientes del puesto ofertado.

La autoestima profesional permite ofrecer la imagen de una persona segura, confiada, responsable, motivada y emprendedora. *El lugar de control interno y la atribución interna de los éxitos y externa de los fracasos*, es una manera similar de entender la autoestima profesional. La mejora de estos factores crea personas que se esfuerzan en buscar trabajo y presentan una imagen positiva en los procesos de selección, básicamente en las entrevistas.

La madurez ocupacional incluye el conocimiento real del puesto al que aspira con sus pros y contras, el interés por renovarse, mantener el puesto de trabajo y considerarlo como un medio para promocionarse profesionalmente. Esta competencia ocupacional ofrece ventajas a largo plazo puesto que favorece el interés en mantenerse en el puesto de trabajo mediante el reciclaje, y adaptarse a los cambios laborales debidos a las exigencias y renovación del puesto. También a corto plazo la persona que presenta un nivel considerable de madurez ocupacional, conoce con más detalle el puesto de trabajo al que desea acceder y se interesa por los posibles cambios futuros.

El mercado de trabajo. Ofertas y exigencias

La economía del mercado de trabajo comporta un movimiento de ofertas de puestos y de exigencias ocupacionales cuya cobertura depende del número de demandantes de empleo y de su calificación profesional. La evaluación continua de este flujo de ofertas y demandas denominado con acierto observatorio permanente del mercado de trabajo, permite cierta predicción, en general, y por zonas de cuáles son las profesiones que presentan un índice más elevado de ocupación. Las ofertas en la prensa, en las oficinas del INEM ofrecen un complemento actual asequible al demandante de empleo.

La evaluación de las *exigencias de las ofertas* de trabajo la realiza, por una parte, la misma empresa cuando presenta la oferta de puestos de trabajo y durante el proceso de selección, y por otra, en parte, el orientador insertor al evaluar el currículum, la capacidad de aprendizaje y las actitudes de inserción anteriormente mencionadas. Esta doble evaluación, desde la empresa y desde el demandante puede institucionalizarse de forma más operativa con la evaluación de la calificación profesional puesto que, al menos de forma aproximativa, la empresa puede adaptarse a la titulación oficial.

En la relación usuario mercado de trabajo se llega al proceso de preparación para la búsqueda de trabajo. Aquí habrá que tener presente todos los factores anteriormente enunciados. De la evaluación del currículum, capacidades de aprendizaje y actitudes de inserción, surgen los puntos básicos del proceso de la orientación ocupacional siempre teniendo en cuenta el mercado de

trabajo. El orientador ha de valorar la conveniencia de informar sobre la forma de presentación del currículum, la posibilidad de aumentarlo mediante un curso de formación, a servirse de las capacidades y destrezas o si hay que orientar al demandante de empleo sobre la conveniencia o no de aumentar la disponibilidad laboral, mejorar el nivel de autoestima profesional, o motivarlo a interesarse por la evolución y exigencias de su futura profesión-ocupación.

Las destrezas para la búsqueda de empleo es una consecuencia de todo lo dicho anteriormente. Dado que este no es un proceso lineal sino interactivo, la evaluación y seguimiento, en esta etapa está, dentro del contexto de la evaluación participativa en la que interviene el demandante de empleo, las ofertas y demandas del mercado de trabajo y el especialista en inserción laboral. Los trabajos de investigación en este proceso dependen del enfoque utilizado. El análisis de los itinerarios de inserción, como ya hemos comentado, permite constatar las condiciones favorables y desfavorables en la búsqueda de trabajo. En todo caso éstas sólo podrán interpretarse cuando se presuma que la situación del mercado de trabajo es similar a la situación analizada en el itinerario.

El proceso de selección es el más inmediato al de la ocupación de un puesto de trabajo. Este es el producto final en la búsqueda de trabajo y dentro del modelo de interacción sujeto-mercado de trabajo, pero no desde la perspectiva evolutiva de reciclaje y formación ocupacional. La orientación-intervención en este punto es normalmente de mantenimiento y de soporte ya que depende de la preparación anterior y es el resultado final de la búsqueda de empleo.

Si la evaluación anterior es una evaluación de procesos de inserción ésta es la evaluación del producto.

Este podría ser en esquema la interacción de estos factores:

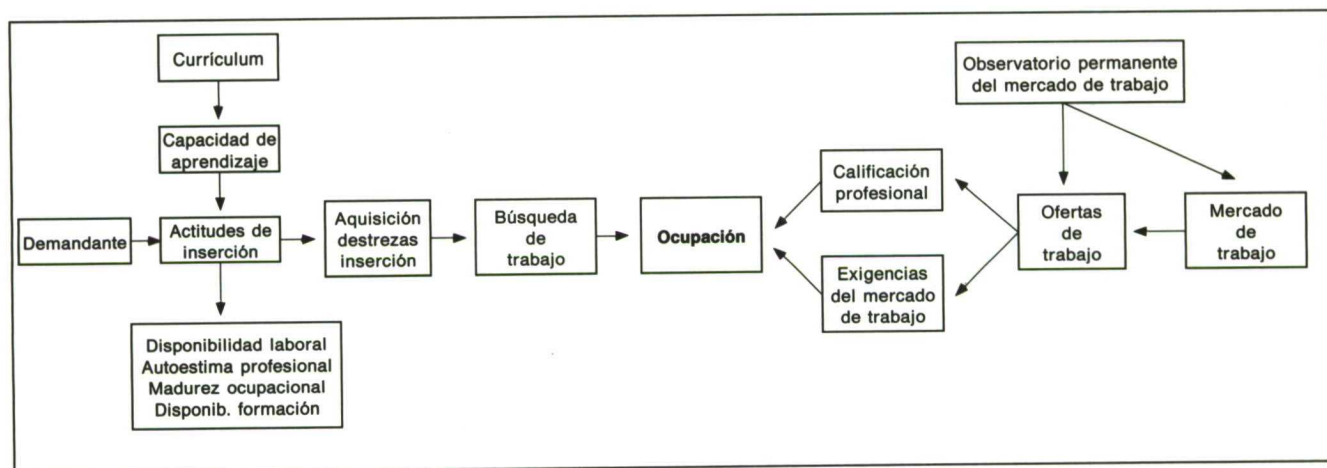
tiene lugar en la *búsqueda de empleo*. El éxito de estos procesos en la *ocupación* de un puesto depende además de las *ofertas de trabajo*, de sus *exigencias* y de la *calificación profesional* en la que interviene el empleador y los centros de formación.

LAS TECNICAS DE LA ORIENTACION OCUPACIONAL

Creo que podría afirmarse, a grandes rasgos, que la diversificación de las técnicas utilizadas en la orientación ocupacional están inspiradas por los diferentes enfoques relacionados con la inserción y formación. Los enfoques centrados en el sujeto, en el currículum y en el mercado de trabajo pueden ofrecernos una visión panorámica de las principales técnicas de inserción ocupacional. De forma complementaria existen modelos aplicados que condicionan la forma de intervenir en el proceso de la información y que puede incluir la mayoría de los enfoques teóricos.

Los enfoques *centrados en el sujeto* en su mayoría provienen de la orientación vocacional-profesional, tomando este vocablo en un sentido amplio. Dichas técnicas, no creo que por ahora puedan ofrecer respuestas válidas al problema nuclear de la orientación ocupacional: la interrelación sujeto-mercado de trabajo. Al centrarse en el sujeto uno de los dos pilares de la inserción formación, a través de los procesos educativos del sujeto relacionadas con las etapas evolutivas, educación cívica, familiar, personal, académica, profesional, tiempo libre, educa para un futuro inconcreto al que sólo se puede acceder a grandes rasgos en una clasificación profesional casi permanente a pesar del cambio continuo y evolutivo

ESQUEMA Nº 3: Modelo de inserción laboral.



Se evalúa del demandante su *currículum* profesional, las *aptitudes* para la formación y las *actitudes* de inserción. La valoración de estos factores, en relación con las ofertas de trabajo, indica si es conveniente aumentar su currículum mediante la formación o si procede orientar a dicho demandante de empleo en la adquisición de las destrezas de inserción. La aplicación de dichas destrezas

del mundo laboral. A modo de ejemplo, Super (1988) reconoce que la mayoría de los trabajadores no encontrarán en su profesión la posibilidad de desarrollar su personalidad. Si la Educación vocacional intenta educar a través de múltiples roles como el de estudiante, familiar, cívico, tiempo libre y profesional, el orientador ocupacional da prioridad al enfoque de los procesos de in-

serción y formación laboral y sólo de forma subsidiaria contempla los restantes aspectos citados anteriormente. El *Arco iris*, marco de obligada referencia en Super, se basa en una constelación de papeles cambiantes relacionados con las etapas evolutivas de los trabajadores, pero ofrece un marco ocupacional desdibujado ya que no contempla como muchos de estos roles practicados en los itinerarios de reciclaje, formación y búsqueda de empleo, progreso ocupacional están relacionados con la evolución siempre en flujo y hoy más acelerada de la nueva era tecnológica.

Las técnicas centradas en el mercado de trabajo

Veamos algunas de las técnicas más utilizadas en la empresa y su posible transformación en criterios propios de la orientación ocupacional:

Los análisis de tareas presentan variedad de funciones. Evalúan las destrezas técnicas y cognitivas que realiza el trabajador en su puesto de trabajo y las dimensiones de las exigencias del puesto. Este hecho permite comparar los perfiles ocupacionales entre puestos de trabajo diferentes, entre experiencias del trabajador y exigencias del puesto ofertado. Estos procesos permiten al responsable de contratación: a) seleccionar al trabajador que más se aproxime a las exigencias del puesto, b) servir de los datos para promoción de personal, y c) constatar el organigrama de la empresa según las dimensiones que presentan el conjunto de trabajadores de la empresa. A través de la agrupación y predominio de las dimensiones se constata la organización y agrupación de los puestos de trabajo de la empresa, etc.

Sin embargo desde la orientación ocupacional, dentro del enfoque de formación inserción aquí expuestos, pueden ampliarse una serie de funciones.

- La evaluación de la capacidad de aprendizaje de los trabajadores en relación con las dimensiones (técnicas y cognitivas) permite tomar decisiones del pronóstico de éxito en futuros cursos de formación y de integración en el puesto de trabajo a pesar de las deficiencias observadas (Fuertes y Montané, 1990).
- La transformación de análisis de tareas reales en preferencias de tareas, permite utilizar dichas pruebas a jóvenes trabajadores sin experiencias laborales y detectar perfiles de preferencias ocupacionales.
- En relación con la formación ocupacional el análisis de perfiles de ocupaciones diferentes nos ofrece la posibilidad de constatar las dimensiones coincidentes en diversas ocupaciones y programar cursos de formación con materias comunes a diferentes especialidades.

Asimismo la comparación de perfiles entre ocupaciones modificadas por las nuevas tecnologías y profesionales calificados en la formación reglada da pie para constatar hasta qué punto están preparados, requieren un curso de formación o puede accederse a otras titulaciones directamente relacionadas con la informática.

Las pruebas de *diagnóstico de puestos de trabajo* tales como el "Job Diagnostic Survey" está pensado para rediseño de puestos y no para la selección. La evaluación de la riqueza del puesto, la percepción de dicha riqueza por el ocupante y las actitudes laborales generadas, puede presentar datos de interés para el orientador ocupacional como un nuevo enfoque de orientación dentro del puesto (Fuertes, F. y Montané, J., 1990). En base a esta técnica el orientador puede dictaminar:

- Hasta qué punto el trabajador se realiza como persona en el ejercicio de su ocupación.
- Recomendar posibles cambios en el puesto y pronosticar cómo puede incidir la inclusión de nuevas tecnologías en un conjunto de puestos en relación con la mejora de calidad de vida de sus ocupantes.
- Orientar en la toma de decisiones del empleador y empleado para remodelar puestos, contratar nuevos trabajadores, aconsejar cambios de ocupación en función de las actitudes laborales educativas dentro del contexto del puesto.

De forma complementaria el diagnóstico de puestos ofrece la evaluación de actitudes dentro de la ocupación y pueden acompañar a las funciones ya mencionadas de análisis de tareas.

Las técnicas centradas en el mercado de trabajo han surgido, generalmente, de la empresa. Obviamente no se pretende, desde este enfoque, la formación e inserción de los aspirantes a los puestos de trabajo ofertados sino sólo seleccionar a los mejores según los criterios de los empleadores. El orientador ocupacional por sus connotaciones educativas y asistenciales, difícilmente podrá profesionalizarse en empresas privadas sin disminuir el enfoque educativo. De todos modos el interés educativo no es privativo de los que ostentan títulos de educadores.

El enfoque educativo de la orientación ocupacional podrá aplicarse por los técnicos que dependan de instituciones sin ánimo de lucro, estatales o privadas; y puesto que por ahora con dificultad se consigue relacionar la educación del trabajador con el aumento o calidad de la producción, el interés de la empresa por un enfoque educativo laboral ocupa un plano secundario.

Técnicas de orientación ocupacional centradas en el currículum

Algunos departamentos, básicamente de didáctica, se han interesado por la formación ocupacional de los adultos. Las demandas de reciclaje de las empresas y las experiencias en la programación de cursos de formación, ha dado como consecuencia un conjunto de técnicas relacionadas con los procesos de la orientación ocupacional, tales como:

- Elaboración de *cuadernos autoaplicados de Formación de Formadores* con elementos de evaluación del nivel de contenidos básicos exigidos de entrada, *Cuadernos de Formación de Formadores* para que los coordinadores puedan realizar funciones

de inserción laboral integrada al currículum de formación ocupacional.

Estudios de evaluación del currículum relacionado con la valoración de los empleadores, técnicos y profesores. "El currículum de Formación Profesional según las exigencias laborales" y los Cuadernos de Autoaplicación de Formación de Formadores dirigidos por Adalberto Ferrandez son un ejemplo de aproximación de la orientación laboral desde el currículum para la formación ocupacional.

Necesidad de los servicios de orientación para la formación-inserción laboral

Los servicios de orientación ocupacional no son igualmente necesarios para todos los demandantes de empleo. El intento de clasificar el colectivo de trabajadores según criterios de necesidades se centra en la adquisición de competencias para la inserción y orientación para la formación siempre en relación con las ofertas del mercado de trabajo. De modo aproximativo y siempre con las limitaciones propias de las tipologías, de menos a más necesidad de ayuda se ofrece la siguiente clasificación:

Apenas se requieren servicios de orientación: cuando se constata que hay adecuación entre demandantes de empleo, ofertas de trabajo y estrategias de inserción.

Estas tres condiciones suelen estar presentes cuando el nivel de formación y calificación profesional es suficiente, superan las ofertas sobre los demandantes y éstos poseen las destrezas básicas de la inserción.

En este caso la orientación ocupacional realiza funciones de prevención y de aceleración de los procesos de inserción laboral. También adquiere preponderancia la orientación de la toma de decisiones responsables con previsión de futuro para mantenerse y progresar en la ocupación en su campo profesional.

Puesto que estos tres factores están íntimamente relacionados, el predominio de uno de ellos puede suplir algunas deficiencias de los otros dos restantes:

En una situación de predominio de ofertas de trabajo sobre las demandas, las mismas empresas realizan procesos de búsqueda de demandantes de empleo hasta tal punto que pueden llegar a ocupar demandantes de empleo calificados pero pasivos o con pocas competencias de inserción laboral.

Se recomiendan los servicios de orientación: cuando altos índices, nivel de formación y/o de actitudes de búsqueda de trabajo pueden compensar niveles poco elevados de ofertas ocupacionales.

El orientador en estos dos supuestos incide en los puntos débiles susceptibles de modificación entre los que sobresalen la orientación para la formación y el aumento de competencias de inserción según los casos.

Los servicios de orientación ocupacional son imprescindibles

Los servicios de orientación son imprescindibles si se constatan deficiencias considerables en alguno o varios de los tres factores mencionados que impiden la inserción laboral y abocan al paro más o menos duradero al demandante de empleo.

Según el modelo de formación o de inserción descritos, la orientación ocupacional contempla la posible necesidad de aumentar la formación, las actitudes y destrezas de inserción siempre en relación con el mercado de trabajo.

En los casos extremos de presuntos incolocables, parados de larga duración, inhabilitados por enfermedad permanente, marginados laborales, etc., la orientación ocupacional puede colaborar de forma interdisciplinar con especialistas de estos colectivos desde la orientación para el ocio y la terapia ocupacional. Puesto que los jóvenes en paro de larga duración y adultos en paro acumulado suelen presentar un alto nivel de desmotivación y también bajos niveles de autoestima profesional, la orientación ocupacional deberá tratar en este colectivo la educación de dichos síntomas. La formación y las sesiones de orientación individual o en grupo puede realizarse en el contexto de la orientación personal para la recuperación de la motivación general, de la disminución del desencanto e incluso, para el colectivo de mayores de 50 años, la formación ocupacional puede transformarse en formación cultural para adquirir la dimensión de autorealización y mejora de la calidad de vida, siempre que estén cubiertas las necesidades económicas (Loring, P., 1989 y Osipow, 1987).

Los enfoques prácticos de la orientación ocupacional

Los enfoques prácticos de la orientación ocupacional, no exentos de un enfoque teórico, acompañan a un conjunto de técnicas y estructuras de servicios de orientación. Desde la forma en que se controlan las técnicas de orientación surgen una serie de estructuras y técnicas que pueden sintetizarse de la siguiente forma:

- a) Control en la interpretación y aplicación de los datos por técnicos calificados. La privatización de las técnicas y la dificultad en la interpretación de los datos indica qué profesionales están capacitados para servirse de dichas técnicas.
- b) El enfoque de asesoramiento obliga a adaptar las técnicas de orientación a la preparación de los paraprofesionales (amateurs de la orientación ocupacional). En este caso la aplicación e interpretación de los resultados se hace asequible a personas interesadas por los procesos de la orientación a pesar de su escasa preparación.
- c) Y finalmente, los programas autoaplicables por los mismos sujetos demandantes de empleo, son los que presentan el mínimo control en relación con la aplicación e interpretación de los resultados. Los programas informatizados, en especial

los vídeos interactivos, de información ocupacional, de autobúsqueda de empleo, guías de búsqueda de trabajo autoaplicables son los ejemplos más aproximativos. Sin embargo, en la aplicación de muchos de estos programas se requiere cierto apoyo del orientador y siempre conviene realizar procesos de seguimiento y evaluación de resultados.

La orientación educativa contempla al futuro trabajador como persona en su totalidad humanista, favorece competencias y destrezas para integrarse y colaborar en el nuevo mundo en el que se relacionan la técnica y el hombre. Pero esto es por ahora una utopía sólo real en la intencionalidad del orientador. La auténtica realidad es que la técnica y el hombre están aún disociados. El orientador ocupacional deberá apoyarse más en la realidad del mercado laboral, esto le permitirá orientar al trabajador para hoy y un mañana muy próximo, pero la visión práctica del aquí y ahora del demandante de empleo y de las ofertas de trabajo impiden tener una perspectiva de futuro a largo plazo. Hecho que dificulta la educación global con previsión de futuro técnico-humanista. Esperemos que los orientadores educativos-vocacionales y orientadores ocupacionales técnicos en inserción laboral, se alisten a las filas de los que creen que los extremos (educación-mundo laboral) se pueden tocar para avanzar en una sociedad tecnohumanista.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- FUERTE, F., MONTANE, J. y col.: Cuestionario para la evaluación de puestos de trabajo. Adaptación del "Position Analysis Questionnaire" (P.A.Q.). Area de Didáctica y MIDE de la U.A.B., 1990. Apuntes mimeografiados, 137 págs.
- FUERTE, F., MONTANE, J. y col.: Diagnóstico de la ocupación de puestos para mejorar la calidad de vida laboral. Adaptación del "Job Diagnostic Survey" (J.D.S.). Area de Didáctica y MIDE de la U.A.B. Cuaderno de trabajo interno. 1990, 114 págs.
- LORING, P. Jones: "A tipology of Adaptations to Unemployment"; *Journal of Employment Counseling*, 1989, 2 (26), pp. 50-60.
- MANZELLI, Oscar: "Artigianato, nuove professioni e strategie formative"; *Cooperativa. Nuova Formazione*, 1989, 1, pp. 36-41.
- MONTANE, J.: La transición de la escuela al trabajo: la orientación ocupacional. En *La reforma Educativa un reto para la Orientación*. V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa. A.E.O.E.P. Valencia 27-30 de noviembre de 1989, pp. 97-106.
- OSIPOW, Samuel H.: "Applying Person - Environment Theory to Vocational Behavior", *Journal of Vocational Behavior*, 1987 31, pp. 333-336.
- SUPER, Donald E.: "Travail et loisir dans une économie en flux", *L'orientationn scolaire et professionnelle*, 1988, 17 (1), pp. 23-32.
- WALTER, R. H.: "El futuro del trabajo", *CEDEFOP*, 1987, 1, pp. 15-21.

PONENCIA 3.: ORIENTACION DE NUEVAS PROFESIONES

NUEVAS TECNOLOGIAS, NUEVAS PROFESIONES

Ramón PRUJA I NOE
Institut Català de Noves Professions

OBJETIVOS DEL TRABAJO

En el libro se hace un análisis de las repercusiones de las nuevas tecnologías sobre diversos sectores de la actividad económica, y describe sus principales efectos sobre la ocupación, la evolución profesional y la formación.

Los objetivos del trabajo son los siguientes:

1. Detectar el grado de introducción de las nuevas tecnologías y predecir las tendencias básicas de su evolución futura.
2. Definir en términos cualitativos, desde la perspectiva de la organización empresarial, las nuevas profesiones más significativas.
3. Establecer las líneas de modificación de las actuales profesiones, como consecuencia de la introducción de las nuevas tecnologías.
4. Prever las pautas de formación futuras de acuerdo con los cambios tecnológicos, la creación de nuevas profesiones y la modificación del actual panorama ocupacional.
5. Someter a consideración de los sectores afectados los cambios socioeconómicos, culturales, profesionales y formativos que origina la introducción de las nuevas tecnologías.
6. Abrir nuevas líneas de estudio para una mejor comprensión del actual proceso de cambio cultural y tecnológico.
7. Aportar un instrumento más al servicio de la información y la orientación profesional y formativa, dirigido a profesores, padres, educadores y expertos en orientación.

METODOLOGIA

En primer lugar, hemos instado a diversos departamentos para que precisen los sectores que deben ser analizados prioritariamente.

Acto seguido, hemos elaborado un primer documento base que refleja el modelo evolutivo del mundo profesional y productivo europeo a las puertas del año 2000; hemos relacionado este proceso con la formación, para detectar así las necesidades futuras en materia educativa y establecer las transformaciones que deberán llevarse a cabo a resultas de los cambios tecnológicos.

Posteriormente, hemos adoptado este primer documento a la realidad catalana, sometiéndolo a reconsideración por parte de distintos organismos y entidades.

Las aportaciones fueron tenidas en cuenta y valoradas, en reuniones entre miembros del INCANOP y expertos, con ayuda de cuestionarios.

LAS NUEVAS TECNOLOGIAS Y EL MUNDO LABORAL

Algunos de los cambios más significativos que tienen lugar en el mundo del trabajo, debidos fundamentalmente a la eclosión de las nuevas tecnologías, son los siguientes:

En primer lugar, los trabajos del conocimiento cobran una importancia mayor. Cada vez son más los productos que, además de los clásicos factores de producción, incorporan como elemento básico la tecnología, un concepto que podemos considerar sinónimo de información, de *know how*.

En el caso de un preparado farmacéutico, por ejemplo, el precio de venta no depende tanto de la mano de obra, de la cantidad de producto o de la inversión en

maquinaria, sino del hecho que se ha aplicado un conocimiento que el resto de empresas del sector no tienen. El factor determinante consiste en disponer de un equipo de investigadores que han hecho que el producto sea nuevo y diferente de los demás.

Por otro lado, tenemos que irnos acostumbrando a trabajar sobre abstracciones de la realidad. La informática y sus aplicaciones (CAD-CAM, CIM, CAE...), nos permiten trabajar con simulación de procesos. Si debo fabricar una máquina de planchar o cualquier otro producto, puedo diseñarlo en la pantalla; puedo calcular su resistencia a los golpes, etc., sin necesidad de fabricarla. Este recurso nos permite ahorrar tiempo y hace innecesario organizar la cadena de montaje para hacer un muestrario.

Esto es posible porque cualquier información —sea imagen, sonido, texto— puede ser digitalizada y transmitida a largas distancias (telemática) u organizada para trabajarla directamente.

La tecnología nos permite también trabajar en casa. Gracias a la telecomunicación, puedo estar en contacto con la empresa y enviar el contenido de mi trabajo sin necesidad de desplazarme. Se estima que entre nueve y diez millones de personas trabajan en estas circunstancias en los EUA, y que esta cifra crece de año en año. Las ventajas de este sistema son evidentes, pero tampoco está exento de inconvenientes: pérdida de comunicación social, desinformación relativa a las innovaciones que se producen, etc.

El elemento clave de este proceso, la informática, ha introducido un elemento distorsionador en el sistema: la adicción informática, que afecta básicamente a niños y jóvenes, y puede crear problemas psicológicos como introversiones, déficits de comunicación, etc.

Las innovaciones sean o no NT hacen que los productos, y sobre todo los sistemas de producción, cambien muy deprisa. Las empresas pueden constituirse o desaparecer muy rápidamente; por tanto, nos tendremos que habitar a cambiar de puesto de trabajo a lo largo de nuestra vida. Por ejemplo, se calcula que en los EUA se tendrá que cambiar de ocupación entre ocho y doce veces a lo largo de la vida laboral. Este cambio no se refiere sólo al lugar de trabajo, sino al tipo de ocupación. De ello se desprende que hay que proporcionar una formación general y articularla con especializaciones proporcionalmente cortas.

Tendremos que acostumbrarnos, pues, a ser flexibles. Habrá que habituarse a los cambios de horario, a afrontar concentraciones de demanda y a cambiar de trabajo sin que ello sea un trauma.

LA SITUACION EN CATALUNYA POR SECTORES

El sector servicios

En los últimos años ha habido en Catalunya una evolución creciente de la ocupación en el sector. Actual-

mente, podemos afirmar que Catalunya ha entrado en la época postindustrial, es decir, que hay más personas ocupadas en el sector terciario que en los otros dos. Se trata, además, de un sector muy heterogéneo, que aglutina por exclusión las actividades que no pertenecen a los otros sectores.

En el análisis de este sector dejaremos, de momento, áreas tan importantes como sanidad y enseñanza. También obviaremos las áreas como la seguridad o la limpieza, que crecen a un gran ritmo, pero que requieren niveles de cualificación muy bajos.

Sí que prestaremos atención, en cambio, al área de servicios avanzados a las empresas. Se calcula que en este área se concentra casi el 6% de la ocupación del sector, aprovechando unos campos de actuación que permiten la creación de empresas pequeñas, altamente cualificadas e innovadoras. Se trata de un espacio ideal para potenciar la creatividad y la imaginación abriendo la puerta a nuevas profesiones.

En los servicios a empresas, podemos considerar los servicios para la creación de nuevas empresas. En este contexto, las posibilidades de actuación son diversas: creación de proyectos, cursos sobre gestión de empresas, asistencia técnica y financiera, etc. Empresas como *Barcelona activa* o complejos como el *Parc Tecnològic del Vallès* son exponentes importantes de esta modalidad empresarial.

Estas áreas proporcionan puestos de trabajo a profesionales de disciplinas muy dispares: expertos en las denominadas *tecnologías blandas* (psicólogos o sociólogos); expertos en comunicación, imagen corporativa y márketing; expertos en formación, y también a expertos en disciplinas más clásicas, como ciencias empresariales, derecho, etc.

Otra posibilidad es la de los servicios avanzados para mejorar la competitividad de las empresas. Ejemplos de esta opción los constituyen las áreas tecnológicas con centros de investigación, centros de demostración de nuevas tecnologías, bases de datos de información tecnológica, laboratorios de ensayos, normas técnicas, centros de diseño, etc. Estas empresas, creadas por personas cualificadas, pueden funcionar con unas instalaciones relativamente reducidas y con poca aportación de capital y en donde los elementos clave son la formación y la información.

Hay también otras áreas más clásicas, como la comercial, la financiera, la administrativa o la de personal. En ellas ha habido innovaciones, con la introducción de nuevos sistemas como el *leasing* o el *factoring*, cuyo funcionamiento exige la intervención de expertos que hace unos años no existían.

El turismo constituye otro área importante en Catalunya, que, con entradas anuales entorno a los dieciséis millones de personas, es la primera región turística europea. Con todo, el turismo de verano no cualificado, que se concentra en nuestra costa, ha tocado techo; su carácter estacional dificulta la dotación de infraestructuras adecuadas. Si queremos mantener y mejorar la importancia de nuestro turismo necesitamos nuevos expertos: expertos en animación turística, en márketing turístico, personas capaces de promover el turismo cultural, gastronómico, de invierno, de comarca interior, etc.

Otro sector, poco relacionado con la tecnología, pero muy importante en esta sociedad postindustrial, es el de la tercera edad. Cada vez hay más personas por encima de los 60 años, que abandonan el proceso productivo en perfectas condiciones físicas, y que no encuentran una respuesta social adecuada.

Hacen falta expertos que den una respuesta a sus necesidades de ocio, deporte, cultura ... Hoy por hoy, estos expertos casi no existen, y los pocos que hay no están lo suficientemente cualificados; podríamos hablar de la necesidad de asistentes sociales, pedagogos gerontológicos, animadores sociales, agentes sociales, etc.

La cultura es otra de las áreas básicas de nuestra sociedad. Incluye sectores tan diversos como los relacionados con el papel, la imagen y el sonido. Los diarios, revistas, libros y publicaciones de toda índole conllevan la existencia de una serie de profesionales: diseñadores, correctores, publicistas, expertos en artes gráficas, litografía, informática, etc. La imagen y el sonido, por otro lado, conllevan también la existencia de expertos como guionistas, técnicos en electrónica, productores, técnicos de sonido, etc.

Los museos constituyen un aspecto clásico del área cultural. Hasta ahora, los museos eran considerados una especie de almacenes llenos de objetos dignos de respeto con unas personas eruditas que los conservaban y restauraban. Ahora este concepto ha cambiado: el museo se ha convertido en un espacio dinámico, donde grupos escolares y familiares buscan ocio e información. Ello implica el uso de tecnologías como el vídeo-disco interactivo y sistemas audiovisuales, comporta distribuciones imaginativas del espacio.

El medio ambiente constituye un nuevo área de trabajo, que puede ser abordada desde dos vertientes: la de la relación entre medio y contaminación y reciclaje industrial, por un lado, y la del medio ambiente urbano. Esta última perspectiva está orientada a hacer más habitables nuestras ciudades, manteniendo el equilibrio entre las diferentes zonas (turísticas, industriales, verdes, etc.), y actividades económicas. Este abanico de necesidades requiere la presencia de expertos en planificación integrada del desarrollo, tratamiento de residuos, gestión de recursos ambientales, técnicos paisajísticos, operadores de depuradoras, ecólogos, auditores del medio ...

El sector industrial

En los últimos años, la tasa de ocupación en el sector industrial se ha ido reduciendo, pero no así su producción. Algunas de las actividades con más posibilidades de innovación serían transporte y logística, la agroalimentaria, el sector del metal, el textil, la química, la energía.

El sector de los transportes y la logística es básico para la economía de un país. En los países de la OCDE su importancia se puede considerar en torno al 6% del PIB. En el estado español es de un 4.3%. Esta actividad contemplaría dos áreas: —una que trataría de la fabricación de material para el transporte y otra, incluida en el sector servicios que sería su explotación—.

Estas actividades no se pueden llevar a cabo sin unos equipos de expertos en: proyectos, en construcción y fabricación, planificación de la producción, aprovisionamientos ...

Cuando todos los sectores industriales han estado perdiendo ocupación, el sector agroalimentario la ha mantenido, y en muchos casos incluso la ha aumentado —entorno a un 70% de los productos que comemos son de segunda transformación—. El cambio de nuestros hábitos alimentarios, inducidos en buena parte por la incorporación de la mujer al proceso productivo, ha revitalizado este sector económico. Las personas cada vez comen menos en casa, y si lo hacen, tienen nuevas necesidades y plantean nuevas exigencias: productos bajos en calorías y bien envasados, productos congelados, semi-elaborados ... El crecimiento espectacular del "catering" para servicio de comedores escolares, aviones ...

Todo ello ha provocado la necesidad de unos profesionales como: expertos en ciencia y tecnología de los alimentos, dietistas, frigoristas, controladores de calidad alimentaria, etc.

Por otro lado, el sector del metal es el más importante en lo que se refiere al valor añadido y al número de personas ocupadas. En este sector, es imprescindible la intervención de personal capacitado en el área de mantenimiento-diagnóstico-instalación, la cual es común a la mayoría de empresas de todos los sectores (metalúrgico, textil, del automóvil, etc.).

La figura del *manitas*, aquella persona que se ha formado en la empresa y que tiene habilidades manuales importantes, ya no es útil ni suficiente. El mantenimiento de las instalaciones requiere personas cualificadas, con conocimientos bastante profundos en campos diversos. Necesitamos nuevos profesionales de mantenimiento de procesos, expertos en control numérico, técnicos en electrónica, informática, mecánica, automatismos, servosistemas y procesos; técnicos de proyectos, de métodos y de calidad.

Los japoneses, que son un ejemplo a tener en cuenta en los nuevos sistemas de organización industrial como el *just in time*, han hecho que las industrias europea y norteamericana pierdan competitividad ante su industria. Allí, los expertos en calidad son profesionales potenciados sobremanera, al igual que los expertos en oficinas técnicas de comunicaciones, en informática de procesos, en márketing de alta tecnología, en nuevos materiales, etc.

El sector textil, tan tradicional en la industria catalana, ha pasado a ser claramente deficitario a partir de la entrada del Estado español en la CEE. Otro *handicap* importante es el planteado por la competencia de los denominados *cinco tigres* (Hong Kong, Corea, Singapur ...), países que cuentan con una mano de obra con una fuerte disciplina laboral y muy bajos salarios. También debemos afrontar la competencia de países como Alemania, Holanda y otros tecnológicamente más avanzados, de forma que nuestra industria textil no sobrevivirá si no adopta soluciones a la italiana, basadas en el diseño y la calidad.

La industria del sector cuenta con una mano de obra envejecida y poco cualificada. Si no damos un golpe de timón, introduciendo decididamente las nuevas tecnolo-

gías y el diseño, tendremos dificultades importantes. Necesitamos, pues, expertos en calidad, estilistas, diseñadores, técnicos en producción, gestores tecnológicos.

El químico es otro de los sectores industriales importantes en Catalunya. Algunas de las empresas con un peso específico importante a escala europea. Es relevante el papel de la química fina —que constituye el 60% del conjunto del Estado—; con todo, necesitamos operadores de química fina, de procesos biológicos, expertos en plásticos, etc.

Otro sector industrial importante, el energético. En estos momentos se nutre principalmente de energía nuclear; por varias razones entre las cuales está la sensibilidad popular por razones de seguridad, se debe estimular el ahorro energético y potenciar las energías alternativas. Para ello hemos de formar energetistas, gestores de residuos, asesores, gestores de energía y de fluidos, etc.

En lo que respecta a la agricultura, constatamos que se da una estabilización entorno al 5% de la población ocupada. La dispersión del sector y la importancia de la ganadería caracterizan esta actividad en Catalunya. Ha habido cambios producidos por la mecanización y automatización agraria y por el desarrollo de la biotecnología; pero el cambio más profundo ha tenido lugar en la mentalidad de los trabajadores agrarios, que se han habituado al impacto de las nuevas tecnologías y sistemas de gestión automatizada.

En el sector de la viña y el vino, del cual dependen unas treinta mil familias, la introducción de cepas extranjeras, la automatización, los nuevos sistemas de prensado, el acero inoxidable, han producido cambios radicales en el sector, tanto en lo que se refiere a los productos —básicamente vino y cava— como a su elaboración. Expertos en biotecnología, bioquímica y enólogos son algunas de las profesiones que han adquirido importancia en el sector.

La acuicultura es otro sector importante. Las técnicas intensivas, que requieren una elevada inversión de capital y una fuerte dosis de cualificación, van introduciéndose poco a poco. La necesidad de cubrir la falta de técnicos en acuicultura es el elemento clave para el éxito futuro de las empresas que puedan y deben surgir.

En la horticultura la tecnología del plástico, tiene una finalidad sencilla: evitar la eliminación rápida de la humedad y mantener alta la temperatura del invernáculo. Pero si los observamos más de cerca, constataremos que el soporte de las plantas es artificial; que los sistemas de irrigación y la alimentación de las plantas se controla desde un laboratorio. El agricultor, en definiti-

va, ha abandonado la azada y ahora está en el laboratorio, haciendo las mezclas y controlando la instalación informatizada.

Esta situación ha originado la aparición de nuevas profesiones, como la del agrobiólogo —experto en la transformación de residuos sólidos— o el agrónomo —experto en tecnologías informáticas telemáticas—.

CONCLUSIONES Y APORTACIONES

La principal aportación del presente estudio consiste en señalar la evolución y las transformaciones tecnológicas y profesionales más significativas en actividades relevantes de los diversos sectores analizados. Las tendencias detectadas indican que la aplicación generalizada de nuevas tecnologías no afecta al grado de ocupación de un país, sino a su estructura ocupacional y formativa.

Las mismas tendencias apuntan la necesidad de una buena formación de base polivalente, complementada con la especialización necesaria. Al delimitar los grados de formación adecuados para cada profesión, hacemos siempre referencia a los niveles propuestos por la CE.

Queda claro, también, que un buen número de los perfiles profesionales que se están definiendo son nuevos, en la medida que deben incorporar capacidades nuevas. En este sentido, aportamos ejemplos que definen las capacidades y las funciones necesarias para cada ocupación.

Hemos hecho lo posible por marcar los itinerarios formativos que actualmente hay en Catalunya, sin olvidar la reforma de los planes de estudios universitarios. Pero a veces el perfil profesional requerido no se corresponde con el itinerario formativo; en estos casos, hemos intentado aportar orientaciones para fijar el nivel y los contenidos de la formación.

Como última reflexión creemos que hay que priorizar:

- a) La FP inicial de estructura dual.
- b) La educación superior y universitaria de carácter profesionalizador.
- c) La formación continuada y el reciclaje profesional.
- d) La formación empresarial de los directivos.
- e) La educación científica y tecnológica de base.
- f) La educación permanente de adultos, con objetivos compensadores y de integración sociocultural.
- g) Una oferta continuada de formación ocupacional.

ANALISIS DEL AJUSTE INDIVIDUO X PUESTO EN LA INSERCIÓN PROFESIONAL: RECURSOS DEMANDADOS E INCENTIVOS OFERTADOS

Francisco FUERTES MARTINEZ
Universidad de La Laguna

1. LA CONDUCTA ORGANIZADA

La conducta vocacional es una conducta organizada por cuanto se apoya en el principio social de *división del trabajo*, que tiene por objetivo una mayor eficacia en la satisfacción de las *necesidades humanas*, que la que se obtendría con la suma de actuaciones independientes de cada individuo. Individuo y organización social aúnan sus recursos para la satisfacción de las necesidades humanas, individuales y sociales, desde procesos de *negociación* plasmados en *contratos sociales*.

En la Figura I, se analiza tal interacción dinámica entre *recursos* del individuo y de la sociedad organizada (plasmada en instituciones, organizaciones, empresas); y por otro lado, entre *necesidades* individuales, y sociales u organizacionales. Los recursos del individuo deben satisfacer las necesidades organizacionales, en contrapartida a los recursos que la sociedad le aporta para la mejor satisfacción de sus necesidades personales.

das no necesariamente como instrumentales para la satisfacción de las propiamente individuales o egóticas, sino como atractivas en sí mismas para el individuo maduro, solidario.

En este marco, la conducta individual en general, y la vocacional en concreto, no es estrictamente libre o abierta; sino encauzada en *estructuras culturales*, tanto técnicas como sociales. Estas pretenden, *tanto multiplicar* su potencial de recursos (conocimientos, habilidades y destrezas para la creatividad y la solución de problemas) y motivaciones (egótica y altruista o social), *como limitar* sus torpezas o egoísmos insolidarios.

Ello implica que tal conducta es en gran parte aprendida y calculada; por lo que en su desarrollo es necesario el *entrenamiento* y la *orientación*, tanto en cuestiones cognitivas como motivacionales; a la vez que la *selección*, sobre la base de los determinantes de la conducta naturales o de cambio difícil, lento o costoso.

El modelo marco que estamos presentando también

FIGURA I: Esquema de las contribuciones a la interacción/ajuste mutuo individuo-organización (modificado de Porter, Lawler y Hackman, 1975, p. 109).

DEMANDAS/MOTIVACION	ORGANIZACION Expectativas comunicadas	INDIVIDUO Necesidades y metas
RECURSOS/PODER	Recursos organizacionales (Poder organizacional)	Conocimientos, destrezas, habilidades y energías (Poder del individuo)

Dicho en términos procesales esta complementariedad entre recursos y necesidades de las partes, define sus respectivos *poderes*; o en el sentido inverso, sus respectivas *motivaciones*.

La operacionalización de este modelo no es posible sin la adopción de una *postura valorativa*, relativa a la priorización de las metas de la organización o de los individuos con vista a la negociación, si se pretende que su dinámica no sea un simple juego entre fuerzas “naturales”; de lo contrario entre otras connotaciones, implicaría una postura epistemológica determinista.

En este campo, la postura valorativa que en la actualidad está retomando mayor cuerpo, y la que aquí asumimos, es la *humanista*; que entiende que a la base del diseño, desarrollo y evaluación de los sistemas organizacionales está la búsqueda de la satisfacción de las necesidades humanas, entendiendo por tales tanto las individuales como las sociales. A su vez estas últimas, entendi-

énfata una estrategia complementaria y necesaria para el estudio y solución sistemática del problema de ajuste. Se trata de la *descripción* y *conocimiento objetivo* del *contexto sociotécnico*, tanto para la *gestión* y desarrollo de la conducta del individuo, como para el *(re)diseño* de estos contextos y la *evaluación* de los sistemas individuo-organización; ignorar tal posibilidad sería caer, una vez más, en el *determinismo tecnológico*.

Los *criterios* a tener en cuenta, en la evaluación de los sistemas socio-técnicos, son tanto el rendimiento o *eficacia* de los individuos (de interés para la organización), como la satisfacción por el individuo de la mayor gama posible de sus necesidades (o *Calidad de Vida*).

En definitiva, si unimos la postura epistemológica adoptada en este marco, a la valoración humana del problema, estamos optando por un *humanismo radical*; donde “*radical*” significa buscar la raíz objetiva de los problemas sociales negociando la gama de posibles solu-

ciones; y "humanismo", que entendemos todos los desarrollos culturales, sean técnicos o sociales, como artificios ortopédicos, que deben adaptarse a las capacidades y limitaciones humanas, o de lo contrario ser objeto de rediseño o desarrollo.

2. LOS CONCEPTOS DE PUESTO Y OCUPACION

En la Figura II, se presenta una concreción de la figura I, a nivel de puesto de trabajo: donde "puesto" engloba los contenidos contextuales de la conducta intraorganizacional a nivel individual. A su vez, este *Modelo de Ajuste Individuo-Puesto de Lofquist y Davis*, plantea el tipo de acciones a emprender o decisiones a tomar, por el individuo o la organización, dependiendo del grado del ajuste.

Lo que se entiende por puesto en la literatura organizacional, no es estrictamente equivalente a lo que se entiende por ocupación en la Psicología Vocacional. El puesto se entiende como un caso único, que debe ser descrito como tal para su estudio, gestión o desarrollo. *Ocupación* alude a una familia o categoría de puestos, de contenidos formativos o profesionales similares. La ocupación es un concepto más molar que el de puesto, resultado de clasificar más que describir, los puestos por especialidades profesionales o formativas. Es más una definición epistemológica de los puestos, que ontológica.

Si no se rompe, con *contrastes empíricos*, el círculo vicioso: "Clasificaciones ocupacionales basadas en categorías profesionales, que a su vez se basan en categorías

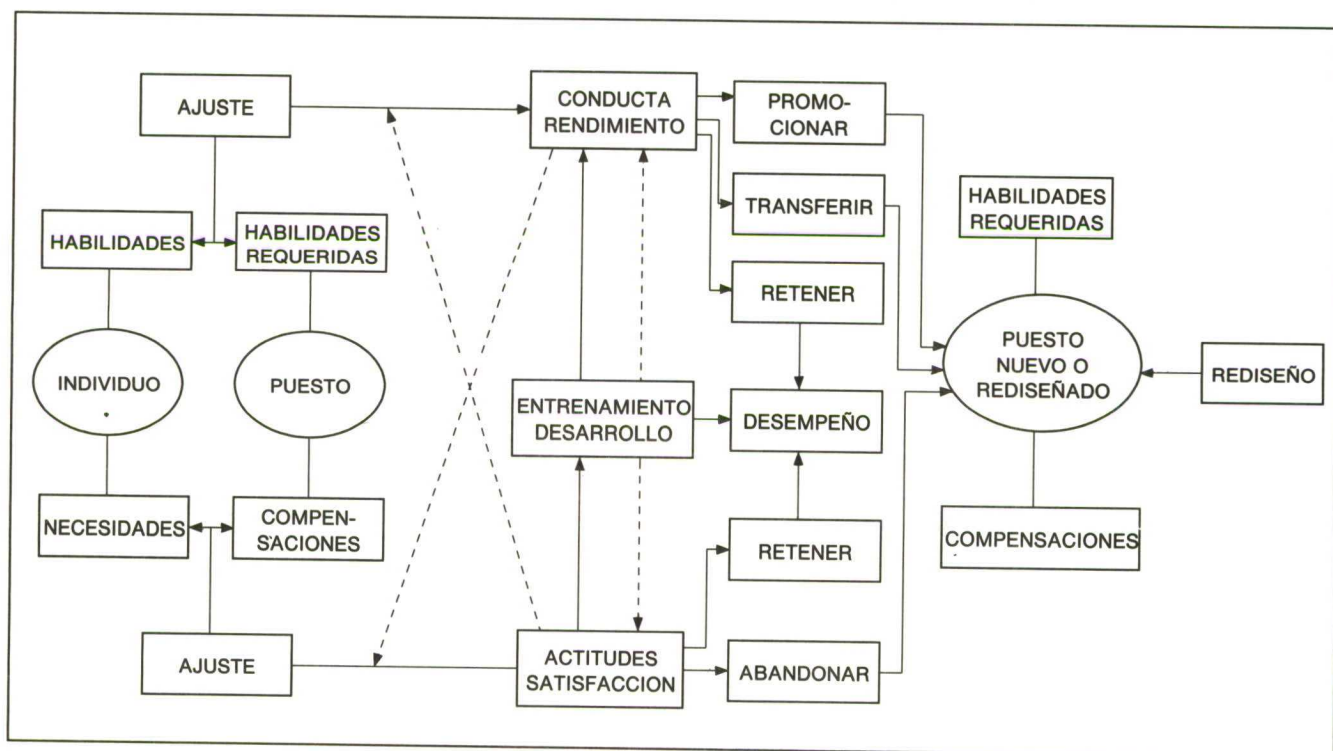
ocupacionales", la posibilidad de maximizar el desarrollo de los recursos humanos, desde la enseñanza profesional, se nos va de las manos, y la orientación se parecerá más a la *pesca* o a la *selección*, que al *cultivo proactivo*.

Especialmente en los momentos actuales de rápidos cambios, tanto tecnológicos como estructurales, que afectan sustancialmente al contenido de los puestos, es necesario *reconstruir las categorías o clasificaciones administrativas*, sobre las que se basa toda la gama de acciones orientadas a la inserción profesional. En tal sentido, la metodología organizacional/industrial de descripción y análisis de los puestos como casos únicos, sin o con el mínimo de categorías preestablecidas, nos puede ser muy útil.

No existe una *técnica ideal de descripción y análisis de puestos*, para cualquier utilidad o aplicación. Entre otros aspectos, estas técnicas difieren en el *tipo y nivel de análisis de los contenidos* del puesto que recogen y los algoritmos por los que *inferen* variables latentes o internas al ejecutante, a partir de las observadas (la conducta y sus desencadenantes externos). (Cfr. Fuertes, 1989a.)

En las Tablas I y IV se presentan los contenidos que recogen respectivamente dos técnicas: el MJDQ (Minnesota Job Description Questionnaire) y el J.C.I. (Job Components Inventory), expresamente desarrolladas para el apoyo del diseño de programas de inserción profesional (incluidos "sistemas expertos"). Describiremos estas técnicas y sus aportaciones en los puntos siguientes.

FIGURA II: Modelo de diagnóstico del ajuste individuo X puesto enfocado hacia las intervenciones útiles para el mantenimiento/mejora del ajuste (modificado de Lofquest y Davis, 1969).



3. ANALISIS DE LOS INCENTIVOS OFRECIDOS POR EL PUESTO

El “Work Adjustment Project” de la Universidad de Minnesota (Borgen, 1988; Davis y Lofquist, 1988), partiendo del Modelo de Ajuste antes referido (Cfr. Figura II), ha desarrollado dos técnicas convergentes para la evaluación del ajuste en su faceta motivacional: el ya referido MJDQ y el MIQ (Minnesota Importance Questionnaire). Para la evaluación de la faceta cognitiva ha utilizado técnicas ya existentes como el AFP (Análisis Funcional de Puestos) (Cfr. Díaz Vilela, 1990) y las medidas psicométricas clásicas (Cfr. Ekstrom et al., 1976).

Tanto el MIQ como el MJDQ evalúan los mismos contenidos (listados en la Tabla I), el MIQ orientado hacia las necesidades o valores del individuo, el MJDQ orientado hacia los incentivos o reforzadores que ofrece el puesto para la satisfacción de las necesidades del ocupante.

TABLA I: Nombres de las escalas y enunciados del MJDQ.

ESCALAS	Enunciados de los elementos del MJDQ
	Los trabajadores de este puesto...
1. Uso de habilidades	Ponen en práctica sus habilidades.
2. Logro	Se sienten realizados.
3. Actividad	Están ocupados todo el tiempo.
4. Promoción	Tienen oportunidades para promocionarse.
5. Autoridad	Ordenan a otros trabajadores lo que tienen que hacer.
6. Política y práctica de la empresa	Pertencen a una empresa que lleva su política administrativa con equidad.
7. Compensación	Están bien pagados en comparación con otros trabajados.
8. Compañeros	Tienen compañeros con los que es fácil hacer amistad.
9. Creatividad	Desarrollan sus propias ideas en el trabajo.
10. Independencia	Hacen su trabajo en solitario.
11. Valores Morales	Sienten que su cometido no es moralmente reprochable.
12. Reconocimiento	Reciben muestras de reconocimiento por el trabajo que hacen.
13. Responsabilidad	Toman sus propias decisiones.
14. Seguridad	Tienen empleo seguro.
15. Servicio Social	Tienen un trabajo en el que hacen cosas por otras personas.
16. Status Social	Tienen una posición relevante en la comunidad.
17. Supervisión-Relaciones Humanas	Tienen encargados que les apoyan ante la dirección.
18. Supervisión Técnica	Tienen encargados que le forman adecuadamente.
19. Variedad	Hacen algo diferente cada día.
20. Condiciones de Trabajo	Tienen buenas condiciones de trabajo.
21. Autonomía	Planifican su trabajo con poca supervisión.

Borgen, F. N. (1988, p. 906).

Con estas técnicas se han analizado a lo largo del proyecto algo más de un millar de ocupaciones. Al MJDQ contestan tanto ocupantes, como supervisores y expertos que conocen el puesto analizado, con la media de las respuestas dadas por varios analistas a la misma ocupación se confeccionan los *Patrones de Reforzadores Ocupacionales*. En la Figura III, se presenta el patrón de la ocupación de Profesor de Bachillerato, con el detalle de la fiabilidad de tal patrón calculado por la correlación entre perfiles medios obtenidos de dos grupos aleatorios de analistas ($r = 0.96$). En la Figura IV, se presenta otro PRO (Patrón de reforzadores ocupacionales), en este caso, del operador de teléfonos; en ella se detallan otras ocupaciones con un PRO similar. En diversas investigaciones se han identificado, por análisis de “cluster”, de 6 a 12 patrones PRO.

Utilizando la técnica del AFP se han confeccionado patrones similares de habilidades requeridas. En la Figura V, se presenta un esquema simplificado de estos patrones.

Con el cruce de patrones de reforzadores con patrones de habilidades, se ha confeccionado el *Sistema de Clasificación Ocupacional de Minnesota* (MOCS). En la Figura VI se presenta un esquema de las fichas-resumen de la documentación del MOCS. La Tabla II presenta otra de estas fichas completa, la del Taxón 7D.

FIGURA III: Patrón de Reforzadores Ocupacionales del Profesor de Enseñanza Media (Borgen, F. H., 1988, p. 911). Se muestra la superposición de los perfiles de dos subgrupos de N = 16, formados aleatoriamente ($r = 0.96$).

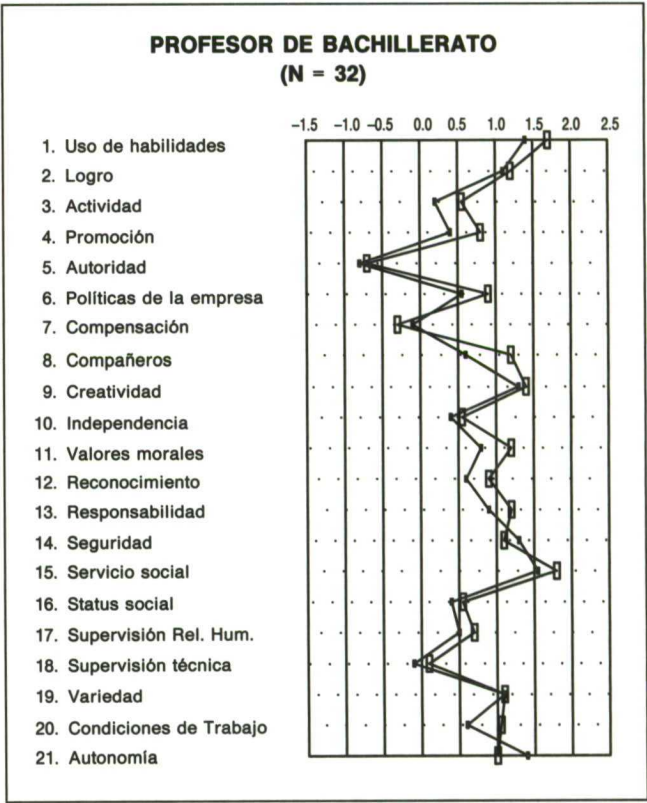


FIGURA IV: Patrón de Reforzadores Ocupacionales (PRO) del Operador de Teléfonos. (Borgen, F. H. 1988, pp. 903-4.)

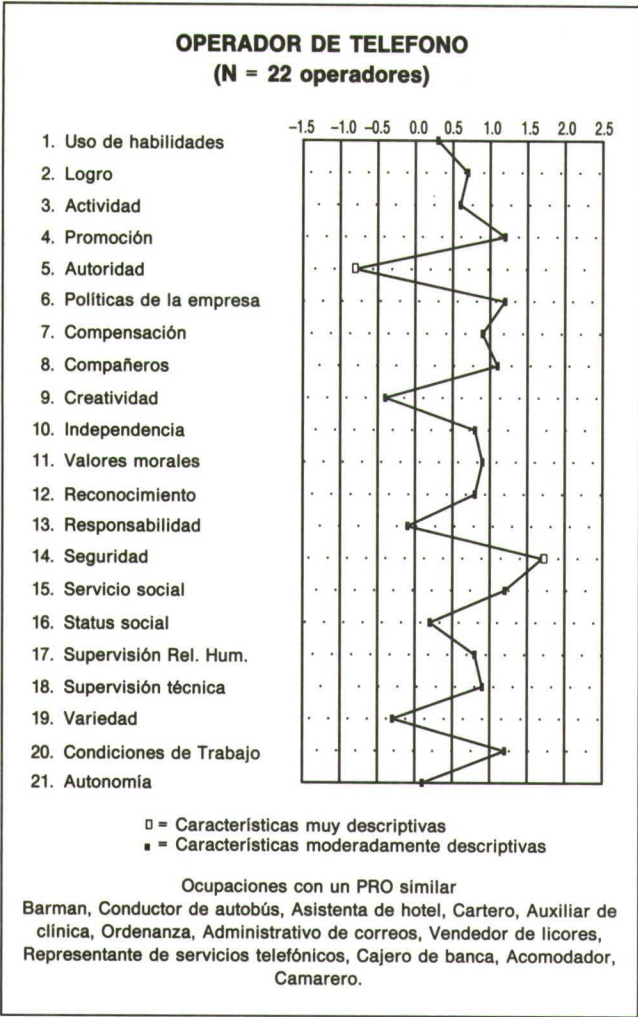


FIGURA V: Patrones y ejemplos de relaciones del trabajo con datos, gente y cosas. (Droege, R. G. En: S. Gael (Ed.) (1988), p. 997).

Patrones de orientación funcional del trabajador	Ejemplos	Funciones predominantes			
			D	G	C
DATOS	Matemático	Sintetizar	(0)	6	7
GENTE	Acomodador	Servir	6	(7)	7
COSAS	Almacenero	Manejar	6	8	(7)
Datos-Gente	Entrevistador de contratación	Analizar Hablar	(2)	(6)	7
Datos-Cosas	Mecanógrafo	Copiar Controlar	(5)	8	(2)
Gente-Cosas	Operador de maqu. recrea.	Hablar-Señ. Condu.-Ope.	6	(6)	(3)
Datos-Gente-Cosas	Dentista	Coordinar Mentorizar Precisión	(1)	(0)	(1)

D: Datos o sistemas abstractos.
G: Gente o sistemas vivos.
C: Cosas o sistemas físicos.

La numeración es ordinal, creo que es el nivel más complejo, los niveles funcionales disminuyen en complejidad conforme aumentan la numeración.

Los patrones se han confeccionado en relación a la(s) función(es) predominante(s) (de mayor dedicación o importancia para el puesto), no necesariamente relacionada(s) con la complejidad.

FIGURA VI: Claves de las fichas taxonómicas del MOCS II (Sistema de Clasificación Ocupacional de Minesota).

TAXON 3a											
1			2			3	4	5	6	7	8
REFORZADORES			REQUISITOS				Código DOT	Denominación	PAO	PRO	PRO. Vol. Pag.
Logro	Autonomía	Altruismo	Datos	Gente	Cosas		045.107.010	Orientador (Orientador escolar)	2	A	1 60
Alto	Alto	Moderado	Alto	Alto	Medio						
Uso de habilidades Logro	Responsabilidad Creatividad Autonomía	Servicio social	Sintetizar Coordinar Analizar	Tutorizar Negociar Instruir	Alimentar Retirar Manejar						

- 1.- El Taxón 3a es una lista de ocupaciones que tienen el patrón de requisitos aptitudinales 3 cruzadas con las que tiene el patrón de reforzadores A.
- 2.- Datos, Gente y Cosas, son las dimensiones del Análisis Funcional de Puestos utilizado en el DOT (Diccionario of Occupational Titles) del Ministerio de Trabajo norteamericano. Reflejan el tipo y el nivel de habilidades requeridas.
- 3.- Dimensiones de reforzadores, derivadas de los estudios de Minesota de rehabilitación vocacional.
- 4.- El código DOT y la denominación son transcripciones del propio DOT.
- 5.- La información entre paréntesis se refiere a otros subgrupos ocupacionales a los que se aplican los mismos datos PAO y PRO.
- 6.- PAO, patrón de aptitudes ocupacionales, debajo aparece un listado de ocupaciones por orden ascendente de numeración de los patrones PAO.
- 7.- PRO, patrones de reforzadores ocupacionales. Idem. 6.
- 8.- Localización de la ficha de las publicaciones de 19 (vol. I) y 1972 (vol. II).

TABLA II: Taxón de muestra del MOCS II (Sistema de Clasificación Ocupacional de Minesota).

TAXON 7D					
REQUISITOS			REFORZADORES		
Datos (alto)	Gente (medio)	Cosas (alto)	Logro (alto)	Status (alto)	Confort (alto)
Sintetizar Coordinar Analizar	Informar-señalar Servir Recibir instrucc. Ayudar	Poner a punto Trabajo de precisión Operar-controlar	Uso de habilidades Logro	Promoción Reconocimiento	Seguridad Condiciones de trabajo
Código DOT	Denominaciones ocupacionales	PAO	PRO	PRO Vol.	Pág.
003.061-010	Ingeniero eléctrico	1	D	II	60
003.061-030	Ingeniero electrónico	1			
005.061-014	Ingeniero civil	1	D	I	76
005.061-034	Ingeniero estructural	1			
007.061-010	Ingeniero de automóviles	1			
007.061-014	Ingeniero mecánico	1	D	I	78
008.061-018	Ingeniero químico	1			
010.061-014	Ingeniero de minas	1			
011.061-018	Inge. metalúrgico, extracc.	1			
020.162-014	Programador de contabilidad	1			
005.281-010	Delineante civil	34			
005.281-014	Delineante estructural	34			
007.281-010	Delineante mecánico	34			
010.281-014	Delineante geológico	34			
600.280-022	Mecánico	37	D	I	94
824.261-010	Electricista	37	D	I	70
633.281-010	Tec. Mant. de cajas registr.	42	D	III	4
633.281-030	Tec. Mant. de máqu. contab.	42	D	II	134

3.1. Aplicaciones

La utilidad de la documentación del Sistema de Clasificación Ocupacional de Minnesota para el orientador está clara, aunque quisiera resaltar su especial validez para el diseño de *sistemas expertos* de orientación, previa réplica en el contexto socioeconómico donde se pretenda aplicar.

Existe también la posibilidad de *modificar las necesidades* o valores del individuo, cuando estos no se ajusten a los reforzadores ofertados por un supuesto “inamovible”. En la Tabla III se dan ejemplos de este tipo, a través de la modificación de los reforzadores de los ambientes de entrenamiento. Sin embargo, es obvio que desde una postura de valores humanistas, la dirección prioritaria de estas modificaciones debe ir hacia el desarrollo de la *necesidad de autorrealización*, en sí misma y por sí misma, con independencia de las exigencias concretas de un puesto. La corrección del posible desajuste, deberá entonces orientarse hacia el *rediseño o enriquecimiento de los puestos*.

Es posible que esta última alternativa esté lejos del alcance del orientador aislado, pero no tanto del que trabaja en equipo o en coordinación con otros profesionales. Sin embargo, teniendo en cuenta el papel necesario que cumple la *negociación* en la dinámica de poderes y motivaciones que se describe en el marco introductorio, creo razonable plantear al colectivo de orientadores la utilidad de acciones de presión para el desarrollo de los *marcos legales* relativos a la mejora de las condiciones de trabajo, guiadas por valores humanos, con inde-

pendencia de su rentabilidad económica. Precedentes hay en las *democracias industriales* nórdicas, cuando estamos a la espera del *Acta Social Europea*.

En la Figura VII se presenta un esquema del *Modelo de Características del Puesto, de Hackman y Okdham* (1974, 1980) para el diagnóstico del ajuste motivacional, que oriente el rediseño/enriquecimiento de los puestos. Este modelo utiliza una técnica de análisis llamada Cuestionario de Diagnóstico de Puestos (JDS, Job Diagnostic Survey), adaptada al castellano en nuestro departamento. (Cfr. Fuertes y Montane, 1990.)

Es frecuente encontrar en nuestro contexto algunos malos ajustes, porque los trabajadores no disfrutan del potencial de *reforzadores intrínsecos* del puesto, por cuanto en sus puestos están mal resueltas las *condiciones higiénicas o extrínsecas* (inseguridad en el puesto, malas condiciones físicas, inequidad en la paga, o supervisores con escaso tacto).

Otro tipo de desajuste genérico es el debido a un mal *balance entre libertad y control*. El exceso de control o escasa autonomía en algunos puestos, priva a la organización del potencial de creatividad y resolución de problemas no previstos, del ocupante experto. Es decir, la organización despilfarra recursos humanos. Cuanto más preparados están los recursos humanos de una empresa, no sólo técnicamente sino también culturalmente, más positivo será el saldo de resultados para ambas partes, si se desplaza el énfasis del control hacia la libertad, autonomía o participación; siempre en base a la confianza mutua. El saldo será positivo, aun a pesar de que aumenten los costes (posibles torpezas o egoísmos, y en

TABLA III: Ejemplos de modificaciones de reforzadores en ambientes de entrenamiento.

Añadir o incrementar reforzadores	Eliminar o disminuir reforzadores
Reforzadores ambientales (Confort, seguridad)	
Estructurar el entrenamiento y las actividades laborales con una cadencia estables y continua con un horario predecible.	Introducir períodos de inactividad no predictibles y aplicados con variabilidad.
Organizar el lugar de trabajo para maximizar el trabajo aislado de los alumnos.	Organizar el lugar de trabajo para maximizar la proximidad física de los estudiantes.
Exigir que los proyectos se realicen por cada alumno independientemente.	Asignar la realización de proyectos a grupos de estudiantes.
Incrementar el número y la variedad de los proyectos, evitando el trabajo continuado sobre el mismo problema.	Organizar los proyectos de entrenamiento de forma que sean esencialmente los mismos todos los días.
Guardar todos los proyectos sobre una base objetiva y automática, que sea previa y claramente, comprendida por todos los alumnos.	Graduar los proyectos sobre la base de los progresos de cada alumno, más que de forma estandarizada.
Proporcionar con regularidad información actualizada sobre las oportunidades de empleo y tendencias salariales en la ocupación en cuestión.	Focalizarse sólo sobre los objetivos inmediatos del entrenamiento, más que sobre el mercado de trabajo.
Procurar un buen mantenimiento del material y el medio de trabajo.	Usar los recursos y el tiempo asignado para el mantenimiento, para incrementar las oportunidades de practicar las destrezas objeto de entrenamiento.
Reforzadores sociales	
Agrupar a los estudiantes en grupos de trabajo y situaciones sobre la base de datos sociométricas.	Asignar al azar a los estudiantes tanto en grupos como en situaciones.
Enfatizar los aspectos correctos/erróneos de los procedimientos, servicios y la interacción con los otros, según normas estrictas de comportamiento.	Focalizarse más en el logro de resultados que en las normas de comportamiento.
Llamar frecuentemente la atención sobre las formas que hagan que el entrenamiento sirva de ayuda a otros.	Focalizarse sobre todo en la autorrealización y en el logro de la perfección.
Establecer un sistema jerárquico de ascenso, basado en niveles de rendimiento bien definidos, y reconocido por el uso apropiado de títulos y distinciones.	Evitar el reconocimiento de las realizaciones diferenciales y favorecer más un clima igualitario.
Proporcionar a los estudiantes experiencia en la evaluación de los proyectos realizados por otros estudiantes.	Delegar muy poca autoridad en los estudiantes.
Incrementar el número de premios destinados a los estudiantes.	Eliminar cualquier sistema existente de premios a los estudiantes.

TABLA III: (Continuación)

Añadir o incrementar reforzadores	Eliminar o disminuir reforzadores
Reforzadores egóticos (Logro, autonomía)	
Procurar ajustar los niveles de dificultad de las tareas/proyectos a los niveles individuales de habilidad.	Estandarizar los niveles de dificultad y progreso en las tareas, para todos los alumnos.
Enseñar a los alumnos a reconocer sus niveles de realización por comparación con modelos/normas objetivas de competencia.	Ajustarse sólo a evaluaciones globales y únicas, por el instructor, del progreso de los alumnos.
Implantar procedimientos que motiven a los alumnos a experimentar con técnicas, estrategias, diseños y elección de objetivos.	Utilizar sólo procedimientos rígidos/estandarizados para la resolución de los problemas y la realización de los proyectos.
Promover una amplia gama de elección por los alumnos en la selección, escalamiento y realización de los proyectos.	Fijar períodos y fechas rígidas para la realización y terminación de los proyectos.

general, los riesgos de la impredecibilidad). El exceso de control pone al empleado en *huelga de celo*. En la función pública se dan ejemplos frecuentes de esta situación.

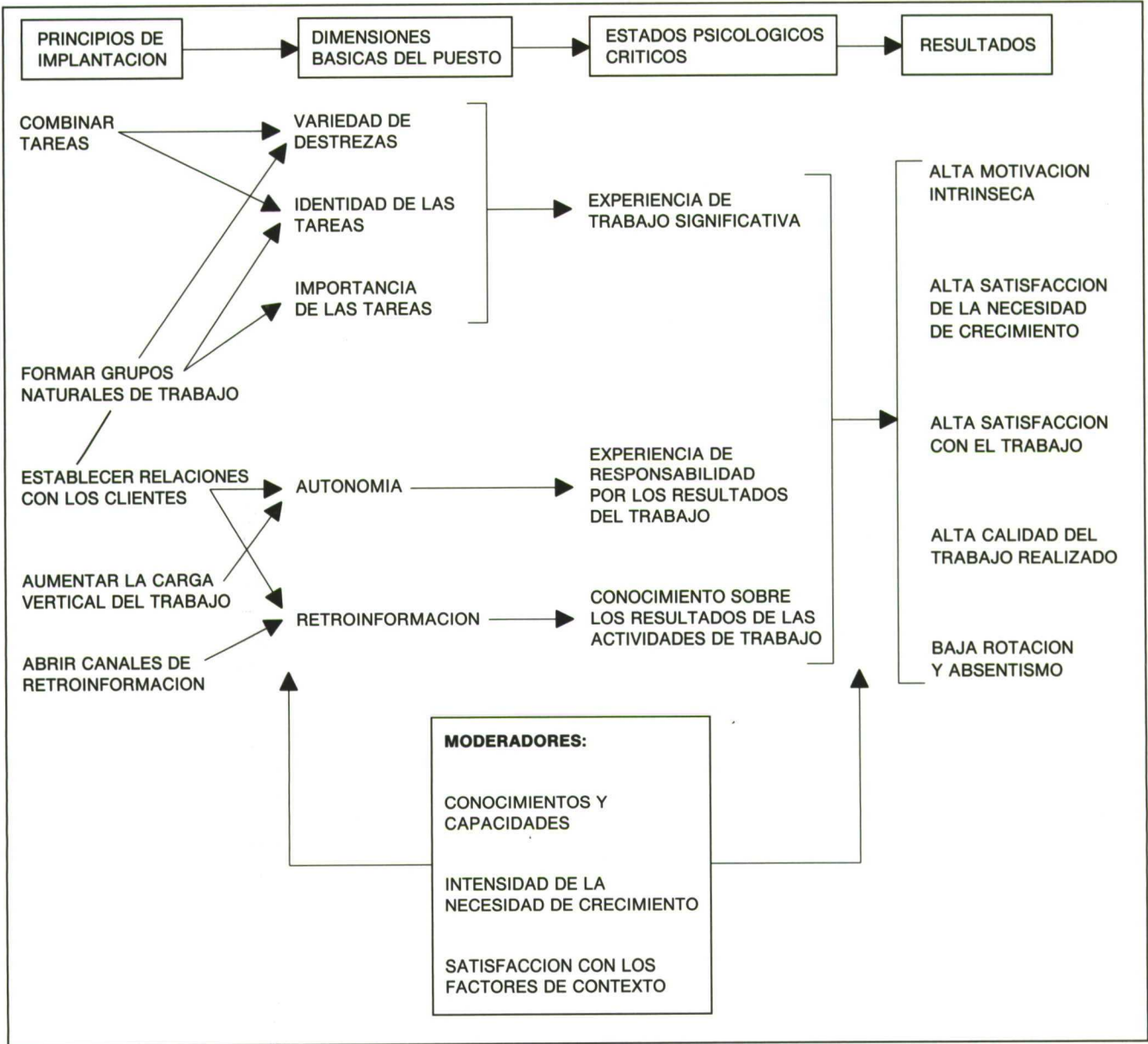
4. ANALISIS DE LAS HABILIDADES EXIGIDAS POR EL PUESTO

Aunque en el punto anterior ya hemos adelantado una técnica de este tipo, el Análisis Funcional de Puestos, aquí trataremos con cierto detalle una desarrollada en una línea de investigación específica para la inserción profesional. Se trata del JCI (Job Components Inventory) de M. Banks, de la Universidad Inglesa de Sheffield.

Otras técnicas específicas de análisis de puestos para la detección de habilidades requeridas, como el OAI (Occupation; Analysis Inventory) de Cunningham (1971, 1988), las Escalas de Habilidades Requeridas de Fleishman (1975, 1988), la Técnica de los Incidentes Críticos de Flanagan (1954, 1988), o los Inventarios de Tareas (Melching y Borchert, 1973; Annet et al., 1971) no las trataremos aquí. Para información sobre estas técnicas remitimos al lector a un manual reciente muy completo. Se trata del manual editado por Gael (1988). Una visión general de la metodología de análisis de puestos y la descripción de algunas técnicas se puede encontrar en Fuertes (1989).

La estructuración de contenidos de este cuestionario se muestra en la Tabla IV. En las Figuras VIII A y B, se muestran dos ejemplos de elementos del cuestionario con su formato completo.

FIGURA VII: Modelo del diseño sobre las características del puesto (Hackman y Oldham, 1980).



La mayoría de estos elementos están tomados de otras técnicas, como las Destrezas Genéricas de Smith (1974), las Escalas de Habilidades Requeridas de Fleishman y el Cuestionario de Análisis de Puestos de McCormick (Cfr. Fuertes, 1988). También incluye algunos contenidos relativos a las características motivacionales del puesto, del Cuestionario de Diagnóstico de Puestos de Hackman y Oldham (JDS).

En varios estudios de este proyecto se han analizado alrededor de un millar de puestos ocupados por jóvenes que abandonaron la enseñanza a los 16 años, entrevistándolos en los primeros meses de su trabajo. Algunas de las explotaciones que se han hecho de los datos recogidos son las siguientes:

En una muestra de algo más de 400 puestos, se clasificaron éstos en 36 familias u ocupaciones. Por análisis de “clusters” y escalamiento multidimensional se agruparon los elementos del JCI (excluidos los 220 referidos

- a herramientas) en 36 grupos de destrezas, a su vez re-agrupados en 7 grupos mayores, que se presentan a continuación:
- CALCULO** Numeración I y II, Fracciones I y II, Decimales y Porcentajes, Fracciones, Tablas de Tiempos, Velocidad y Tiempos, Medias.
 - MEDIDA Y APLICACIONES** Longitud, Volumen, Peso, Area y Perímetros, Estimación I y II, Dibujo técnico, Tablas y gráficos, Programación, Números romanos y Aplicaciones (de geometría, trigonometría y álgebra).
 - HABILIDAD SOCIAL** Trato con clientes y compañeros, situaciones formales.

TABLA IV: Contenido del J.C.I. (Versión II).

Sección Introductoria:	Nombre del puesto, características de la organización, horario de trabajo, período de entrenamiento, breve descripción del puesto; además de datos biográficos del ocupante.
Sección A:	Recoge hasta 220 herramientas y equipos mecánicos, desde pequeñas herramientas de mano como micrómetros o formones, hasta equipos fijos de gran tamaño como una fragua.
Sección B:	Destrezas Físicas y Perceptivas , contiene 23 elementos como: Fuerza, Coordinación, Habilidad Manual, Tiempo de Reacción o Atención Selectiva.
Sección C:	Destrezas matemáticas , incluye 127 aspectos matemáticos hasta el álgebra elemental y la trigonometría aplicables en el trabajo, por ejemplo, con planos o diagramas
Sección D:	Destrezas de Comunicación , con 22 elementos que tratan de la confección de informes o cartas, uso de sistemas de codificación, tratamiento de reclamaciones, recepción de comunicaciones escritas y otros detalles de las comunicaciones interpersonales.
Sección E:	Toma de decisiones y responsabilidad , contiene 9 elementos relativos a decisiones sobre métodos, orden del trabajo, niveles de exigencia, etcétera.
Sección F:	Condiciones de Trabajo (como altas temperaturas o trabajo en altura) y Características Percibidas del Puesto (como variedad de las tareas o retroalimentación sobre el nivel de ejecución en el trabajo).

LECTURA Y ESCRITURA	Leer, Escribir, Uso de manuales y señales.
DECISIONES	Decisiones de Trabajo, Consecuencias.
HABILIDAD FISICA	Fuerza Física I y II, Coordinación Visomotriz, Destreza Digital.
SENTIDOS	Velocidad Perceptiva, Automatismos visomotores, Discriminación del color, Otros sentidos y Destreza Manual.

En la Tabla V se presenta una clasificación de las ocupaciones analizadas según el nivel exigido en cuatro de los siete grupos mayores de destrezas. En esta tabla se califica como nivel Alto cuando está por encima de la media de la muestra, y Bajo en el caso contrario.

Con los elementos referidos a herramientas se han elaborado tablas de frecuencias de uso para cada ocupación.

En otros estudios, con una muestra similar de 300 jóvenes, se analizaron con particular detalle los tipos y niveles de destreza exigidos en dos submuestras de puestos, una de la rama del metal y otra de administrativos. En la Figura IX se muestra, en forma de rueda, el tipo y nivel de exigencias para un subgrupo del metal (mecánicos ajustadores). El círculo central representa el nivel medio de exigencias en toda la submuestra del metal.

FIGURA VIII-A: Ilustración de un elemento del J.C.I. de la sección de Habilidades Físicas y Perceptivas.

¿TIENES QUE MOVER RAPIDAMENTE LOS DEDOS, MANOS O MUÑECAS?

POR EJEMPLO
MECANOGRAFIAR CARTAS
CONTAR DINERO RAPIDAMENTE
MONTAR/COLOCAR OBJETOS PEQUEÑOS
PICAR ALIMENTOS VEGETALES
TAQYU

OTRAS: ¿CUALES?

¿PARA QUE?

¿CON QUE FRECUENCIA?

NUNCA

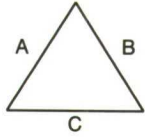
SOLO DE VEZ EN CUANDO

CON ALGUNA FRECUENCIA

CON MUCHA FRECUENCIA

FIGURA VIII-B: Ilustración de un elemento del J.C.I. de la sección de Habilidades Matemáticas.

¿CALCULAS PERIMETROS DE TRIANGULOS?



PERIMETRO = A + B + C

¿PARA QUE?

¿CON QUE FRECUENCIA?

NUNCA

SOLO DE VEZ EN CUANDO

CON ALGUNA FRECUENCIA

CON MUCHA FRECUENCIA

4.1. Aplicaciones

Aparte del interés de estos datos para la orientación, su aplicación fundamental se centra en el diseño y evaluación de curricula.

El cómputo de las exigencias comunes a todas, o la mayoría de las ocupaciones, sirve para la identificación de los contenidos básicos. Mientras que el conocimiento de las demandas específicas de cada ocupación, o familia de ocupaciones, es de interés para la definición de los contenidos de cada especialidad.

Existe una versión paralela del JCI, con la que el profesor puede chequear en qué medida los contenidos de su programa concuerdan con las exigencias, empírica-

TABLA V: Clasificación de ocupaciones por cuatro tipos de destrezas requeridas.

CALCULO	LECTURA Y ESCRITURA	HABILIDAD FISICA	HABILIDAD SOCIAL	OCUPACION
Alto	Alto	Alto	Alto	Resp. Tienda/Compras Horticultura/Jardinería
Alto	Alto	Alto	Bajo	Electricista
Alto	Alto	Bajo	Alto	Técnico medio Administrativo Agente de ventas
Alto	Alto	Bajo	Bajo	Recepcionista
Alto	Bajo	Alto	Alto	Carnicero/Panadero
Alto	Bajo	Alto	Bajo	Carpintero
Alto	Bajo	Bajo	Bajo	Mecánico Ajust.
Bajo	Alto	Alto	Alto	Conductor Dependiente Tienda/Almacén
Bajo	Alto	Alto	Bajo	Mecánico de automóviles
Bajo	Alto	Bajo	Alto	Peluquero
Bajo	Alto	Bajo	Bajo	Mecanógrafo Tipógrafo/Operador de cámara
Bajo	Bajo	Alto	Alto	Camarero/Ayudante de cocina Fontanero
Bajo	Bajo	Alto	Bajo	Encuadernador Maquinista textil, Costurero Montador, Peón, Chapista, Albañil, Empaquetador
Bajo	Bajo	Bajo	Alto	Auxiliar de clínica Porteador
Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Empleado de lavandería, Pintor/Decorador, Curtidor, Obreros y maquinistas de fundición

FUENTE: Stafford, E. (1981): A Skill Approach to Individual Career Guidance. NRC/SSRC Social and Applied Psychology Unit, Sheffield University. Memo N° 471.

mente detectadas, en la ocupación o familia de ocupaciones objeto.

Otra versión paralela del JCI, sirve para la autoevaluación del orientando (forma CAN-DO).

5. DISCUSION

En esta época de rápidos cambios, tanto estructurales como de valores, la investigación social debe estar particularmente atenta a la descripción (de los hechos) y a la explicitación de valores, para permitir la lúcida evaluación de los sistemas sociotécnicos, que retroalmente su desarrollo.

Aquí se han presentado dos líneas de investigación potencialmente complementarias, a la vez que incompletas en su propio proyecto. Ello es así, entre otras razones por las propias limitaciones humanas. Se necesita mucho tiempo y medios para una investigación en este campo cambiante y complejo.

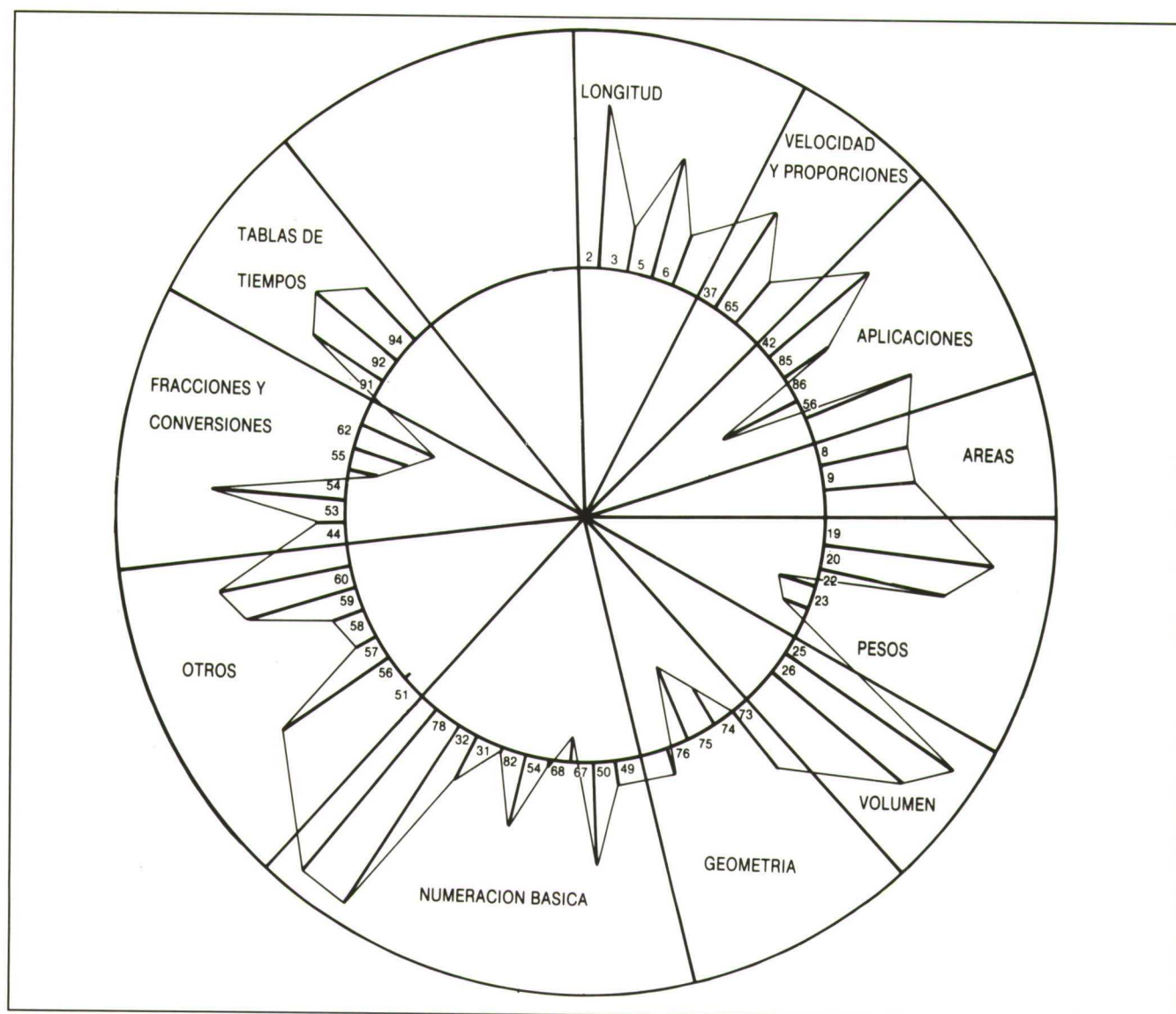
La inserción profesional como objetivo de acción social, necesita cada vez más de la actuación en equipos, orientados a resolver problemas, más que de la actuación de individuos aislados, limitados en sí mismos y por las estructuras administrativas que definen campos profesionales estancos.

Creo que los esfuerzos individuales e institucionales en esta dirección, de los que existen ya un número considerable, ganarían aún más en eficacia con una mejor coordinación (no centralización, ni menos todavía homogeneización). Tal coordinación, me atrevo a plantear que debería ser asumida por el INEM, financiando y priorizando líneas de investigación que aborden, sin pudor, la raíz de los problemas del paro.

Hasta el profesional más vital se retrae las primeras veces que se ve ante un cuerpo vivo abierto en el quirófano; pero termina aficionándose a esta práctica, cuando es el mejor o el único tratamiento contra la enfermedad; precisamente por amor a la vida.

Una solución más al paro, es la redistribución del trabajo (p.e., semana de 35 horas). Pero, ¿qué haríamos

FIGURA IX: Rueda de Destrezas Matemáticas de los Mecánicos Ajustadores (Vehículos de motor),



con los insertadores en paro, si acabáramos con el paro? Destinarlos a la mejora de la calidad de la vida *laboral y de ocio*.

Es necesario plantar cara a los determinismos tecnológicos o económicos, en aras de los valores humanos. El valor de los recursos humanos está en alza, tanto porque existe una mayor conciencia de su potencial, como por su escasez relativa. Este poder creciente es necesario aprovecharlo para negociar condiciones de trabajo más ventajosas para la *persona*. Recientemente E. Spaltro (1990) decía en una conferencia "Los recursos de los 90 se gestionarán cada vez más en las aulas y menos en los bancos".

En el otro polo de la retórica de la crítica, está la modestia de la práctica cotidiana. Me refiero aquí al necesario componente de descripción de los problemas, para su lúcido análisis y explicación. La intención de esta ponencia ha sido simplemente, presentar un marco de

referencia que permitiese una visión desinhibida de toda la gama de soluciones al problema; algunas de estas posibles búsquedas de solución las hemos ejemplificado sobre dos líneas de investigación centrales, y otras colaterales, al nudo marcado por el título: ¿qué se oferta a cambio de los recursos demandados?

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS¹

- ALDAG, R. J. y BRIEF, A. P. (1983): *Diseño de Tareas y Motivación del Personal*. México: Trillas.
- ANNET, J., DUNCAN, K., STARMERS, R. B. y GRAY, M. J. (1971): *Task Analysis. Department of Employment Training Information Paper, N° 6*. London: HMSO. (Trad. español Madrid: INEM.)

¹ Las citas del 88, no reseñadas aquí, se remiten todas a: S. Gael (Ed.) (1988).

- BANKS, M. H. (1983): *The Job Components Inventory, shortened Version: User's Guide and Handbook*. Sheffield: Manpower Services Commission.
- BANKS, M. H.; JACKSON, P. R.; STAFFORD, E. M. & WARR, P. B. (1983): The Job Components Inventory and the Analysis of Jobs Requiring Limited Skill. *Personnel Psychology*, 36 (1): pp. 57-66.
- BUROS, O. K. (Ed.) (1975): *Vocational Tests and Reviews*. New Jersey: Gryphon.
- CLASSIFICATION CANADIENNE DESCRIPTIVE DES PROFESSIONS (1971). Ottawa: *Main-d'oeuvre et immigration*.
- CUNNINGHAM, J. W. (1971): "Engometrics": A Systematic Approach to some educational problems. Monograph N° 7, Raleigh, N.C.: North Carolina State University Center for Occupational Educations.
- DAWIS, R. V.; LOFQUIST, L. H. y WEISS, D. J. (1968): A Theory of Work Adjustment. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation: XXIII*. Minneapolis: University of Minnesota.
- DIAZ VILELA, L. (1990): Socialización Laboral de los Jóvenes: Las Características objetivas del puesto como variables intervinientes. VI JJ. NALES. de ORIENTACION E y R. Tenerife.
- DICTIONARY OF OCCUPATIONAL TITLES (1977): U. S. Department of labor Manpower Administration. Washington, D.C. Government Printing Office.
- EKSTRON, R. B., FRENCH, J. W. y HARMAN, H. H. (1976): *Manual for the kit of Factor-Referenced Cognitive Test*. Princeton: Educational Testing Services.
- FINE, S. A. (1974): Functional Job Analysis: An Approach to a Technology for Manpower Planning. *Personel Journal*, 53: 813-818.
- FINE, S. A. y WYLLEY, W. W. (1971): Introducción al Análisis Funcional de Puestos. IN: E. A. FLEISHMAN y A. BASS (Eds.).
- FLANAGAN, J. (1954): The Critical incidents Techique. *Psychological Bulletin*, 51: pp. 327-358.
- FLEISHMAN, E. A. (1975): Toward a Taxonomy of Human Performance. *American Psychologist*, 30: pp. 325-358.
- FUERTE, F. (1989 a): Análisis de Puestos y Tareas: Fundamentos y Técnicas. En J. M. PEIRO: *Formación e Intervención en las Organizaciones*. Madrid: UNED (en prensa).
- FUERTE, F. (1989 b): Diseño del Trabajo y Motivación del Personal en el Contexto Hospitalario. III JORNADAS TECNICAS DE ESTRATEGIA Y CULTURA HOSPITALARIA: *Nuevos Conceptos de Dirección Estratégica y Cultura Hospitalaria* (Ponencias). Santa Cruz de Tenerife. Junio, 1989 b, pp. 63-71.
- FUERTE, F. (1988): Realizaciones y Perspectivas de la Versión Española del Cuestionario de Análisis de Puestos P.A.Q. 1º CONGRESO IBEROAMERICANO Y 3º NACIONAL DE PSICOLOGIA DEL TRABAJO Y DE LAS ORGANIZACIONES: *Libro de Ponencias (Psicología, Trabajo, Organización y Nuevas Formas de Empleo)*.
- FUERTE, F. y PEREZ, Q. F. (1985): Análisis de Puestos: Primeros resultados de la adaptación española del cuestionario P.A.Q. *Revista de Investigación Psicológica*, 1985, Volumen 3, Número 1, pp. 135-176.
- GAEL, S. (1988): *The Job Analysis Handbook for Business, Industry and Government*. N.Y.: John Wiley.
- HACKMAN, J. R. y OLDFHAM, G. R. (1974): *The Job Diagnostic Survey: An Instrument for the diagnosis of Jobs and the Evaluation of Job Redesign Projects*. Yale University, Department of Administrative Science. (Trad. Españ. Dpto. de Psicología Cognitiva, Social y Organizacional, Universidad de La Laguna).
- LOFQUIST, L. H. y DAWIS, R. V. (1972): Applications of the Theory of work adjustment to rehabilitation and counseling. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*. XXX. Minneapolis: University of Minnesota.
- MCCORMICK, E. J. (1979): *Job Analysis: Methods and Applications*. New York: Amacom.
- MCCORMICK, E. J.; JEANNERET, P. R. y MECHAM, R. C. (1969 a): *Position Analysis Questionnaire (PAQ)*. Indiana (West Lafayette): Purdue Research Foundation. (Trad. Esp.: Dpto. Ps. Cognitiva, Social y Organizacional. Universidad de La Laguna).
- MELCHING, W. H. y BORCHER, S. D. (1973): *Procedures for Constructing and Using Task Inventories*. The Ohio State University; Center for Vocational And Technical Education; Research and Development Series N. 81 (trad. español, Madrid: INEM).
- MONTMOLLIN, M. (1984): *L'Intelligence de la Tache (Éléments d'Ergonomie Cognitive)*. Berna: Peter Lang.
- MUNDUATE, L. (1985): El Enfoque Sistemico del Enriquecimiento del Trabajo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 1: pp. 4-16.
- OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1968): *Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones*, Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- PEREZ QUINTANA, F. (1984): *Adaptación del Cuestionario de Análisis de Puestos P.A.Q. de McCormick*. Universidad de La Laguna: Memoria de Licenciatura no publicada.
- PORTER, L. W.; LAWLER III, E. E. y HACKMAN, J. R. (1975): *Behavior in Organizations*. New York: McGraw-Hill.
- SMITH, R. W. (1974): *Generic Skills in the Reasoning and Interpersonal Domains*. Saskatoway Training. R. d. Sation Department of Manpower and Immigration.
- SPALTRO, E. (1990): Formación y Trabajo. Conferencias: IV Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos. Valencia.
- STAFFORD, E. (1981): A skill approach to individual careers guidance. Memo. n° 471. University of Sheffield.
- SOCIOLOGIA DEL TRABAJO (1982): *Trabajo, Salud, Ergonomía*. Vol. 7-8, Número monográfico.
- WANOUS, J. P. (1980): *Organizational Entry: Recruitment, Selection and Socialization of Newcomers*. Addison Wesley.

PONENCIA 4: RECURSOS Y NUEVOS PROCEDIMIENTOS EN LA ORIENTACION

LA ORIENTACION Y EL CONSEJO ASISTIDO POR ORDENADOR

Elvira REPETTO TALAVERA
U.N.E.D. MADRID

INTRODUCCION

Hace diez años, la Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional (AIOSP) reconoció públicamente la importancia del desarrollo de la orientación vocacional asistida por ordenador. En el Congreso Internacional que tuvo lugar en 1979 en Königstein (Alemania) se incluyó una demostración viva del Programa canadiense llamado CHOICES. Por primera vez, se usó el terminal de un ordenador en Königstein conectado por teléfono al ordenador central en Canadá.

Después del Congreso de 1979, la AIOSP continuó organizando demostraciones y presentaciones de orientación asistida por ordenador en sus conferencias anuales, y recientemente dedicó una publicación de su Boletín a este objeto. En 1989, la Asociación ofreció una teleconferencia trans-Atlántica sobre la orientación de las carreras asistida por ordenador, incluyendo los mayores adelantos de los mejores sistemas de EE.UU. y Europa.

Los sistemas de orientación asistidos por ordenador están alcanzando una gran difusión. Se estima que en Estados Unidos unas 15.000 escuelas tienen un sistema de orientación asistido por ordenador. Más de 5 millones de personas usan tales sistemas anualmente y el número va creciendo cada año. Por eso, aunque estos sistemas han alcanzado un gran desarrollo, todavía hay más necesidades.

En la práctica de la orientación y el consejo hay seis áreas en las que pueden usarse los ordenadores:

- 1ª. Orientación personal.
- 2ª. Orientación de la carrera.
- 3ª. Consejo académico.
- 4ª. Diagnóstico.
- 5ª. Administración.
- 6ª. Formación de orientadores.

Voy a describir brevemente cada una de estas áreas y algún programa típico.

La lista de los programas y las fuentes de información están incluidas en el Apéndice. La mayor parte de la información de casi todos los programas (no todos) se tomó de Walz (1989) y de los participantes en la Teleconferencia de Cambridge en 1989.

ORIENTACION PERSONAL

Los programas de orientación personal son válidos para ayudar individualmente (y en algunos casos a grupos) a enfrentarse con problemas tales como el abuso de drogas, problemas de valores, desórdenes de personalidad, cuestiones sobre el divorcio, problemas familiares, matrimoniales, resolución de problemas y tiempo de ejecución, cuestiones económicas del personal, de la salud, de la comprensión de sí mismo, del autocontrol, el stress, la toma de decisiones, la motivación, la preparación para la madurez, los problemas de alimentación, de sexualidad y de comunicación interpersonal. Aquí sólo voy a referirme a los programas de la superación del stress, del control de la drogadicción y del desarrollo social y emocional y de la toma de decisiones personales.

Superación del stress

Este programa está basado en la creencia de que dando rienda suelta a nuestros pensamientos y sentimientos se puede determinar como actuamos y como nos comportamos. El programa consiste en que el cliente a través de 11 sesiones examine lo cotidiano y las si-

tuaciones más corrientes de stress, sus pensamientos, sentimientos y su conducta. Las sesiones ayudan al cliente a aprender como controlar dicho stress.

Control de drogadicción

Este programa se diseñó con el fin de que los estudiantes discutan, analicen y aprendan las consecuencias más importantes del uso de las drogas y del alcohol. El programa de uso individual o grupal presenta a los alumnos cuatro situaciones sociales, cada vez más complejas, en las que se les anima a usar drogas. En cada situación, un compañero le pregunta al orientando si le atrae consumir alcohol o drogas. Una vez que el estudiante elige sus respuestas (desde su acuerdo o su rechazo), el ordenador genera unos resultados basados en estas elecciones. Las consecuencias se extienden desde ninguna alteración del sujeto hasta el daño personal y la muerte.

Desarrollo social y emocional

Los objetos que persigue el programa son capacitar al orientando en:

- Desarrollar habilidades sociales para identificar los sentimientos suyos y ajenos y clasificar dichos sentimientos, de tal modo que le permitan expresar y responder adecuadamente tanto a sus sentimientos como a los de los demás.
- Practicar, aplicar e integrar esas habilidades sociales en sus propias vidas.
- Controlar y comprobar el cambio social y emocional logrado con el programa.

Toma de decisiones personales

Este programa simula la toma de decisiones vitales en los escenarios en los que los estudiantes tienen que elegir sus decisiones acerca de: su currículum académico (en relación con el tipo de trabajos y las remuneraciones que podrían tener); su estatus familiar; sus logros para su hogar, diversiones, recreos y necesidades personales; y las consecuencias que cada decisión tiene en otras opciones y en el estilo de vida de las personas.

Además del uso de programas preparados como los expuestos antes, algunas universidades norteamericanas y canadienses establecen programas telefónicos, que permiten al alumno conectarse con el ordenador del Centro de Orientación Académico-Profesional de la Universidad (COAP), y obtener información o ayuda necesaria en los campos psicológicos, políticos, médicos y religiosos. El personal que trabaja en el COAP es el responsable de responder a las cuestiones generales o puntuales propuestas por los estudiantes universitarios. El promedio de llamadas por año en algunas Universidades es de 5.000.

ORIENTACION PARA LA CARRERA

Los software de los programas de orientación para la carrera persiguen, entre otros objetivos, capacitar a los sujetos en:

- Identificar los conceptos claves del desarrollo de la carrera.
- Lograr una autoevaluación correcta.
- Acoplarse en el grupo ocupacional más adecuado a sus características personales y su entorno ecológico.
- Especificar los datos relevantes de información ocupacional.
- Preparar currícula profesionales, resúmenes, solitudes, cartas de presentación y otros documentos útiles para el logro de un puesto de trabajo.
- Estructurar entrevistas profesionales.
- Otras habilidades y destrezas para la búsqueda de trabajo y la eficacia en su ejercicio.

La orientación para la carrera es el aspecto más desarrollado de la orientación asistida por ordenador. Los gobiernos de los países industrializados y las grandes compañías gastan hoy millones de dólares en la elaboración de estos programas y posiblemente este gasto se incrementa en un millón cada año, dado que anualmente han de añadir a los mismos nuevas características y han de actualizar sus contenidos.

Cabe decir que la orientación para la carrera asistida por ordenador es hoy un gran negocio, porque hay un enorme mercado de sistemas y programas de orientación para la carrera en las instituciones educativas. Aquí sólo voy a referirme a cuatro grandes programas mundialmente conocidos: el canadiense "Choices", el norteamericano "Discover", el inglés "Prospect" y el holandés "I see", y a los elementos de las guías planificadas para la búsqueda de trabajo.

Choices (Elecciones)

Este programa es un excelente ejemplo de un sistema planificado para la carrera, asistido por ordenador. El programa cuenta con dos grandes componentes. El primero, consta de perfiles de intereses, aptitudes, temperamentos, niveles educativos, salarios, perspectivas futuras, condiciones de trabajo, actividades físicas, etc., del típico profesional que trabaja con satisfacción y con éxito en cientos de ocupaciones. Además, el sistema cuenta con descripciones del puesto concreto que se puede realizar en cada ocupación.

El segundo componente del programa contiene información detallada sobre las instituciones educativas y los currícula de estudio y de formación que imparten con el fin de ayudar a elegir a los sujetos el currículum y la institución más adecuada a la ocupación elegida.

Actualmente, antes de que el estudiante utilice el ordenador, debe mantener una entrevista con el orientador. En la primera fase de dicha entrevista el alumno hace una valoración de sus intereses, temperamento, aptitudes, etc., y sobre sus preferencias respecto a las con-

diciones de trabajo, al nivel de sus aspiraciones educativas, al salario, etc. En la segunda fase de la entrevista el orientador ayuda al sujeto a que revise su propia autoevaluación. Esta fase de la entrevista puede revelar al sujeto en qué áreas su autoevaluación ha sido errónea, por lo que se recomiendan que se lleven a cabo las entrevistas previa a la utilización del programa “CHOICES”.

De esta suerte, al final de la entrevista con el orientador, el estudiante indica al programa Choices la prioridad que asigna a cada uno de los factores, que intervienen en el desarrollo de su carrera para que sea eficaz y satisfactoria. Entonces el ordenador preguntará por cada factor según la clasificación del estudiante.

Por cada valoración que se le da al ordenador, éste responde indicando el número de todas las ocupaciones que encuentra, provistas del criterio dado por el usuario. Como éste ve el número de las ocupaciones que quedan, puede decidir si las características de la ocupación le satisfacen. Un ejemplo obvio es el del salario: el alumno puede decidir buscar un salario bajo, si el ordenador indica que las expectativas del mismo son tan altas que excluye la mayoría de las ocupaciones deseables. Además, cabe decidir que la ocupación elegida no utilice todos los talentos que uno tiene.

Cuando el número de ocupaciones que quedan alcanzan las veinticinco, se proveerá de una lista de las mismas. Si se solicita el CHOICES sistemáticamente comparará muchos de los factores de dos o tres ocupaciones al mismo tiempo.

Al final, el estudiante recibirá un informe escrito de su conversación con el ordenador y podrá analizarla con el orientador, con sus padres y otros. El tiempo medio que se invierte en la utilización del programa es de 30 ó 45 minutos. Después de finalizado el programa el orientador discutirá los aspectos personales con el estudiante respecto a las ocupaciones sugeridas y los próximos pasos que debe dar para lograr su carrera.

Alrededor del 70% de los estudiantes canadienses ahora tienen el CHOICES. Hoy existen tres versiones del Choices. El I se dirige a los alumnos de 10-15 años, el II a los de 15 años en adelante. El Choices III, un desarrollo de los anteriores, consta de 900 profesiones según un código de 7 cifras ofreciendo información a un

TABLA 1: Perfiles profesionales.

Prioridad Sujeto	+ Importante	- Importante
1. Nivel de escolaridad		
2. Trabajo al principio y al final		
3. Exigencias físicas		
4. Temperamentos		
5. Salario		
6. Aptitudes		
7. Intereses		
8. Perspectivas de ser		
9. Códigos de Holland		
10. Dominios profesionales		
11. Actividades físicas		
12. Horario		
13. Lugar de trabajo		

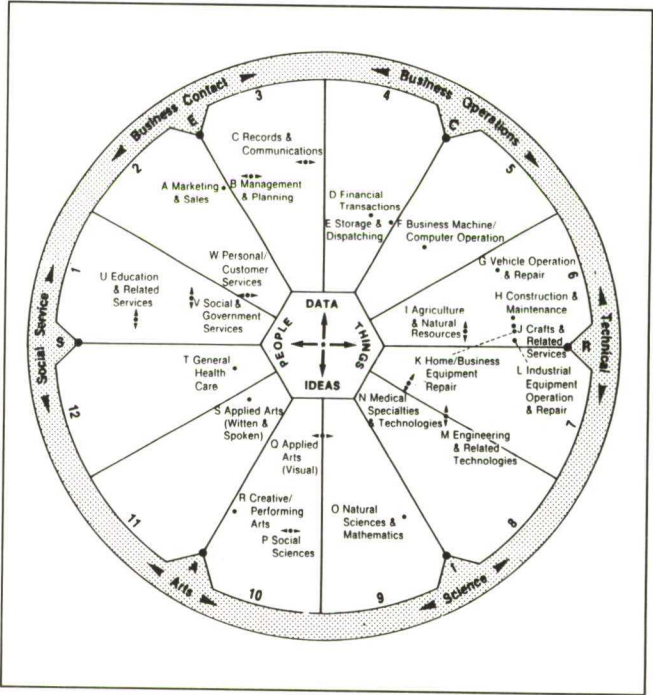
TABLA 2: Rutas de formación.

Ruta	Tú inscribes	Tú obtienes
1. Profesiones	El código de una profesión.	Sectores tipo de formación para una profesión.
2. Programas	El código de un sector de formación.	Las instituciones ofrecen este sector de formación.
3. Admisiones	El código de un sector de formación y el de una institución.	Las condiciones de admisión para un programa particular.
4. Instituciones	El código de una institución.	Los programas específicos ofertados por una institución.
5. Información	El código de una institución.	La información particular de una institución.

nivel más concreto. Además las versiones CHOICES UN y CHOICES VO ofrecen datos para la elección de estudios universitarios o no universitarios. Se presenta a continuación los esquemas de los Perfiles Profesionales y las Rutas de Formación de estos programas (Tablas 1 y 2).

El modelo conceptual en el que se apoya son los tipos ocupacionales de Holland y las dimensiones de las tareas profesionales de trabajos con Ideas/ personas/ cosas elaborando el Mapa del Mundo del trabajo que es el enlace clave entre el autoconocimiento y la información profesional que se muestra en la figura.

ACT World-of-Work Map



Este programa consta de los siete módulos que persiguen los objetivos siguientes:

- Enseñar los pasos en la planificación de la carrera.
- Ofrecer un mapa de ocupaciones.
- Autoevaluar los intereses, habilidades, experiencia y valores de los demás.
- Identificar las ocupaciones basadas en las clasificaciones y puntuaciones de los inventarios de papel y lápiz, o las características específicas del trabajo.
- Ofrecer información ocupacional.
- Identificar la trayectoria de formación para algunas ocupaciones seleccionadas.
- Identificar las instituciones de formación específicas y ofrecer información sobre el trabajo buscado y sobre becas.

El DISCOVER normalmente requiere 3 ó 4 sesiones de una hora con el ordenador, además del seguimiento con el orientador, para obtener el mejor resultado del sistema. Existen las sesiones denominadas "Direcciones" para alumnos no universitarios, "Decisiones" para alumnos universitarios y "Transiciones" dirigido a las empresas.

Prospect

Se aplicó por primera vez en 1988-1989 en cuatro universidades inglesas y se dirige sólo a estudiantes universitarios. Contiene los siguientes elementos:

La mayor ventaja desde mi punto de vista es que es un programa europeo que, si bien está dirigido sólo a los estudiantes ingleses, será más fácil su adaptación a otros estudiantes europeos que lo puedan ser los americanos.

I see (Sistema de Información en Educación y en Empleo)

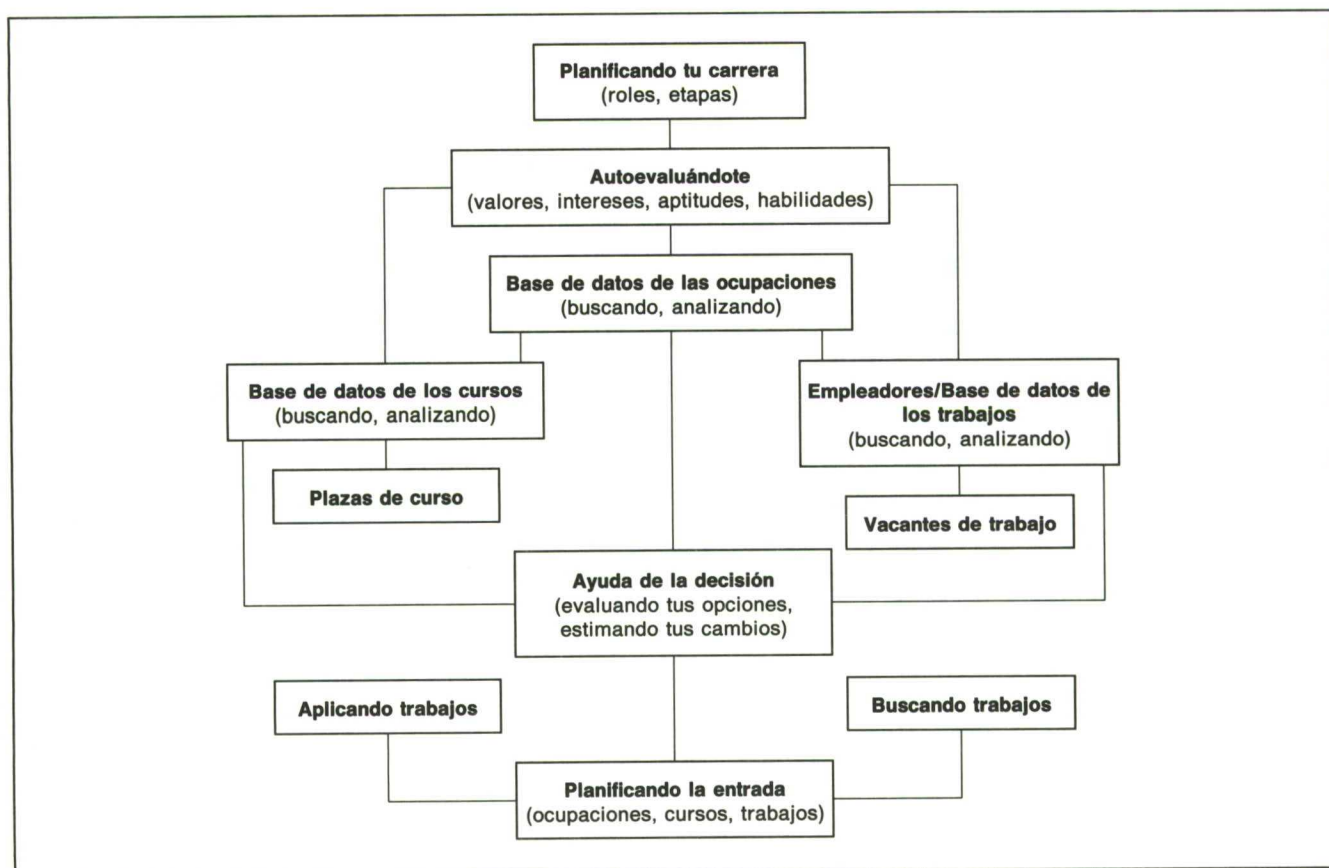
El programa ofrece información a través de los tres módulos siguientes:

Módulo 1: *Cursos de formación y entrenamiento*. Este módulo contiene los datos sobre los cursos de formación y entrenamiento en dos niveles: el campo de estudio y las instituciones educativas. Incluye información sobre:

- Nivel educativo.
- Campo educativo.
- Nivel previo de formación.
- Campos de estudio nacionales
- Campos de estudio regionales
- Institución
- Selección de criterios con respecto a la selección del campo de estudio.

Módulo 2: *Ocupaciones*. Incluye información sobre:

- Nivel de la ocupación.
- Ocupación.
- Selección de criterios (comparable a los requerimientos del empleo).



- Nivel previo de formación.
- Sector.
- Tipo de ocupación.

Módulo 3: *Mercado de Trabajo*. Contiene información sobre:

- Tipo de educación.
- Clase ocupacional.
- Grupo ocupacional.
- Campos de estudio nacionales.
- Campos de estudio regionales.
- Clase industrial.

En la sala de exhibiciones contamos con este programa por lo que no les proporciono más datos.

Guía planificada para los que buscan empleo

Los programas típicos de guía en la búsqueda de empleo comprenden los ocho elementos siguientes:

- 1°. La información sobre las empresas.
- 2°. Análisis de las redes de contacto de los empresarios.
- 3°. Solicitudes o instancias de trabajo, cartas o resúmenes.
- 4°. Preparación para una entrevista o examen de trabajo.
- 5°. Teléfono de los empresarios, contactos personales u otros recursos.
- 6°. Encuentros con los empresarios.
- 7°. Tiempo para planificar o analizar las estrategias de búsqueda de empleo.
- 8°. Otras actividades programadas.

Otros programas diferentes, sin embargo, no preparan ni dan por escrito el resumen del usuario.

La experiencia ha demostrado que los programas de orientación para la carrera asistidos por ordenador no eliminan la necesidad del orientador, a quien se le necesita siempre. Además, la evaluación de estos sistemas indican que no son tan efectivos como la entrevista individual con el orientador. La orientación es más efectiva cuando el cliente utiliza el ordenador y tiene la entrevista individual, produciéndose un efecto de reforzamiento, que puede ser debido al hecho de que el orientador trate con tópicos que el ordenador ignora —tal como las reacciones del cliente ante las ocupaciones sugeridas por el ordenador—. En cualquier caso, es preciso concluir que el ordenador es una gran ayuda para el orientador, y no constituye una amenaza para su trabajo. Los orientadores no serán reemplazados por la tecnología, como tampoco los médicos fueron sustituidos por las máquinas de rayos X. Igual que en medicina, la práctica profesional y la imagen de la orientación es realizada por el uso de la tecnología.

EL CONSEJO ACADEMICO

El programa de ordenador en este área incluye la selección del programa e institución, la preparación en la realización de tests, en técnicas de estudio, información sobre becas y elecciones de máximo interés.

Búsqueda del College

Este programa contiene información de 1.400 centros de EE.UU., donde se realizan estudios de dos años y de 1.700 Colleges donde se realizan estudios de cuatro años. Los criterios de selección utilizados por ambos centros son iguales. Los usuarios seleccionan y priorizan sus criterios más relevantes asignándolos al programa y éste genera una lista compatible de opciones de colegios desde su base de datos.

Técnicas de estudio

Este programa está diseñado para ayudar a los estudiantes a hacer mejor uso de su tiempo de estudio. Los estudiantes mejoran sus técnicas de estudio a través de la autovaloración, actividades prácticas y refuerzo positivo.

Se utilizan gráficos de color que hacen el programa más entretenido.

DIAGNOSTICO

El programa de ordenador en este área incluye las reglas de administración, la interpretación de los resultados de tests de aptitudes, intereses y personalidad, y el diagnóstico educativo y psicológico. Sólo voy a referirme al Programa de Entrenamiento en la realización de tests.

Entrenamiento en la realización de tests

Este programa ha sido diseñado para ayudar a los estudiantes que no realizan bien los tests debido a la fuerte ansiedad que sienten ante su ejecución. Por una parte, el programa mide el grado de disconformidad física, valorando tanto las actitudes y expectativas de los estudiantes ante el tests como su reacción física durante la realización del mismo. Por otra, el programa ofrece una combinación de técnicas de relajación, desensibilización sistemática, técnicas de concentración y consejos sobre cómo preparar los tests y reducir el nivel de ansiedad asociado a la realización de los mismos.

ADMINISTRACION

El programa de ordenador en este área ha sido preparado para formar en varios cometidos: tanto en la aplicación de programas generales (procesamiento de palabras, hojas de cálculo, base de datos, aplicación), como de programas especializados para horarios, presupuestos, registros, reportajes, disciplinas, grados, finanzas, fichas del cliente y estadísticas.

FORMACION DE ORIENTADORES

Los programas de ordenador en este área han estado durante mucho tiempo focalizados en la enseñanza de microtécnicas para la orientación. Voy a referirme aquí sólo a los programas de formación en entrevistas orientadoras, la dramatización y los denominados formador de orientadores (counsellor's coach).

Entrevistas orientadoras

Este programa se utiliza con estudiantes que están desarrollando técnicas para la entrevista y en las que aún no están preparados para trabajar con clientes. La meta de la entrevista orientadora es que el estudiante, "futuro orientador", obtenga la máxima información posible del cliente durante la misma. El programa cuenta con cinco casos simulados y cada entrevista podría durar aproximadamente dos horas. Las respuestas del ordenador a las preguntas del estudiante son apropiadas y realistas. Las habilidades que el ordenador refuerza son la reflexión, la atención y la exploración. Si el estudiante no puede desarrollar adecuadamente la entrevista, puede pedir consejo (instrucciones) al ordenador. Este programa también es bueno para estudiantes que hacen preguntas inapropiadas o declaraciones críticas. El ordenador puede sacar por escrito la conversación para que el estudiante la examine o analice con el profesor.

Dramatización (Roleplay)

Este programa también ofrece al estudiante la posibilidad de practicar las técnicas de reflexión y exploración. El objetivo es establecer una relación con el cliente que le estimule a la revelación de información y sentimientos. Como el nivel de confianza del cliente aumenta, se favorecen las conversaciones informativas y directas. El Roleplay presenta un breve escenario que ejemplifica la situación de un cliente y la frase que entonces dijo. El orientador tiene que dar una respuesta explorando desde un menú de elementos en el que se incluyen ejemplos relativamente no amenazadores, semejantes a "Tú sientes ..." y ejemplos más directos como "Cuéntame acerca de ...".

El segundo elemento en la respuesta del orientador es la designación de algo que afecte a un interés del orien-

tando —semejante al miedo, la tristeza o la cólera— aunque el estudiante-orientador puede elegir ignorar los sentimientos. Un tercer elemento que el orientador puede seleccionar para explorar son áreas específicas como el trabajo, el divorcio, etc. El cuarto elemento es parte del tercero —la ejemplificación del jefe, del marido, otra mujer, orientador, profesor, etc.—. Además, hay palabras conectadas como *acerca, por, para, a*, que el orientador puede utilizar para hacer una afirmación verdadera.

Una vez que el orientador ha constituido la afirmación, seleccionando estos componentes, el Roleplay responderá con otra afirmación que puede revelar el problema mayor del cliente, o posiblemente el de menor nivel si el "cliente" siente que el orientador no le comprende realmente. Si esto ocurre, entonces el cliente deja la sesión de orientación.

El Roleplay es una muestra del tipo de formación del orientador asistido por ordenador que nosotros podremos ofrecer en el futuro, particularmente si se incluyen otras microtécnicas.

Formador de orientadores (Counsellor's coach)

Este programa comenzó a desarrollarse por la Fundación de Orientación y Consejo canadiense, como un sistema de asesoramiento para orientadores asistido por ordenador. La orientación es utilizada para ayudar a los sujetos a clasificar sus problemas, establecer metas y objetivos para ellos mismos en su vida y en la orientación, formular estrategias para conseguir estos objetivos, tomar decisiones e incluir actividades intencionadas dirigidas a la consecución de los objetivos.

Los programas asumen que los orientadores tienen cierto entrenamiento en los procesos de orientación. Se diseña con el objetivo de ayudar al orientador a seleccionar y practicar las técnicas y los conocimientos del asesoramiento y de intervención. En general tratan con los siete elementos siguientes:

1. Causas por las que el cliente no hace progresos en orientación.
2. Entrenamiento con los otros significativos que han tenido un impacto negativo en el cliente.
3. Empleo de las microtécnicas orientadoras para evaluar la competencia del orientador.
4. Examen de los problemas relacionales entre el orientador y el cliente.
5. Revisión de los compromisos del orientador con la práctica profesional.
6. Métodos de orientación para situaciones específicas.
7. Asuntos administrativos.

El programa se ha desarrollado como un sistema de asesoramiento práctico y tutorial para los orientadores, aunque necesita completarse en diversos aspectos.

CONCLUSION

Después de exponer el uso de los ordenadores para la orientación personal, la de la carrera, el diagnóstico, la administración y la formación de orientadores, quisiera destacar al final de esta ponencia que los programas de orientación asistida por ordenador es el mayor cambio que ha sufrido la Orientación Psicopedagógica y Profesional en los últimos años. En primer lugar, estos programas reflejan el auge de las intervenciones dentro de la orientación: los programas que deben partir de una evaluación de necesidades para establecer unos objetivos específicos y elaborar el diseño preciso de los mismos. En segundo lugar, el desarrollo de estos programas asistidos por ordenador conlleva el que el cliente lo utilice directamente, dada la primacia que éste tiene en la auto-dirección del proceso orientador. En tercer lugar, estimo que el empleo de los recursos tecnológicos, tales como los ordenadores, es un signo más de que la orientación es un método progresivo para que los sujetos se ayuden a sí mismos.

De hecho, el campo de la orientación asistida por ordenador está en sus primeros momentos y ha de desarrollarse en un futuro en la doble vía del video-disco y de las técnicas de instrucción inteligente asistida por ordenador y las investigaciones en el área de la inteligencia artificial.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BEZANSON, M., LYNNE, DECOFF, CAROL A., STEWART, NORMAN R. (1985): *Individual Employment Counselling, An Action Based Approach*, Toronto, Guidance Centre.
- EGAN, GERARD (1986): *The Skilled Helper. A Systematic Approach to Effective Helping*, 3rd. edition, Brooks/Cole.
- IVEY, ALLEN E. (1983): *Intentional Interviewing and Counseling*, Monterey, Brooks/Cole.
- KAGAN, NORMAN (1981): *Influencing Human Interaction - 18 years with IPR*, in A. K. Hess, *Psychotherapy Supervision: Theory and Practice*, New York, Wiley.
- PATSULA, PHILIP (1985): *The Assessment Component of Employment Counselling*, Guidance Centre, Toronto.
- STEWART, NORMAN R. et al. (1978): *Systematic Counseling*, N. J. Prentice Hall.
- WALZ, GARY R., BLEUER, JEANNE C., and MAZE MARYLYN (1989): *Counselling Software Guide*, Washington, American Association for Counseling and Development.

APENDICE

- CHOICES, MST Corporation, 955 Green Valley Cres., Ottawa, K2C 3V4, Canadá.
- Clinical Interviews, Clinical Interviews, P.O.Box 69, Willard, NY 14588, USA.
- College Search, ACT - Educational Services, P.O.Box 168, Iowa City, IA, 52243, USA.
- Coping with Stress, Bycomp Self-Help Software, P.O.Box 994, Woodland Hills, CA, 91367, USA.
- Coping with Tests, Consulting Psychologists Press, 577, College avenue, Palo Alto, CA 94306, USA.
- Counsellor's Coach, Canadian Guidance and Counselling Foundation, 4840 Verona Dr, NW, Calgary, AB, T3A 0P4, Canadá.
- DART, Magnus Communications Design, 1661 Duranleau St., Vancouver, BC, V6H 3S3, Canadá.
- DISCOVER, ACT-Educational Services, P.O.Box 168, Iowa City, IA, 52243, USA.
- Drugs: Who's in Control? Marshware, P.O.Box 8082, Shawnee Mission, KS 66208, USA.
- I see!. Projectorganisatie t.b.v. het Landelijk. Dienstverlenend Centrum, I see! Informatiesysteem, Muzenstraat 30, 2511 W's-Gravenhage, The Netherlands.
- Life Choices, Chautaugua Computer Systems, Box 1161, High River, AB, TOL 1B0, Canadá.
- Planning Guide for Job Seekers, Wintergreen Software, 1010, Sherman ave., P.O.Box 1229, Madison, WI 53701-1229, USA.
- Roleplay, Educational Technology Associates, Blaine, MN, USA.
- Speakeasy, Department of Community Health, Montreal General Hospital, 980 rue Guy, Montreal QC, H3H 2K3, Canadá.
- Study Skills, MCE Inc. 157 South Kalamazoo Mall, Suite 250, Kalamazoo, MI, 49007, USA.
- Tool Box for Emotional and Social Growth, Peak Potencial, Inc., Box 1461, Loveland, CO, 80539, USA.

CONFERENCIAS

CONFERENCIA 1: LA ORIENTACION RESPECTO AL ACTA UNICA EUROPEA

PROGRAMAS EUROPEOS: COMETT, ERASMUS, LINGUA, RED INFORMATICA

Francisco AZNAR VALLEJO
Vicerrector de Relaciones Internacionales e Imagen
Universidad de La Laguna

La Europa de 1993 será una Europa sin fronteras, que se presenta como un símbolo de unificación incuestionable. En ella junto a un espacio económico integrado o mercado único, se pretende conseguir una unión, cada vez más estrecha, de los pueblos de Europa, a través del progreso social de la Comunidad. De modo que la Europa de los Ciudadanos, pueda ser ya una plena realidad.

La fecha del 31 de diciembre de 1992, ha venido sirviendo de catalizador de la voluntad política de los Doce para hacer posible su objetivo de que el Mercado Unico sea una lograda realidad para entonces.

Si bien es cierto que, los principios de la unidad Europea se debieron a planteamientos esencialmente económicos, no es menos cierto que tras la aprobación del ACTA UNICA EUROPEA (1986) se ha producido una reorientación del proyecto inicial, mediante el relanzamiento institucional de la Comunidad y sus dimensiones Sociales y Culturales.

Así, este proyecto común Europeo se asienta en el desarrollo y consolidación de las cuatro grandes libertades:

1. Libre circulación de mercancías,
2. libre circulación de personas,
3. libre circulación de servicios, y
4. libre circulación de capitales.

Las cuales harán posible la construcción de:

- Una Europa con una destacada DIMENSION SOCIAL volcada esencialmente en el hombre y la solidaridad entre los pueblos, y sustentada en los derechos fundamentales.
- Una Europa de la EDUCACION y de la FORMACION con las nuevas profesiones y las nue-

vas tecnologías, alentada ya por los grandes programas comunitarios de cooperación: ERASMUS, COMETT, SPRINT, etc.

- Una Europa de la INVESTIGACION CIENTIFICA donde el desarrollo y el progreso de las tecnologías de punta, de las que los fundamentos se han puesto ya en marcha, mediante numerosos programas que abarcan múltiples disciplinas: ESPRIT, BRITE, EURAM, SCIENCE, etc.
- Una Europa de la CULTURA y el BIENESTAR interesada en fomentar, proteger y conservar el Patrimonio Cultural Europeo, el Medio Ambiente y la calidad de vida, con programas tales como: STEP, EUREKA, REWARD, etc.

Estos hechos comportarán para múltiples "sectores" la necesidad de adecuarse a tan nueva y singular circunstancia. Siendo sin duda, de entre todos ellos, el mundo de la EDUCACION, el más afectado. Puesto que tendrá, en consecuencia, que adaptar las estructuras de la enseñanza y la movilidad de los profesores y estudiantes, a la nueva realidad Europea.

Así, para que el ejercicio efectivo de la libre circulación de estudiantes y profesionales pueda ser una realidad, se requiere que los títulos y cualificaciones que se adquieran en un país comunitario sean automáticamente reconocidos en los otros. Esto representa sobre todo un problema de integración y de correspondencia entre los niveles de enseñanza, de equiparación y convalidación de los estudios así como de reconocimiento y legitimación de las titulaciones.

Y ello debido esencialmente a un conjunto de factores que dificultan este proceso, tales como:

- a) La enorme diversidad de estructuras nacionales de enseñanza.

- b) La complejidad de las distintas legislaciones sobre educación en cada uno de los países.
- c) Un cierto estado psicológico de los círculos pedagógicos y profesionales en cada país en relación a la calidad y los valores propios frente a los otros.

Es evidente que en estos próximos años, los jóvenes más dinámicos seleccionarán SU UNIVERSIDAD, no en función de su proximidad, sino en razón de lo atractivo de sus particularidades así como de su reputación en el sector de elección, dando con ello lugar a una enorme movilidad de universitarios por el conjunto de los países de la Comunidad. Por lo que se hace necesario adoptar soluciones efectivas para el conjunto de problemas que sin duda todo ello comporta.

Es por esto que ha sido preciso implantar acciones y recursos, de cara a estudiar estrategias y a ensayar soluciones de manera, que en la medida de lo posible, se pueda llegar a la fecha de 1992 con el mayor número de problemas ya resueltos.

Especialmente referidas a la directiva del Consejo de las Comunidades Europeas de 21 de diciembre de 1988 y que presumiblemente entrará en vigor el 1 de enero de 1991, cuyo propósito es permitir a los ciudadanos de los estados miembros de la CE, en el marco de la libre circulación de las personas y de los servicios, ejercer una profesión en otro estado miembro distinto del que se obtuvo la cualificación profesional.

Así, la necesidad de hacer palpable una "Europa de los ciudadanos", ha llevado a los Ministros de Educación de la Comunidad a apostar por la implantación de diferentes programas de acción, que entrañan un decidido esfuerzo para utilizar mejor el conjunto de los recursos intelectuales y creativos disponibles, y más particularmente, haciendo que los titulados dispusieran de una experiencia social y profesional de primera mano, adquirida en otros estados miembros.

De manera que se desarrollen en el marco de las directivas europeas posibilidades de cara a mejor conocer y poder resolver:

- a) La integración de las estructuras de cada Universidad al concepto europeo, sin que por ello pierda sus propios valores y orientaciones.
- b) Redactar un inventario concerniente a las profesiones existentes (o que puedan ser creadas) en lo tocante a sus actividades, ámbitos de actuación, disposiciones legales que las amparan, asociaciones profesionales en que se agrupan, así como los ciclos de formación necesarios para ejercerlas y las exigencias prácticas de las mismas.
- c) Puesta a punto de los mecanismos que deban conducir a la adaptación de la normativa y reglamentación, para este ámbito, en la dirección de la nueva realidad Europea.

Es en este sentido que surgen los programas Comunitarios de estudio y movilidad, alguno de los cuales han

alcanzado en los últimos años un cierto carácter mítico, tal es el caso de ERASMUS.

ERASMUS

(Programa de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de los Estudiantes Universitarios: European Community Action Scheme for the Mobility of University Students), propuesta que fue adoptada por los doce Estados en junio de 1987. El programa toma el nombre del ilustre humanista holandés, Erasmo de Rotterdam, en cuyo tiempo era uso corriente la circulación, con entera libertad, por entre las distintas Universidades del Continente.

Objetivo (Erasmus II, 1990-1994)

"Promover la movilidad de los estudiantes y la cooperación entre las Instituciones de Enseñanza Superior en Europa".

Tanto el objetivo inmediato como la propia razón de ser del Proyecto ERASMUS, quedaron definidos al establecer la Comunidad la meta última que pretendía alcanzar a través de este nuevo programa. En efecto, la consideración de que "el futuro desarrollo de la Comunidad Europea dependerá, en gran medida de su capacidad para dotarse de un elevado número de titulados superiores que posean experiencia directa de estudios, y de formas de vida en otro Estado miembro"; y la consideración de que la "competitividad de la Comunidad en el mercado mundial, dependerá de su capacidad para retener todos los recursos intelectuales de las Universidades de los Estados miembros, a fin de poder proporcionar los más elevados niveles de formación en beneficio de la propia comunidad", constituyen la fundamentación última de la movilidad europea de estudiantes y profesores.

Puesto que la cooperación en el campo de la enseñanza superior y del incremento de la movilidad de los estudiantes, contribuirá de manera destacada, no sólo a mejorar la preparación científica y las perspectivas de empleo de los jóvenes universitarios, sino también a formar más sólidamente, "ciudadanos europeos capaces de cooperar de manera natural y sin recelos con profesionales de otros países". Ya que se parte de la idea de que "el mejor conocimiento de las estructuras sociales, económicas y culturales de un país lo proporciona, sin duda, la estancia en el mismo durante el período de formación universitaria".

Podemos decir, sin miedo a equivocarnos, que en este momento, el principal mérito del programa, consiste en haber hecho "tomar conciencia" a las Universidades, los profesores y los estudiantes de la importancia de la cooperación interuniversitaria en el marco Europeo, de cara al establecimiento de estrategias comunes que faciliten y potencien el propio desarrollo institucional.

Clases de ayudas financieras

A) Universidades:

- Programas interuniversitarios de cooperación (PIC)
 - Movilidad de estudiantes.
 - Movilidad de personal docente.
 - Elaboración conjunta de planes de estudio.
 - Programas intensivos.

B) Movilidad de estudiantes.

C) Visitas del personal docente:

- Visitas preparatorias.
- Visitas de estudio.
- Visitas de docencia.

D) Otras ayudas:

- Asociaciones o consorcios.
- Publicaciones y divulgación.

ECTS (EUROPEAN COMMUNITY COURSE CREDIT TRANSFER SYSTEM)

Objetivo

Proyecto piloto en el entorno Erasmus con el objetivo de la promoción del reconocimiento académico a lo largo de las Comunidades Europeas. El ECTS es un sistema descentralizado basado en el principio de confianza mutua entre las instituciones de enseñanza superior participantes (fase piloto c.1988/89, duración 6 años, de 1989/1990 a 1995/1996).

Aun cuando en este momento sólo son cinco las áreas participantes –Económicas y Empresariales, Química, Historia, Ingeniería Industrial y Medicina– componiendo el círculo interior el resto de las disciplinas han podido participar en el círculo exterior.

Características del Programa

- a) Participación voluntaria.
- b) Será un sistema de gestión descentralizada.
- c) División de las asignaturas ofertadas en unidades pequeñas, de manera que se facilite la valoración de los historiales académicos y la asignación de niveles.
- d) Proporciona reconocimiento académico no sólo de las asignaturas, sino también de las titulaciones intermedias y finales.
- e) Se basa en el principio de mutua confianza.
- f) No requiere negociación a nivel comunitario.
- g) Debe garantizar el reconocimiento automático.

Elementos de gestión

1. Asignación de créditos.
2. Plan de estudios y descripción de los cursos.

3. Repertorio de cursos.
4. Extracto del historial académico.
5. Sistemas de evaluación.

COMETT

Programa de la Comunidad Europea para la cooperación entre la universidad y la empresa en materia de formación en el campo de las tecnologías (avanzadas).

Objetivo

- Desarrollar la formación transnacional para propiciar el desarrollo industrial y tecnológico de una Europa solidaria.
- Propiciar acciones concretas para responder a las necesidades de las empresas en relación con el personal cualificado.

Así COMETT pretende, básicamente, implementar “Proyectos de cooperación transnacionales universidad-empresa para la formación” que contemplen la:

- Formación para la innovación, el desarrollo, la aplicación y a la gestión de las nuevas tecnologías.
- Formación de estudiantes, cuadros de ingenieros y técnicos de empresa.
- Formación de formadores.

Para:

- Responder eficazmente a los cambios tecnológicos.
- Mejorar la oferta de formación a nivel local, regional, nacional y comunitario.
- Concebir y difundir productos pedagógicos avanzados.
- Asociamiento de las universidades y las empresas, en especial las pequeñas y medianas empresas.
- Propiciar un carácter transnacional firme entre los “cuadros” de la C.E.

Secciones

- A) Desarrollo de la asociación Universidad-Empresa para la Formación (AUEF).
- B) Intercambios transnacionales de estudiantes y personal entre las Universidades y las Empresas.
- C) Concepción y experimentación de “Acciones conjuntas” universidad-empresa en el ámbito de la formación continua en las nuevas tecnologías.
- D) Desarrollo de sistemas de formación multimedia en las nuevas tecnologías.

TEMPUS

“Programa de movilidad transeuropea para la enseñanza superior” (Adoptado por el Consejo de Ministros de la Comunidad Europea el 7 de mayo de 1990, con una perspectiva de 5 años).

Objetivo

Proyecto de cooperación interuniversitaria, para favorecer el desarrollo de los sistemas de enseñanza superior en los países de la Europa Central y Oriental, comenzando con Polonia, Hungría y Checoslovaquia.

TEMPUS es un complemento a los otros programas europeos y se basa e inspira en destacados elementos de aquéllos, pero posee no obstante una personalidad propia.

En este programa ciertas disciplinas adquieren una importancia particular, en función de los países elegibles, por lo que se consideran prioritarias:

- Gestión de negocios.
- Economía aplicada.
- Lenguas europeas modernas.
- Ciencias aplicadas, la tecnología y la ingeniería.
- Agricultura y economía agrícola.
- Protección del medio ambiente.

Acciones

1. Proyectos Europeos Comunes (PEC).
2. Bolsas para la movilidad de personal y estudiantes.
3. Actividades complementarias.

LINGUA

Programa en favor de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas extranjeras.

EURYDICE

Red de información sobre la educación en la Comunidad Europea. Las informaciones transmitidas por EURYDICE concierne esencialmente a dos aspectos:

- Una información global sobre el conjunto de acciones comunitarias en los dominios de la educación, formación y juventud.
- Información sobre la política de educación de cada estado miembro y de la organización de sus sistemas educativos. Este intercambio de información mutua refuerza la comprensión mutua y la participación en términos de innovación y reformas.

Reconnaissance des diplômes (équivalence des diplômes BAC + 3ans).

PROGRAMA EUROPEO DE TRANSICION DE LOS JOVENES A LA VIDA ADULTA Y ACTIVA

Mariano JABONERO BLANCO
Subdirector Gral. de Ed. Permanente (M.E.C.)

Esta intervención supone una síntesis de la abundante documentación producida en relación con los Programas de Transición desde su comienzo a final de la década de los 70, aspectos documentales de los distintos y variados proyectos ejecutados o/y en ejecución, y que pretende dar una visión de síntesis de su justificación teórica, su necesidad real para nuestros jóvenes, así como las posibilidades y necesidades de actuación.

Existe bibliografía sobre el tema que puede ser útil para mayor profundidad en el conocimiento de estas iniciativas.

1. SITUACION DE CONTEXTO

La transición de los jóvenes al mundo del trabajo y a la vida adulta impone dificultades objetivas, de doble índole:

- a) De orden psicológico, por las características evolutivas que esas edades suponen.
- b) De orden sociológico, cultural y laboral.

Así como las del primer tipo podemos considerarlas como invariables por su permanencia en la historia y su análisis tradicional, en las del segundo tipo se ha venido produciendo en los últimos años un endurecimiento pro-

gresivo de la situación, alcanzando, en ocasiones, cotas límites tanto para los sujetos a título individual como para el conjunto de la sociedad.

Diferentes motivos han condicionado, recientemente, la transición de los jóvenes al mundo del trabajo, como:

- El elevado índice de desempleo general como consecuencia del efecto combinado de los cambios económicos, tecnológicos y demográficos, así como la alta competitividad para conseguir un puesto de empleo.
Los itinerarios tradicionales para conseguir o acceder a un empleo ya no son útiles, tampoco para promocionar a otro y la educación y formación tradicional no sirve a esas nuevas demandas.
- Los altos índices de paro juvenil en los últimos años, todavía más agudizados en las jóvenes mujeres, han modificado las pautas de comportamiento de los jóvenes en edad de transición y de sus familias.
- Los datos comparativos de paro general/paro juvenil demuestran cómo en todos los países comunitarios los índices de paro juvenil duplican (e incluso triplican como es el caso de Luxemburgo, Grecia e Italia) a los índices generales de paro.
- Los programas gubernamentales de lucha contra el paro juvenil, la expansión de la formación profesional postobligatoria, así como la ampliación de la escolarización ha sido un factor de alta incidencia en la transición de los jóvenes.

Conocido lo anterior, cualquier política que se arbitre para preparar a los jóvenes en ese aspecto tendrá que considerar una serie de líneas de actuación que vienen reforzadas o motivadas por los factores antes reseñados.

2. LINEAS DE ACTUACION GENERALES EN PROGRAMAS DE TRANSICION

2.1. Prolongación de la transición

Es política general de todos los países de la C.E., prolongar los tiempos de educación y formación de los jóvenes, ya sea en opciones voluntarias o forzosas.

La tendencia general es demorar la incorporación al mundo laboral a los 18 ó 19 años a través de sistemas como:

- Introducir formación profesional al término de la Enseñanza Secundaria postobligatoria (Francia, R. Unido, Irlanda).
- Programas de preempleo (Italia, España).
- Programas duales de formación-empleo (toda la C.E.).
- Prácticas laborales y contratos de formación (toda la C.E.).

Estas iniciativas suponen:

- Reducir índices de desempleo en el tramo 16-18 años.

- Alcanzar mejor y mayor cualificación profesional de los jóvenes.

Pero acarrear los inconvenientes de:

- Necesidad de importantes cambios en los planes de estudio.
- Retrasar cronológicamente el problema.

2.2. El cambio de la población de transición

El grupo (o cohorte de población) en transición ha sufrido diferentes cambios a diferencia de los que tradicionalmente ocurría que se catalogaba como colectivo estable:

- El acceso al trabajo ya no es sólo problema para los jóvenes de baja cualificación; afecta (en mayor o menor medida) a todos.
- El paro ya no es un factor coyuntural, es estructuralmente del sistema, va a permanecer como factor estable y supone un elemento de incertidumbre para todo joven.
- Además de los anteriores, los jóvenes en transición se encuentran afectados por otros problemas sociales: falta de vivienda, drogas, integración cultural, inestabilidad familiar, etc.
- Variaciones demográficas importantes, tanto por efectos migratorios como por tasas de natalidad que producen momentos de masificación o/y momento de "desertización" de población. Este factor incide fuertemente en el tamaño de las escuelas y en la organización del profesorado, con importante incidencia negativa para la motivación de éste, así como su reclutamiento.

2.3. Diversificación en el proceso de transición

Los itinerarios para el acceso al trabajo tradicionales, que eran casi únicos y estables, se han visto sustituidos por una red de múltiples vericuetos.

- Han aumentado numéricamente las opciones; también lo ha hecho la incertidumbre.
- La alta cualificación académico/profesional no se correlaciona con acceso a puestos de alto nivel; por lo que los de baja cualificación son doblemente marginados.
- Se han generalizado nuevas y diversas formas de empleo: autoempleo, temporales, cooperativas, parcial, etc.

La orientación y formación profesional debe reflejar esta diversidad de cauces de transición.

2.4. Cambios en el reparto de oportunidades

Los elevados índices de paro han agudizado el desigual reparto de riqueza. Conocido este problema, desde las políticas de formación, habrá que actuar con una orientación preventiva y compensadora, a fin de evitar:

- Diferenciar entre jóvenes con cualificaciones buenas y "vendibles" y el resto
- Compensar diferencias regionales que pueden condicionar gravemente al sujeto.
- Conocer y prever diferencias sectoriales ya que los jóvenes de más bajas cualificaciones o procedentes de minorías (emigrantes, étnicas, mujeres, etc.), se ven abocados a los empleos de menor nivel y mayor inestabilidad.

2.5. Importancia de la dimensión local y regional

- La mayor y mejor posibilidad de empleo en toda la C.E., se produce en las PYMES con implantación local y regional.
- Adecuación a nivel local y comarcal de la oferta formativa a la oferta de empleo.
- Establecer vínculos entre establecimientos formativos y productivos a nivel local y comarcal.

2.6. Políticas de promoción en la igualdad de sexos

Para los que hace falta generalizar:

- Claras políticas de promoción de igualdad de oportunidades para las mujeres.
- Acciones de discriminación positiva para favorecer lo anterior.

La marginación de las mujeres, de las jóvenes, en la transición se ha convertido en un problema de primer orden (cuantitativo y cualitativo).

Se precisan acciones:

- Que lleven a corregir las opciones tradicionalmente femeninas de formación y empleo, ya que sus opciones tradicionales de formación suelen coincidir con las de mayor índice de desempleo.
- Prever las incidencias negativas del matrimonio y de la maternidad, con mayor costo para la mujer que para el hombre.

Lo descrito en este apartado como líneas de actuación son los retos que abordaron los programas de transición que en adelante expondremos.

3. LOS PROGRAMAS DE TRANSICION (I y II)

3.1. Bajo la orientación de los siguientes principios generales

- La oferta de cursos ha de ser suficientemente diversificada como para interesar a *todos* los jóvenes.
- Los cursos han de adecuarse a las *necesidades, intereses y capacidades* de los jóvenes en transición.
- Su organización ha de ser *flexible* en función de una realidad cambiante y de nuevas necesidades.
- Cualquier programa debe poder utilizar *todos los recursos* disponibles de la Comunidad.

Se iniciaron los programas de transición de los países de las CC.EE.

3.2. Primer programa de transición

La Comunidad Europea en 1979 lanzó la experimentación de treinta proyectos cuyo objetivo era elaborar y experimentar ideas en torno a la transición de los jóvenes con los

3.2.1. Objetivos específicos:

- Definir principios para el tratamiento del problema de la transición a partir de las experiencias con mayor éxito.
- Detectar problemas sobre los que aún no hay respuesta y procurar diseñar un plan de acción de futuro.

Partiendo de los principios generales descritos en 3.1. y lo expuesto en 3.2. se definieron los siguientes

3.1.2. Campos de acción

- Educación para la transición: contexto, contenido y métodos
 - Aumento de competencias, "habilidades" y motivación (en especial de los "hostiles" hacia la escuela).
 - Modificar el contexto al alumno que rechaza el medio escolar sobre el que manifiesta rechazo ("hastío").
 - Modificar los contenidos y métodos, en especial reforzando la confianza personal y la relación interpersonal, así como la vertiente práctica de la actividad formativa.
- Orientación escolar y profesional de los jóvenes durante el proceso de transición.
 - Información variada y accesible.
 - Orientación personalizada.
 - Adecuación a necesidades del joven.
 - Participación en la colectividad laboral.
- Evaluación y certificación

- Valoración como lectura de posibilidades y no de carencias.
- d) Formación del profesorado
 - Responsables de formación por centros.
 - Apoyo regional, comarcal y local a través de redes regionales.
- e) Participación en la colectividad local
 - La colectividad local como recurso educativo.
 - Proyección de la experiencia laboral en el entorno próximo a la escuela.
 - Creación de redes, de diverso alcance, de contacto.
 - La comunidad local tiene conocimiento sobre sus centros formativos.
 - Sensibilización recíproca escuela-medio local.
- f) La transición como actividad y enfoque coordinado
 - Los jóvenes viven esa situación *como un todo* y las respuestas institucionales y no institucionales han de tener esa orientación.
 - Las respuestas incompletas o desviaciones de una institución a otra generan respuestas negativas.
 - Necesidad de coordinación en diferentes ámbitos:
 - Comunitario
 - Nacional
 - Regional
 - Comarcal
 - Local

3.3. Segundo programa de transición

La resolución del Consejo de Ministros reunido en Consejo Europeo el 12 de julio de 1982, define los seis temas prioritarios del Segundo Programa Comunitario de transición. Programa que se inicia en 1983 como plan trienal cofinanciado por los Estados miembros de la CEE y la Comunidad Europea.

3.3.1. Los temas prioritarios definidos por el Consejo de Ministros fueron:

- Utilización del contexto escolar como recursos de formación, tanto para alumnos como para profesores y posibilitar su comprensión.
- Participación de los adultos (padres, empresarios, sindicatos, etc.), en las iniciativas de formación.
- Difusión coordinada de informaciones y asesoramiento a jóvenes al finalizar sus estudios que afecten a su orientación post-escolar y de empleo.
- Cooperación real entre responsables institucionales de educación, empleo, asuntos sociales y administración regional y local.
- Flexibilidad en la concesión de títulos académicos y certificaciones profesionales.
- Los sistemas de formación permanente del profesorado han de posibilitar su adaptación, individual y colectiva, a las nuevas necesidades, en es-

pecial a la colaboración con instituciones post-escolares (comercio, industria, etc.).

En este segundo programa de transición cada proyecto se centra en uno o más campos de acción de los seis definidos por los Ministros de Educación en la Resolución de 12 de julio de 1982.

Su dimensión fue variable, desde un grupo de centros hasta una región administrativa, pero a diferencia del primer programa que insistía más en las iniciativas independientes, su campo de actuación era el distrito con lo que resultaban implicados diferentes organismos de formación, trabajo y educación.

3.3.2. Algunas orientaciones de los proyectos del programa de transición II

- a) Potenciación de las experiencias laborales e introducción de la Educación Empresarial. Línea de actuación que fue desarrollada en la práctica totalidad de los proyectos, dándose acciones de integración experiencia laboral-curriculum de manera interdisciplinaria.
- b) Vinculaciones a la empresa y cambio curricular. A través de modificaciones en el curriculum que vinculan la actividad formativa con el mundo económico, laboral y empresarial con iniciativa del tipo:
 - Introducción de materias o cursos que incluyan relaciones con la empresa local.
 - Enfoques interdisciplinarios.
 - Situaciones de aprendizaje centradas en problemas concretos de carácter real.
- c) Estructuras de apoyo, con acciones de tipo:
 - Mecanismos de vinculación con el entorno.
 - Relaciones sistemáticas y estables con empresas y sindicatos.
 - Implicación de la colectividad local y los padres.
- d) Lucha contra los estereotipos sexuales, ya sea con acciones específicas o de discriminación positiva.
- e) Lucha contra el fracaso escolar y contra las desigualdades sociales, prescindiendo de los conceptos "escolarmente asumidos" de medición de estos indicadores y haciendo un planteamiento individualizado del alumno, tanto de su historia personal y social, como de sus necesidades e intereses. Destacan iniciativas del tipo:
 - Modificaciones en el curriculum.
 - Nuevos enfoques en evaluación.
 - Actuación de formación en espacios que no tienen connotaciones previas (negativas) para el joven, locales "neutros", es decir, ni el hogar ni la escuela.
- f) La innovación y la experiencia compartida con los alumnos como experiencia formadora para el profesorado.

3.4. Tercer programa de transición (Programa Europeo de Transición de los Jóvenes a la vida Activa. PETRA)

Decisión del Consejo de 1 de diciembre de 1987. Diario Oficial de las Comunidades Europeas de 10 de diciembre de 1987. Plan de acción para los años 1987 a 1992; este plan de acción se resume en:

1. Partes del Programa y objetivos.
2. Tipos de proyectos y financiación.
3. Temas prioritarios.

1. Partes del Programa (y requisitos)

1.1. Red Europea de iniciativas de formación

- a) Establecer requisitos de coordinación, tanto de ámbitos geográficos como de intervención de recursos públicos, privados y sociales. Enfoque integrado.
- b) Enfoque y cooperación activa de relaciones transnacionales europeas.
- c) Proyectos integrados con variedad de tipo de acciones.

1.2. Proyectos de iniciativa juvenil

- a) Proyectos planificados, organizados y gestionados por jóvenes.
- b) Sentido de autoformación.
- c) Promover materiales de información, iniciativas y responsabilidad.
- d) Se estimulará el intercambio de experiencias europeas.

1.3. Acción cooperativa para realizar estudios e investigaciones acerca de la efectividad de la oferta de formación.

- a) Recopilar información de diferente procedencia y transmitir a usuarios.
- b) Análisis de eficacia de los procedimientos de educación, formación profesional, sistemas de orientación y de aprendizajes profesionales.
- c) Seguimiento de la calidad y eficacia de ofertas de formación a nivel regional y local.
- d) Análisis y evaluación de la cualificación y homogeneidad de los sistemas de formación y certificación de los Estados miembros de cada a la libre circulación de trabajadores.

2. Tipos de Proyectos/Subvenciones

2.1. Criterios previos

- a) Incorporar uno o varios temas prioritarios.
- b) Presentar carácter renovador.
- c) Capaces de multiplicarse.
- d) Poseer carácter de interés potencial para otros Estados miembros.
- e) Poder ser promovido por cualesquiera tipos de entidad (sola o en coordinación).

2.2. Subvenciones

- *Tipo "A"*. Para establecer contactos con otros de la Red, dentro del ámbito comunitario.
 - Identificar proyectos comunicantes y asociación con ellos.
 - Poner en marcha iniciativas mancomunadas con los asociados.
 - Hasta 10.000 ECU para gastos de: teléfono, reprografía, traducción y costes adicionales de personal.
- *Tipo "B"*. Para cooperación entre proyectos ya mancomunados.
 - Intercambio de jóvenes para completar formación, así como de sus formadores con similar objetivo.
 - Actividades conjuntas de formación.
 - Producción conjunta de materiales (pedagógicos u otros).
 - Transformación de experiencia formativa y reconocimiento mutuo de resultados de formación (Certificados).
 - Hermanamiento de miniempresas o cooperativas con el objetivo de vender o producir conjuntamente.
 - Conexión informática de programas formativos.
 - Hasta 30.000 ECU.
- *Tipo "C"*. Proyectos que fomenten la capacidad empresarial, creatividad y sentido de la responsabilidad con participación de los jóvenes en la programación, organización y desarrollo.
 - Asistencia técnica en dos niveles:
 - Equipo regional
 - Equipo nacional
 - Hasta 50.000 ECU.
- *Tipo "D"*. Intercambio de especialistas de la formación profesional.
 - Determinar necesidades cuantitativas y cualitativas de formación y empleo.
 - Análisis y determinación de estrategias más idóneas de formación.
 - Consultaría y/o asesoramiento técnico en relación con proyectos o iniciativas de formación y empleo.
- *Tipo "E"*. Independientemente de los anteriores tipos, en los casos que sea preciso, la asistencia técnica.

3. Temas prioritarios

3.1. Ampliación de la oferta de F.P.

- Nuevos tipos de consorcios de formación (Cooperación entre centros, centros empresas y entre empresas).
- Ampliar la gama de organismos de formación.

3.2. Mejora de la calidad de F.P.

- Cooperación entre centros de F.P. y empresas.

- Dimensión europea de programas de experiencia laboral y educación empresarial (prácticas recíprocas y contactos transnacionales entre programas).
 - Desarrollo del uso de informática y telemática en la F.P.
- 3.3. *Mejora de la coordinación entre organismos de formación y adaptar la formación a nuevas necesidades*
- Promover la coordinación entre centros de formación, empresas y otras entidades a nivel local y regional.
 - Adaptar la F.P. a nuevas necesidades económicas y tecnológicas.
- 3.4. *Mejora de los itinerarios de la F.P.*
- Cooperación entre diferentes tipos y niveles de formación.
 - Eliminar obstáculos entre diferentes niveles de formación.
- 3.5. *Ofrecer nuevas perspectivas a jóvenes con dificultades y a los que viven en zonas desfavorecidas*
- Explotar potencial de talleres de formación.
- Desarrollar nuevos modelos de formación y paso a vida activa, basados en trabajo productivo.
 - Nuevos tipos de formación en el puesto de trabajo para jóvenes con bajo nivel de cualificación.
- 3.6. *Desarrollo y coordinación de formas diversificadas de Orientación Profesional*
- Cooperación interinstitucional de servicios de orientación.
 - Reforzar la capacidad de intervención de los servicios de orientación profesional.
 - Informática y orientación.
- 3.7. *Acción en el medio rural*
- Uso de las escuelas como centros de formación.
 - Desarrollo de nuevas cualificaciones para agricultura diversificada.
 - Nuevos tipos de formación para nuevas actividades rurales.
- 3.8. *Reforzar la participación de las chicas en la formación industrial, técnica y científica.*

INSTRUMENTOS TECNICOS COMUNITARIOS PARA LA LIBRE CIRCULACION DE TRABAJADORES. EL PROGRAMA DE MODERNIZACION DEL S.E.D.O.C. (SISTEMA EUROPEO DE DIFUSION DE OFERTAS Y DEMANDAS DE EMPLEO REGISTRADAS EN COMPENSACION INTERNACIONAL)

Antonio GUERREIRO DE CASTILLO-ELEJABEYTIA
Jefe del Servicio de O. Prof. del INEM

1. INTRODUCCION: LA LIBRE CIRCULACION DE TRABAJADORES EN LA CEE

En el momento en que se constituye la Comunidad Económica Europea, la libertad de circulación de los trabajadores en el seno de la misma aparece como uno de los principios básicos para su funcionamiento. De este modo, el Tratado de Roma en su artículo 48 la instituye como derecho social fundamental y el artículo 49 hace referencia a la necesidad de determinadas medidas que posibiliten su puesta en marcha efectiva y, entre ellas, al establecimiento de mecanismos de puesta en contacto de las ofertas y demandas de empleo.

En 1968, el Reglamento nº 1.612 del Consejo de la CEE, en su Segunda Parte, contempla ya las líneas fundamentales de esta puesta en contacto y de la "compensación" de las ofertas y demandas de empleo, desarrollando de manera expresa los contenidos fundamentales relativos a la "colaboración entre los Estados miembros y con la Comisión", al "mecanismo de compensación", a las "medidas reguladoras para el equilibrio del mercado de trabajo" y a la creación de una "Oficina Europea de Coordinación".

Posteriormente, en 1972, la Comisión, a través de sus decisiones, señala que los instrumentos de gestión que faciliten la comunicación entre los diferentes Servicios Públicos de Empleo nacionales serán el Repertorio de las profesiones y los "esquemas" comunitarios sobre las

condiciones de vida y de trabajo. Estamos, pues, en el origen del SEDOC.

2. EL SEDOC: CARACTERISTICAS Y PROCEDIMIENTOS TECNICOS

El Sistema Europeo de Difusión de Ofertas y Demandas de Empleo registradas en Compensación Internacional (SEDOC), nace, por tanto, como instrumento técnico para la consecución de la libre circulación de los trabajadores comunitarios y se inscribe dentro de una serie de medidas que reflejan el intento de llegar a una política comunitaria unitaria del mercado de trabajo que permita su progresiva integración.

Su objetivo concreto consiste en asegurar a los trabajadores comunitarios, respecto de los de países terceros, la prioridad de acceso a los empleos disponibles en la Comunidad, mediante la difusión a los Estados miembros, por parte de sus respectivos Servicios Públicos de Empleo, de las ofertas y demandas de empleo no satisfechas en cada Estado. La realización de este objetivo lleva consigo, paralelamente, para que la movilidad pueda ser efectiva, la necesidad de proporcionar una serie de informaciones adicionales a los trabajadores potencialmente dispuestos a trasladarse a otros países para cubrir los puestos de trabajo disponibles.

El sistema está gestionado por los agentes SEDOC de cada Servicio Público de Empleo que utilizan para ello, fundamentalmente, dos instrumentos técnicos de trabajo:

- a) Un Repertorio de Ocupaciones con unos códigos comunes, que contienen, además, sus denominaciones en la lengua de cada Estado miembro.
- b) Unos Anexos constituidos por un "Esquema Comunitario" compuesto por cuatro tipos de informaciones generales:
 - sobre disposiciones comunitarias en materia de libre circulación de trabajadores y seguridad social
 - sobre el país de acogida
 - sobre las condiciones de trabajo
 - sobre los precios al consumo.

El modo de funcionamiento es el siguiente:

- a) En lo que concierne a los intercambios de ofertas y demandas de empleo, a principios de cada mes el agente SEDOC de cada Servicio Público de Empleo envía un TELEX, a los agentes de los otros países comunicándoles las ofertas y demandas no satisfechas en su país, según un sistema uniforme previamente establecido y actualizándolas dos veces cada diez días. Si algún país está interesado en alguna oferta o demanda de empleo, se le proporciona, en una segunda fase, una ampliación de la información concreta sobre ella.
- b) En lo relativo a las informaciones generales, existe también un procedimiento para su actualización periódica.

- c) No ha llegado a ponerse en funcionamiento, sin embargo, la prevista Oficina Europea de Coordinación, de la Comunidad.

La Comisión de las Comunidades Europeas, por su parte, ha venido apoyando la actuación de los diferentes Servicios Públicos de Empleo en esta materia, mediante la realización de seminarios de formación SEDOC en diferentes países, intercambio y reuniones de agentes SEDOC y formación de formadores de los agentes de los nuevos Estados miembros. Igualmente, ha concedido especial atención a la promoción de una cooperación directa entre países fronterizos organizando Seminarios bilaterales sobre mercado de trabajo transfronterizo y Conferencias internacionales generales sobre el mismo tema.

El sistema SEDOC, aun cuando la elaboración y aplicación del Repertorio es de fechas bastante anteriores, comenzó su funcionamiento efectivo con ese tipo de organización completa en 1980, entre los Estados Miembros de la Comunidad.

Por lo que se refiere a España, dado que el Tratado de Adhesión no contempla la entrada en vigor de la libre circulación de trabajadores hasta el 1 de enero de 1993, el SEDOC no ha sido puesto en funcionamiento pero, adelantándose a ese momento, el Instituto Nacional de Empleo ha elaborado las Tablas Españolas de correspondencia del Repertorio de Ocupaciones SEDOC, que han sido entregadas a la Comisión en 1987, y ha llevado a cabo, conjuntamente con la Comisión el proceso de formación de los 10 formadores de agentes SEDOC españoles durante 1988. Igualmente, viene participando de forma activa en los programas comunitarios de intercambio de agentes transfronterizos de los Servicios Públicos de Empleo y en los Seminarios y Conferencias sobre mercado de trabajo transfronterizo.

3. LOS PROBLEMAS DE FUNCIONAMIENTO Y ALGUNOS INTENTOS DE MEJORAS PARCIALES DEL SEDOC

A lo largo de los años en que ha estado funcionando, se han puesto de manifiesto unos bajos resultados tanto cuantitativos como cualitativos del sistema y una serie de problemas en su aplicación práctica. Las causas de esta relativa inoperancia pueden agruparse en cuatro apartados.

- a) La evolución del mercado de trabajo comunitario desde que se concibió y puso en marcha el SEDOC hasta ahora, pasando de los peores momentos de la crisis económica y del empleo a un período de reactivación y creación de empleo. Ello se traduce, fundamentalmente en unos bajos niveles de movilidad laboral de carácter no masivo sino cada vez más individual fundamentalmente de cuadros y trabajadores de alto nivel que no emigran por la necesidad de encontrar un empleo sino por conseguir mejoras (salariales, experien-

cia, etc.) que les sirvan posteriormente en su país de origen.

- b) Las dificultades y características de la Gestión de los propios Servicios Públicos de Empleo. Sus niveles de penetración en el mercado de trabajo son, en general, muy bajos y, por tanto, aun en el caso de que transmitieran la totalidad de las ofertas disponibles, la penetración total en la Comunidad sería también baja.
- c) Las características técnicas de funcionamiento interno del sistema provocan también una insuficiencia en la respuesta a las situaciones creadas.

Un primer dato importante viene determinado por lo que podríamos llamar la "calidad" de las ofertas. El hecho de que sean ofertas previamente no satisfechas en cada país, unido al tiempo que ha pasado entre la inscripción y su difusión (hasta 45 días) indica que se trata de ofertas que, cuando se reciben en otro país, carecen en buena parte de interés para los potenciales demandantes.

En segundo lugar, la falta de agilidad del sistema, dado su carácter manual y su insuficiente aplicación, provoca el que con frecuencia la información que se recibe, tanto de las ofertas y demandas de empleo como de las informaciones generales sobre condiciones de vida y trabajo, etc. tengan un considerable grado de obsolescencia que se intenta paliar con iniciativas individuales como contactos telefónicos directos entre los agentes SEDOC de los países implicados, etc.

Igualmente, el Repertorio de Ocupaciones ha quedado en buena medida desactualizado y no recoge las modificaciones sobrevenidas en el mercado de trabajo desde el momento de su elaboración, lo que implica una dificultad adicional para la gestión.

- d) Finalmente, todas estas insuficiencias se han visto posiblemente agravadas por el hecho de que no se haya creado, como estaba previsto, la Oficina Europea de Coordinación en la Comunidad, con lo que el seguimiento y la coordinación de acciones entre los diferentes Estados miembros ha carecido de un importante punto de apoyo.

Las deficiencias de funcionamiento del sistema SEDOC, debido a las razones apuntadas, llevaron a la Comisión de las Comunidades Europeas, hacia 1987 a acometer algunas acciones de revitalización de determinados aspectos del sistema.

Así, se comenzó una actualización del Repertorio con la inclusión de nuevas profesiones derivadas del desarrollo tecnológico, empezando por las ocupaciones de ingeniería.

Igualmente, se emprendió una experiencia piloto de informatización del SEDOC en la frontera de Alemania y Francia para intentar eliminar los problemas de falta de agilidad en la comunicación, más arriba expuestos. La experiencia, sin embargo, no llegó a finalizarse debido sobre todo a las dificultades de implantación de un marco único de decisiones y a la falta de acuerdo sobre las orientaciones técnicas.

Más recientemente se ha puesto en marcha dentro del marco de la cooperación fronteriza la experiencia JET ("Job Eurotransfer") entre los Servicios Públicos de Empleo de Alemania y Holanda, proyecto que pretende enlazar cinco agencias locales de empleo de uno y otro lado de la frontera.

4. EL PROGRAMA DE MODERNIZACION DEL SEDOC

Los cambios en las tendencias del mercado de trabajo y de la estructura de la movilidad espacial y ocupacional de los trabajadores, las deficiencias de funcionamiento y las perspectivas del Mercado Unico de 1993 han hecho evidente la necesidad de una adaptación profunda de los instrumentos comunitarios para conseguir una política unitaria del mercado de trabajo y, entre ellos, del SEDOC.

De este modo, la Comisión de las Comunidades Europeas, a partir de mediados de 1988 decidió centrarse en la elaboración de un programa de modernización del SEDOC que respondiera a esas necesidades. Para ello, partiendo de la experiencia adquirida y de los proyectos anteriormente citados emprendió una serie de estudios y consultas que permitieran hacerse cargo de la situación y necesidades respecto a diferentes áreas: movilidad espacial europea, tipos de información y de servicios necesarios para los trabajadores y empleadores, análisis de posibilidades informáticas en la información, etc.

Con arreglo al diagnóstico de la situación derivado de esos estudios y consultas se está trabajando en un programa de modernización que dé lugar a un SEDOC renovado basado, en principio, en los siguientes puntos:

- a) Creación de un Sistema de Información de Empleo que responda tanto a la definición de las necesidades particulares de la oferta y demanda, como a las generales de carácter más permanente.
- b) Creación de un sistema informatizado común, que permita la rápida comunicación de la información y conjugue las particularidades de los sistemas de cada Estado con las necesidades generales de la Comunidad.
- c) Creación de una red de Euro-orientadores, fundamentada en que los análisis llevados a cabo permiten suponer que una causa determinante del mal funcionamiento del sistema es la carencia de técnicos especializados que atiendan de manera personal asesorando y orientando directamente a los potenciales beneficiarios.
- d) Creación, redefinición y potenciación del papel de la Oficina Europea de Coordinación que proporcione al nuevo SEDOC el apoyo técnico y la promoción de la cooperación entre los Servicios Públicos de Empleo, la formación de los Euro-orientadores, el análisis de los flujos de información y de las estadísticas y que constituya el centro de la recogida y redistribución de la información.

En la actualidad, y desde principios de 1989, se están desarrollando los trabajos con arreglo a un sistema y previsiones de trabajo centrado en dos puntos:

- a) Puesta en marcha del nuevo SEDOC, en un primer momento, en tres países comunitarios: Alemania, España y Francia.
- b) Posterior generalización del SEDOC renovado al resto de países comunitarios.

Para ello, se han creado tres grupos de trabajos con representantes de los tres países citados y expertos de la Comisión, que están produciendo los informes relativos a:

- Los contenidos de la información
- el perfil y proceso de formación de los Euro-orientadores
- el sistema informático

que constituyan el mínimo denominador indispensable para que el sistema funcione y aceptable para todos. Dichos informes, tras ser asumidos por la Comisión, deberán ser presentados y aceptados por el resto de los países.

El ritmo de los trabajos, sujetos, naturalmente, a las modificaciones que consideren oportunas los representantes de los Estados miembros o de la Comisión pretenden comenzar la puesta en marcha del nuevo sistema

en Alemania, España y Francia en el otoño de 1991 con el objeto de que sea generalizable al conjunto de la Comunidad en 1993.

Nos encontramos, pues, ante un programa ambicioso en marcha que, partiendo de la experiencia acumulada en los años anteriores del funcionamiento del SEDOC, teniendo en cuenta las necesidades de información, las variaciones producidas en el mercado de trabajo comunitario, la estructura de los flujos de trabajadores y la movilidad espacial que se derivará del Mercado Unico de 1993 quiere constituir una contribución importante a las necesidades de transparencia del mercado de trabajo y de cohesión de la sociedad europea de los años noventa.

Las características, ya señaladas, del nuevo SEDOC, basado fundamentalmente en la potenciación del papel de los Servicios Públicos de Empleo, el sistema de información de empleo, unos recursos humanos (red de Euro-orientadores) y técnicos (sistema informatizado) cualificados y un núcleo central que garantice la coordinación de todo el sistema (la Oficina Europea de Coordinación) parecen perfilar su papel de elemento básico para construir un verdadero mercado común del empleo dentro de la política activa de integración del mercado de trabajo comunitario.

LA LIBRE CIRCULACION DE TRABAJADORES EN LA CEE: UNA REALIDAD PARA 1993

José Antonio GONZALEZ FERNANDEZ
Jefe de Servicio de Ordenación Académica
de Formación Profesional del MEC

Que el ciudadano europeo despierte el 1 de enero de 1993 en una Europa sin fronteras constituye el nuevo y gran objetivo de la comunidad. La construcción europea es un viejo sueño. Como es sabido, los primeros pasos se iniciaron tras la devastadora Segunda Guerra Mundial con la creación de la CECA, Comunidad Europea del Carbón y del Acero, por los representantes de seis Estados (Bélgica, Francia, RFA, Italia, Luxemburgo y los Países Bajos). Poco después, en 1957, los seis, firman en Roma los tratados que constituyen la Comunidad Económica Europea (CEE). En 1973 se amplía con el Reino Unido, Irlanda y Dinamarca. En 1981 se incorpora Grecia y en 1986 Portugal y España. El objetivo a largo plazo era la unión entre los pueblos europeos.

Antes, sin embargo, había que crear un "mercado común" en el que hubiera libre circulación de trabajadores, de mercancías y de capital. Un gran paso, en este sentido, se dio en 1986 con la firma por los Doce del

Acta Unica Europea, que tiene por objeto adaptar la CE a las exigencias del presente y llevar a efecto este auténtico mercado común sin fronteras en los que los ciudadanos de los Doce podrán establecerse en el país miembros que deseen, cualquiera que sea su profesión o actividad, las empresas encontrarán mercados más amplios, una mayor rentabilidad y podrán crear más empleo. Los ciudadanos, las mercancías y los capitales deberán poder circular sin trabas.

VÍAS DE SOLUCIÓN A LAS DIFICULTADES EN EL INTERCAMBIO DE TRABAJADORES

En la actualidad, sin embargo, el acceso a un puesto de trabajo en otro país comunitario no está suficientemente despejado, tanto por no haber un sistema integra-

do de oferta-demanda de empleo comunitario, como por no existir patrones de medida que regulen los niveles prácticos y teóricos exigibles en cada profesión.

Una forma de soslayar esta última dificultad será regular esos patrones de conocimientos prácticos y teóricos, y encontrar los niveles formativos que dan acceso a ellos, con lo que cada Estado pueda reconocer al trabajador visitante su nivel de profesionalidad mediante la acreditación del título o certificado de los estudios profesionales emitido por otro Estado miembro.

La libertad de circulación no puede ser real si los diplomas y títulos otorgados por un Estado miembro, no son reconocidos por los otros. Para tratar de superar estas dificultades, el Consejo de las Comunidades Europeas, en decisión de 16 de julio de 1985, estableció una vía de actuación sobre "Correspondencia de Cualificaciones", siendo el CEDEFOP (Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional) el órgano técnico responsabilizado de llevar a cabo esta decisión política, tratando de establecer equivalencias o equiparaciones de los títulos o diplomas de cada Estado miembro con las profesiones comunitarias acordadas. El CEDEFOP fue creado en 1975 por decisión del Consejo, y entre sus misiones está el colaborar con la Comisión para favorecer a nivel comunitario las iniciativas que tiendan a facilitar un enfoque concertado de los problemas de formación profesional, así como estimular la promoción y desarrollo de la formación continua.

A estos fines, el CEDEFOP contacta con cada país miembro, y en el caso de España, el órgano consultivo responsable es el Consejo General de la Formación Profesional (integrado por representación sindical, empresarial y de la Administración) que canaliza estas funciones a través de un grupo de expertos. Estos grupos, compuestos por Expertos nominados por cada una de las partes representadas en el Consejo, son coordinados a todos los efectos por un gabinete técnico-administrativo integrado en las *Administraciones educativa y laboral*. Se intenta conjuntar y unificar criterios de cara a poder llevar una postura única en los asuntos técnicos a deliberar en las reuniones con el resto de países.

SECTORES PUBLICADOS

El resultado de cada trabajo realizado conjuntamente por los grupos de expertos de los Doce da lugar a un documento consensuado para cada sector, que una vez aceptado por los gobiernos respectivos, es publicado en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas (DOCE). Dicho documento recoge las profesiones consideradas en el sector correspondiente, y en cada profesión se contemplan dos aspectos: de un lado, el perfil de conocimientos prácticos de cada profesión, y de otro, los títulos y diplomas respectivos expedidos en cada país comunitario.

De los cinco niveles previstos en la decisión del Consejo de las Comunidades Europeas, actualmente los trabajos se hallan centrados en las profesiones del nivel 2 (trabajadores cualificados). Los primeros resultados empezaron a publicarse en julio de 1989 y corresponden a los sectores de:

Hostelería y Restaurantes (HORECA), Reparación de vehículos automóviles, Construcción, Electricidad/Electrónica y Agricultura, el último en aparecer. Los restantes sectores se irán publicando a medida que se obtengan los acuerdos correspondientes. El orden aproximado de publicación será Textil-Confección, Textil-Industria, Metalurgia y Administración y Oficinas, todos ellos a lo largo de este año. Por otro lado, también en este año, se abordarán los sectores de Química e Industria del Proceso, Transporte, y Comercio/Ventas. Les seguirán sucesivamente, los de Industrias Alimentarias, Turismo, Obras Públicas, Artes Gráficas, Madera, Cuero, Salud, Minería, Siderurgia y previsiblemente otros, hasta un total aproximado de 20 a 24 sectores.

TRABAJADORES ESPAÑOLES AFECTADOS POR EL PROGRAMA COMUNITARIO DE "CORRESPONDENCIA DE CUALIFICACIONES"

Un dato de especial interés es el número de trabajadores españoles afectados por este proceso de correspondencia de cualificaciones, que podrán ejercer su derecho a trabajar en cualquier Estado comunitario. Según los últimos resultados detallados de la encuesta de población activa publicado por el INE (datos actualizados al segundo trimestre de 1989), entre los cinco sectores ya publicados en el DOCE, hay una población activa de 4.258.900 trabajadores, lo que supone el 30% de la población activa total de los cuales se encuentran en paro 554.600, que constituye el 22% del total de trabajadores en paro.

El sector de Agricultura, el último publicado hasta la fecha, destaca sobre los demás tanto por su mayor número de profesiones (26 en total) como por el número de trabajadores afectados (1.776.900 según el avance de resultados de la EPA correspondiente al cuarto trimestre de 1989). Dentro de este sector se incluyen profesiones de horticultura, fruticultura, silvicultura, mecanización agraria, acuicultura y ganadería.

En todo caso, hay que dejar bien claro que los efectos de estos trabajos no entrarán en vigor hasta el 1 de enero de 1993. Por tanto, se puede decir que se está en proceso de preparación del camino y no en disposición de emitir certificación de formación profesional equiparable dentro de la CEE. Para entonces, todo trabajador que se dirija a otro Estado miembro, con intención de ejercer su profesión, podrá portar un documento acreditativo de su profesionalidad, denominado Ficha de Información.

DIVULGACION DE LOS TRABAJOS

Los resultados de los trabajos, por mandato de la Comunidad, se divulgarán al nivel oportuno para que la totalidad de trabajadores y empresarios tengan conocimiento de los mismos, con el fin de que puedan ejercitar sus derechos de cara al mercado único de 1993. Las vías

idóneas de difusión, según recomendación del grupo de trabajo del Consejo General de la Formación Profesional, se canalizarán a través de los Ministerios de Trabajo y Educación y Ciencia.

Todo este proceso constituirá un paso importante en el establecimiento de un espacio europeo de competencias profesionales para la libre circulación de trabajadores, y así acercarnos un poco más a la realidad del mercado único de 1993.

Población española afectada por los sectores publicados en el DOCE.

SECTOR	POBLACION ACTIVA	PARADOS
Hostelería y restaurantes	766.000	106.100
Reparación de automóviles	171.150	15.400*
Construcción	1.298.200	199.200
Electricidad/Electrónica	188.200	3.700*
Agricultura	1.835.400	230.200

* Valores aproximados
FUENTE: EPA 2º Trimestre 1989

Población española afectada por los sectores en estudio.

SECTOR	POBLACION ACTIVA	PARADOS
Ind. textil/Confección/Cuero	539.700	74.900
Ind. Metalúrgica	810.000	35.800
Administración y Oficinas	1.613.800	124.100
Química-Ind. del proceso	287.500	21.300
Transporte	596.600	25.300
Industria Alimentaria	476.600	64.300
Comercio y Ventas	1.958.300	161.300*

* Valores aproximados
FUENTE: EPA 2º Trimestre 1989

DIRECTRICES DEL CENTRO EUROPEO PARA EL DESARROLLO DE LA FORMACION PROFESIONAL 1989-1992

Enrique RETUERTO DE LA TORRE

Director Adjunto del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional con sede en Berlín

Para resumir la tarea del CEDEFOP, hay que desglosar su trabajo en grandes campos de actuación.

- Contribuciones de investigación y desarrollo para la mejora de la libre circulación eficaz de personas y la mejora de los "perfiles profesionales" a escala comunitaria (perspectiva: "MERCADO EUROPEO DEL EMPLEO").
 - Correspondencia de las cualificaciones de formación profesional (aplicación de la decisión del Consejo de Ministros de 1985).
 - Repertorio de los perfiles profesionales comunitarios comparables (por grupo de profesiones, incluyendo los "nuevos tipos de empleo" bajo una óptica comunitaria).
 - Aplicación de estos trabajos con vistas a 1992 (sobre todo para el "reconocimiento mutuo" y el "carné profesional europeo").
- Trabajos de investigación sobre el papel de la formación profesional en la realización de los objetivos de los fondos estructurales de la CEE (perspectiva: "COHESION ECONOMICA Y SOCIAL EN LA COMUNIDAD").
 - Desarrollo regional: los programas destinados a las "regiones atrasadas" y a las "zonas rurales".
 - Formación profesional en "situaciones particulares", en particular en las "regiones y sectores industriales en declive" y en los "grupos diana localizados".
 - Promoción de la formación continua, en particular a fin de combatir el paro de larga duración.
 - Formación para la inserción profesional de los jóvenes y la reinserción de las mujeres.

3. Trabajos relativos a las redes de documentación, de información y de comunicación del CEDEFOP (perspectiva: "ESPACIO EUROPEO DE LA FORMACION PROFESIONAL").
 - a) Información, documentación, bancos de datos y manual terminológico.
 - b) Desarrollo de un modelo de análisis de evolución de los sistemas de formación (énfasis particular sobre los flujos de personas y de inversiones).
 - c) Publicaciones: periódicas, no periódicas y la nueva Guía.
4. Trabajos relativos a los intercambios internacionales de expertos y de experiencias innovadoras en la formación profesional (perspectiva: "ESPACIO EUROPEO DE LAS INNOVACIONES EN FORMACION PROFESIONAL").
 - a) Foro con los organismos nacionales de investigación en formación.
 - b) Visitas de estudios de expertos en formación profesional en la CEE.
- c) Formación a distancia y utilización de los medios de comunicación de masas en la formación profesional.
- d) Asistencia para el intercambio por los responsables de proyectos internacionales de formación y de experiencias innovadoras de *orientación profesional*.
5. Trabajos de investigación y desarrollo relativos a protagonistas importantes de la formación profesional (perspectiva "ESPACIO EUROPEO DEL DIALOGO SOCIAL Y DE LAS RELACIONES PROFESIONALES").
 - a) Reforzamiento del papel de los interlocutores sociales en la formación profesional (en particular en los sectores industriales, las regiones y las empresas).
 - b) Formación de los responsables de la formación en las PYME (en particular para pequeñas empresas y cooperativas).
 - c) Formación de formadores (en particular relativa a sus competencias con vistas a 1992).

1. INSTRUMENTO DE REFERENCIA SOBRE PERFILES PROFESIONALES

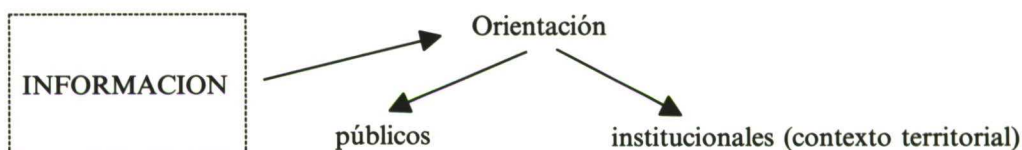
Servirá a:

- instancias de oferta de formación (desarrollo curricular)
- orientación (modularización)
- empresarios y trabajadores (libre circulación)

¡Información "neutra" no constriñente!

Perfiles profesionales {

- Nuevas aproximaciones a los contenidos de la cualificación
- Componentes sociales: perfiles transversales
- Correspondencia/Reconocimiento/Referencia perfiles



Análisis de flujos {

- sistemas de formación
- dimensión local para la evaluación
- intervención de la empresa

A nivel comunitario (trabajo de expertos)

- Componentes
- Por campos de actividad profesional
23; p.e.:
 - bancos y seguros
 - administración (no administraciones públicas)
 - mantenimiento electro-mecánico
 - turismo
 - comunicación (medios de masas)
 - Estableciendo grupos de tareas
Funciones (ej. la recepción en hostelería)
 - con un nivel suficiente de detalle
 - en orden de complejidad (no niveles de cualificación)
 - para cada campo de actividad
 - Señalando evoluciones en curso de exigencia.

A nivel nacional

- a) Trabajo de institutos/observatorios
- b) Consulta a interlocutores sociales

- Componentes
- Particularidades nacionales (según tradiciones de producción, tejido productivo, convenios, ...)
 - Profesiones reconocidas en mercado comprendidas por grupos de tareas (según clasificaciones nacionales)
 - Niveles de cualificación y certificados (en su caso).

2. FORMADORES

“Demandas-tipo”
Ofertas ejemplificadoras

3. P-M-E

Intercambios-difusión-guías

4. VISITA DE ESTUDIO

Para especialistas en formación

Nota de la secretaría de las actas: estos cuatro puntos son tomados de las transparencias que fueron presentadas en el coloquio por el Sr. Retuerto.

CIRCULACION DE TRABAJADORES COMUNITARIOS Y NO COMUNITARIOS EN ESPAÑA

Concepción TALAVERA OLIVA

Jefa de la Insp. de Trabajo y Seguridad Social de S/C. de Tenerife

Lucio Anneo Séneca, el filósofo cordobés que murió en Roma en el año 65 d.C., afirmó que "en ninguna parte es extranjero el hombre; su verdadera patria es el universo". Literalmente interpretada, tal declaración podría ser considerada utópica, pero, hoy día, y al menos para un buen número de europeos, está a punto de hacerse realidad jurídica. Así en el art. 1 del Título Primero del ACTA UNICA EUROPEA firmada en Luxemburgo el 17 de febrero de 1986 y ratificada por España el 9/12/86 se dice: "Las Comunidades Europeas y la cooperación política europea tienen como objetivo contribuir conjuntamente a hacer progresar de manera concreta la unión europea".

Finalizada la 1ª Guerra Mundial, el 28 de junio de 1919 se firma el Tratado de Versalles naciendo en esta fecha la Organización Internacional del Trabajo cuya Constitución recogerá, posteriormente, en mayo de 1944 en Filadelfia, los principios de carácter social que informarán los Convenios elaborados en el seno de sus Conferencias encaminados a la protección del trabajador. España, miembro de la O.I.T. desde su creación hasta 1941 y desde 1956 hasta la fecha, ratificó el Convenio nº 97 (Ginebra 1949), el 23/2/67. En este Convenio sobre "Trabajadores migrantes" se contienen los derechos de los trabajadores extranjeros.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, cuyo origen inmediato se halla en la "Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano", sancionada por la Asamblea Constituyente de Francia el 26 de agosto de 1789 (otro antecedente: el Tratado de Filadelfia de 1775), al establecer la igualdad política y social y el derecho al trabajo de todos los hombres cimenta e impulsa la creación de instituciones que salvaguarden estos derechos que necesitan de un instrumento jurídico interno para su obligatoriedad.

El Consejo de Europa (mayo de 1949) y la C.E.C.A. (Tratado de París de 18/4/51), son hitos que van acercando las fronteras de Europa. El 25 de marzo de 1957, por el Tratado de Roma nace la C.E.E. En 1950 se firma el Convenio Europeo de los Derechos Humanos y en 1961 surge la Carta Social Europea, ambos dentro del Consejo de Europa. En 1966, en el seno de la C.E.E., se firmaron dos Pactos Internacionales, uno relativo a los derechos civiles y políticos y otro, a los derechos económicos, sociales y culturales.

A través de las Instituciones citadas, de sus Organos e Instrumentos jurídicos crece el clima propiciatorio para hacer realidad el derecho a la igualdad entre ciudadanos de distintos países que, si bien en principio son reacios a hacer dejación de su concepto tradicional de soberanía se ven implicados en la caída irremediable de

fronteras o de restricciones jurídico-sociales en pro de la igualdad y reciprocidad establecida por las Comunidades Intergubernamentales.

Por todo lo expuesto y porque así nos lo exige la realidad social española tras la firma de Adhesión al Tratado de Roma y la legislación específica vigente al respecto, es necesario hablar de dos grandes grupos de extranjeros cuyo tratamiento jurídico es diferente: los comunitarios y los no comunitarios. Por su complejidad y por la aplicabilidad de su normativa en el régimen transitorio de los comunitarios, abordaremos, en primer término el estudio de la legislación respecto a los no comunitarios (Ley Orgánica 7/85 de uno de julio y RR. Dtos. 1.099/86 y 1.119/86 de 26 de mayo).

CIRCULACION DE TRABAJADORES NO COMUNITARIOS

La locución *trabajador extranjero* que se refiere "a toda persona física, que careciendo de nacionalidad española, ejerza o trate de ejercer en España una actividad lucrativa, laboral o profesional, por cuenta propia o ajena" (art. 31 R. Dto. 1.119/86) hay que entenderla, a los efectos de esta exposición, como un género en el que se contienen, a partir de la firma del Tratado de Roma, dos categorías: extranjero *comunitario* y *no comunitario*. El régimen jurídico aplicable será distinto en función de esta clasificación. Y dentro de los no comunitarios será preciso distinguir entre los que tienen un tratamiento preferente y los que no. Hay que considerar, además, el régimen de los trabajadores fronterizos y el de los apátridas.

La Ley Orgánica 7/1985 de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España, en su Preámbulo declara recoger los principios contenidos en las Declaraciones y Recomendaciones sobre extranjeros formuladas por los Organismos Internacionales otorgándoles la máxima cota de derechos y libertades a los extranjeros en situación de *legalidad*.

Nacimiento, parentesco y tiempo de permanencia en España son títulos de derecho preferente. Tratamiento preferencial tiene la Ley, también, para los iberoamericanos, filipinos, andorranos, ecuatoguineanos, sefardíes y originarios de Gibraltar, Ceuta y Melilla, por razones históricas de identidad o afinidad cultural.

La Ley 7/85 y el R. Dto. 1.119/86 de 26 de mayo contienen básicamente, la normativa por la que han de regirse los trabajadores extranjeros no comunitarios, sin perjuicio de la existencia de Convenios o Tratados Inter-

nacionales aplicables a las migraciones en general y a los países firmantes en concreto. A título de ejemplo citaré los Acuerdos entre España y Suiza (9 de agosto y 31 de octubre de 1989) y entre España y los EE.UU. (25 de julio de 1990), el Convenio entre España y Canadá (8/2/90) y el Tratado General de Cooperación y Amistad entre España y la República Argentina (3/6/88).

La problemática sería muy amplia y ardua siuviésemos que abordar todas las especificidades surgidas de los Instrumentos internacionales y este trabajo, aunque tiene un título que acogería a todos los extranjeros y a todas las situaciones laborales en que pudieran éstos encontrarse, ha de limitarse en el tiempo y en su contenido, a la legislación interna española, la Ley 7/85 y el R. Dto. 1.119/86 para los trabajadores no comunitarios y el R. Dto. 1.099/86 de 26 de mayo para los comunitarios. Para éstos es obligado referirse, además, a la Legislación Básica de la C.E.E., por razones obvias.

Los Agentes Diplomáticos, los Funcionarios Consulares, los miembros de las misiones diplomáticas y sus familias en virtud de normas de Derecho Internacional están EXCLUIDOS o EXENTOS de la obligación de inscribirse como extranjeros y de obtener el permiso de residencia. Igualmente lo están los Representantes y Delegados de las Misiones Permanentes y de los Organismos Internacionales Intergubernamentales con sede en España o en Conferencias Internacionales que se celebren en España. Los funcionarios de las Organizaciones Intergubernamentales y sus familiares lo estarán en función de Tratados de reciprocidad (art. 2º).

Se EXCEPTUAN de la obligación de proveerse de permiso de trabajo (art. 16), a los técnicos y científicos invitados o contratados por el Estado, a los profesores extranjeros invitados o contratados por la Universidad, al personal que desarrolle un programa cultural, a los funcionarios corresponsales, científicos, religiosos, artistas y originarios de Gibraltar.

La concesión del permiso de trabajo se condiciona al contrato de trabajo (firme o prometido), a la titulación requerida para el trabajo y a las autorizaciones administrativas de establecimiento en el caso del trabajador por cuenta propia (art. 17 L.O.).

La existencia de paro, la escasez de mano de obra y el régimen de reciprocidad internacional, son circunstancias, que influyen en la concesión o no del permiso. Se valorará la creación de nuevos puestos de trabajo para españoles en la concesión de permisos por cuenta propia (art. 18).

Nacimiento, matrimonio, descendientes, ascendencia, cargos de confianza, familiares de titular, súbditos de determinados países, trabajos de reparación, asilados ... son circunstancias preferenciales que se consideran por el legislador para la concesión del permiso de trabajo (art. 18 L.O.).

El Reglamento que desarrolla la Ley Orgánica, el 1.119/86, establece como premisa indispensable para la concesión del permiso de trabajo la igualdad de condiciones laborales y la situación de legalidad de la persona mediante la posesión de la documentación preceptiva (visados, pasaporte, etc.).

El art. 33 del R. Dto. 1.119/86 se refiere a siete clases de permisos de trabajo, según sean por cuenta ajena, por

cuenta propia, colectivos o de trabajadores fronterizos. La duración temporal, la referencia a una sola empresa o a un determinado espacio sectorial o geográfico, justifican su existencia.

Los permisos de trabajo a trabajadores por cuenta ajena se denominan A, B y C, y su duración máxima es de 9 meses, 1 año o 5 años respectivamente. El A se concede para actividades estacionales o de temporada, puede limitarse a un solo empresario y no es renovable hasta que transcurran 12 meses desde la fecha de concesión ó 3 desde su caducidad, siendo obligatorio abandonar el territorio nacional salvo que el visado de residencia sea por un tiempo superior.

El B se concede para el ejercicio de una actividad concreta en un ámbito geográfico determinado. Es renovable por un año y si se está en I.L.T. derivada de accidente de trabajo o de enfermedad profesional.

El C permite el ejercicio de cualquier actividad en todo el ámbito nacional (arts. 34, 35 y 36).

Los requisitos para la concesión de los permisos A y B (publicación en prensa de la oferta de empleo), no concurrir a los beneficios de los programas de fomento del empleo, inexistencia de paro o de escasez de mano de obra (posibilidad de que el empresario contrate junto con el extranjero a un español para su adiestramiento) se relacionan en el art. 37 del R. Dto. 1.119/86 que también contiene las causas de denegación (falta de autorización de establecimiento del empresario, inobservancia de la legislación por su parte, inexactitud, falseamiento o carencia de documentación, condiciones de trabajo inferiores a las existentes para los nacionales).

Las circunstancias preferentes para su concesión, reguladas en el art. 38 del R. Dto. 1.119/86 son de carácter subjetivo: nacionalidad, parentesco, etc., y objetivo: montajes o reparaciones de equipos importados, por ejemplo.

La obtención del permiso C está condicionado a haber sido titular de uno o varios permisos por un total de cinco años o durante los doce meses anteriores a la solicitud si su residencia ha sido de ocho años. También se concederá al cónyuge e hijos de un trabajador con permiso C que tuviesen el B.

El período de cinco años se reduce a dos para los iberoamericanos, andorranos, etc., y los originarios de Gibraltar, Ceuta y Melilla y para los descendientes de extranjeros que residan en España y que tuviesen la nacionalidad española de origen. Son renovables "per se" estos permisos.

Los permisos D y E que permiten el establecimiento *de trabajadores extranjeros por cuenta propia en España*, se otorgan como máximo, por uno y cinco años.

El D faculta para el ejercicio de una actividad concreta y en una localidad determinada y el E se extiende a todo el territorio nacional.

A la expiración del primero puede concederse el segundo siempre que se demuestre el cumplimiento de las obligaciones legales y que no hay necesidad de acudir a la realización de trabajos suplementarios para subsistir económicamente (Arts. 40 y 41 del R. Dto. 1.119/86).

La situación nacional de empleo y el trato de reciprocidad intergubernamental condicionarán el alcance de estas preferencias (art. 42 R. Dto. 1.119/86).

Con respecto a las autorizaciones colectivas (art. 43 R. Dto. 1.119/86), se establece su vinculación a una obra o trabajo determinado durante un máximo de tres meses. Esta autorización es renovable por otros tres meses.

Para terminar con este núcleo de extranjeros *no comunitarios* sólo nos resta referirnos a los apátridas e indocumentados (art. 22 L.O.), que una vez obtenido un documento justificativo de su situación y su inscripción en dependencias del Ministerio del Interior, podrán instar un permiso de trabajo por el tiempo que se señale en su documento (art. 27 R. Dto. 1.119/86).

Los trabajadores que hubieran tenido la condición de asilado y que la hubiesen perdido por circunstancias políticas de su país, tendrán derecho preferente a la renovación del permiso de trabajo durante un año (art. 18 L.O.).

El permiso de residencia, ligado al de trabajo, no es necesario para la realización de trabajos de menos de noventa días de duración.

Los trabajadores portugueses, con trato preferente en la legislación general, han sido omitidos voluntariamente en mi estudio, por tener la naturaleza de comunitarios desde su adhesión al Tratado de Roma (firma 12.6.85; vigor 1.1.86).

CIRCULACION DE TRABAJADORES COMUNITARIOS EN ESPAÑA

El art. 1º del Reglamento nº 1.612 de 15 de octubre de 1968, de la Comunidad Económica Europea, determina que "todo súbdito de un Estado Miembro, sea cual sea su residencia, tiene el derecho a acceder a una actividad laboral y a ejercerla en el territorio del Estado miembro de acuerdo con las disposiciones legislativas, reglamentarias y administrativas que rijan el empleo de los trabajadores nacionales en este Estado". España que ingresa en la C.E.E., en la C.E.C.A., y el uno de enero de 1986 mediante la firma del Tratado relativo a la Adhesión del Reino de España y de la República Portuguesa (12.6.85), se compromete (arts. 55 y ss.), por este Tratado a instaurar en su territorio la libre circulación de personas, servicios y capitales, con las restricciones y especificaciones contenidas en este mismo Instrumento que hace referencia al art. 48 del Tratado de Roma (C.E.E.), al Reglamento 1.612/86 C.E.E., a la Directiva 68/360 C.E.E. y al Reglamento 1.048/71 C.E.E.

El Tratado Comunitario de 25 de marzo de 1957, que pretende "el desarrollo armonioso de las actividades económicas en el conjunto de la Comunidad" y "la aproximación de las legislaciones nacionales", "mejorar las posibilidades de empleo de los trabajadores", dice en su art. 48 que a la libre circulación supondrá "la abolición de toda discriminación por razón de nacionalidad" respecto al empleo, retribución y demás condiciones de trabajo. Limitaciones justificadas al postulado son las derivadas del orden público, seguridad y salud públicas.

Los arts. 52 al 58 del Tratado de Roma se refieren al derecho de *establecimiento* definiendo la libertad del mismo como la libertad de "acceso a las actividades no asalariadas y su ejercicio", el 60 define los *servicios* como

las prestaciones realizadas a cambio de una remuneración. Los arts. 117 y ss., recogen disposiciones de carácter social para promover la mejora de las condiciones de vida y de trabajo de los trabajadores.

En cumplimiento de la normativa comunitaria, se promulga en España el R. Dto. 1.099/86 de 26 de mayo que "regula las formalidades administrativas para el ejercicio de los derechos de entrada y permanencia en España por parte de los ciudadanos de los Estados Miembros de las Comunidades Europeas, *para la realización de actividades asalariadas o no asalariadas, o para prestar o recibir servicios*, al amparo de lo dispuesto en los arts. 48, 52 y 59 del Tratado de la C.E.E."

Tales formalidades se refieren a la obtención de una Tarjeta temporal de Residencia para una actividad o servicio de duración inferior a un años (hasta 3 meses no es necesario tarjeta). Si la actividad se extiende a un período superior y obligatorio obtener una Tarjeta de Residencia de Ciudadanos de un Estado miembro de la C.E.E., válida para todo el territorio, de cinco años de vigencia y renovable automáticamente.

Las actividades o servicios que se desarrollen han de ser declaradas en el Puesto de Policía de entrada al territorio nacional o en la Comisaría de Policía del lugar donde se vaya a residir dentro de 15 días a partir de la fecha de entrada en España.

La renovación de la Tarjeta se condiciona a la continuación de las actividades por las que fuera solicitada.

Con la solicitud será necesario presentar certificado médico de no padecer ciertas enfermedades (tuberculosis, sífilis y otras infecciosas-contagiosas o parasitarias respecto de las cuales España haya elaborado normas de protección para sus nacionales; además, la drogadicción y alteraciones psíquicas importantes). También se presentará copia del contrato de trabajo o certificado del mismo. El trabajador por cuenta propia habrá de presentar la Licencia Fiscal y las Autorizaciones administrativas reglamentarias para el ejercicio de su actividad.

Con carácter excepcional se podrá pedir a las autoridades del Estado de origen informes sobre los antecedentes judiciales del trabajador en cuestión.

El solicitante habrá de acreditar hallarse en posesión de los títulos, diplomas u homologaciones de los mismos y que ejerce la profesión en su país de origen.

Durante la tramitación de la Tarjeta se proveerá al solicitante de una Tarjeta Provincial de Residencia.

La no acreditación de los requisitos exigidos es causa de denegación de la Tarjeta. Ahora bien, en casos de trabajadores con derecho a ella, los trámites de su expedición no impide la inmediata ejecución del contrato de trabajo.

Por razones de orden público, seguridad pública y salud pública puede denegarse la Tarjeta de Residencia y decretarse la expulsión de ciudadanos C.E.E. del territorio español. Tales razones han de aplicarse con carácter restrictivo y fundamentado.

Establecida la libre circulación de personal, servicios y capitales, los arts. 55 y siguientes del Tratado de Adhesión limitan su entrada en vigor hasta el 1 de enero de 1993 (1 de enero de 1996 para el Gran Ducado de Lu-

xemburgo), en lo que respecta al contenido de los arts. 1 al 6 del Reglamento C.E.E. n° 1.612/68 quedando vigentes en dicho período transitorio, el derecho interno y los Tratados bilaterales. (Bélgica, Alemania, Italia, Luxemburgo, Portugal y el Reino Unido).

Desde el 1° de enero de 1991 se suprimirán los condicionantes establecidos respecto al cónyuge y descendientes menores de 21 años o al cargo del trabajador nacional de un Estado miembro en el Territorio de otro Estado miembro, que tendrán derecho a acceder a cualquier actividad asalariada sin necesidad de una residencia previa (hasta 31.12.89 se le exige un mínimo de 18 meses).

Así pues, recapitulando, el R. Dto. 1.099/86 de 26 de mayo establece el derecho transitorio por el que ha de regularse la circulación de trabajadores comunitarios en España de acuerdo con el Tratado de Adhesión (arts. 55 y siguientes).

En enero de 1992, a excepción de los servicios bancarios y de seguros vinculados a los movimientos de capitales, se hará realidad la circulación de prestaciones de servicios intercomunitarios.

En enero de 1993 todos los españoles podrán trabajar en cualquiera de los Estados miembros de la Comunidad Europea en iguales condiciones que sus nacionales salvo el caso de Luxemburgo sin necesidad de obtener ningún tipo de permiso de trabajo. La libre circulación de trabajadores sólo podrá ser limitada por razones justificadas de orden público, seguridad pública o salud pública. Los empleos en la Administración Pública están excluidos de la libre circulación en cuanto impliquen una participación directa o indirecta en el ejercicio de poderes públicos, lo que no se da en la enseñanza, sanidad, transportes y cultura, entre otros.

Por razones de orden público, seguridad y salud pública, puede denegarse la Tarjeta de Residencia y decretarse la expulsión de ciudadanos de la Comunidad Económica Europea. Tales razones han de aplicarse con carácter restrictivo y debidamente fundamentadas.

Desde 1° de enero de 1991, los condicionantes de estancia en territorio español (hasta 31/12 se exige un mínimo de 18 meses), serán suprimidos, respecto al cónyuge y descendientes menores de 21 años, a su cargo.

Las Compañías de Seguro y los Odontólogos también podrán establecerse en España a partir del primero de enero de 1991. La banca, los servicios financieros, y los establecimientos de crédito y seguros ligados a los movimientos de capitales, tendrán este derecho a partir del uno de enero de 1992.

Sobre toda esta apertura de fronteras, podrá incidir la cláusula de Salvaguardia del art. 20 del Reglamento 1.612/68 de la Comunidad Económica Europea: ya que, si existen graves perturbaciones en el mercado de trabajo, España comunicará este hecho a la Comisión y a los demás Estados Miembros para que se adopten las medidas encaminadas a suspender la interposición de solicitudes de los empleos afectados, durante el plazo que indique la propia Comisión. En dos semanas habrá de contestarse al País afectado, quien podrá interponer recurso. Caso afirmativo, los estados miembros no cursarán peti-

ciones de empleo en el plazo y para la actividad o región prevista.

En enero de 1993, los trabajadores comunitarios podrán trabajar en cualquiera de los Estados Miembros en igualdad de condiciones que sus nacionales, excepción hecha en el caso de Luxemburgo (1996), sin la obligatoriedad del permiso de trabajo. Las limitaciones a este derecho de libre circulación sólo podrán fundarse en razones justificadas de orden, seguridad y sanidad públicas. Las limitaciones para trabajar en la Administración Pública guardarán relación con el ejercicio directo o indirecto del Poder Público, y por consiguiente, los empleos relacionados con la enseñanza, la sanidad, el transporte o la cultura, no se verán incluidos en esta limitación.

De Iure, la situación de los trabajadores emigrantes españoles y de sus familiares, no es especialmente discriminatoria. Su alta tasa de permanencia en el país de acogida, favorece su situación frente a terceros emigrantes. Tienen problemas de integración y de automarginación, derivada de su nivel de formación; los problemas respecto a la MOVILIDAD, RETORNO, PERMISOS DE RESIDENCIA PARA FAMILIARES, FORMACION, etc., surgen en función del mayor o menor rigor empleados para los países receptores. Alemania e Inglaterra son muy rigurosos en la aplicación de las normas de expulsión; dificultades de reagrupamiento familiar se presentan en Alemania y Francia. Para el establecimiento, tanto Alemania como Inglaterra, se exigen trámites excesivos. Francia y Holanda no favorecen la movilidad funcional de la mano de obra. Bélgica es el país comunitario que más facilidades proporciona al emigrante español.

En España existen, actualmente, unos 600.000 trabajadores extranjeros, el 50% de ellos, aproximadamente, está en situación de ilegalidad. La entrada anual viene a ser de 50.000 a 60.000, lo que acaba generando problemas de xenofobia.

De los emigrantes en situación de legalidad, el 65% proviene de Europa; el 16% de Hispanoamérica; el 8% de Asia; el 6% de Africa y el 5% de U.S.A.

Se ha incrementado el número de emigrantes británicos y de europeos nórdicos en los últimos años, el número de argentinos y de marroquíes permanece estable y ha disminuido el de los cubanos y filipinos.

Del colectivo de emigrantes que residen ilegalmente en España, pese a las dificultades para tener datos fiables, se estima que:

El 18% son marroquíes; el 8,7% portugueses; el 8,2% senegaleses; el 16,6% argentinos; los filipinos, británicos y gambiales representan un 18%; los europeos en general el 26% y el 25% restante lo forman los iberoamericanos en general.

Los datos en relación con los permisos de trabajo concedidos y denegados en la provincia de Tenerife son los siguientes:

**Permisos de trabajo concedidos desde 1-1-1990 hasta
30-09-1990 en Tenerife**

TIPO A	C.E.E.	557
	OTROS PAISES	103
TIPO Bi	C.E.E.	141
	OTROS PAISES	205
TIPO B	.....	251
TIPO C	.....	51
TIPO CEE	.....	236
TIPO Di (iniciales)	.....	55
TIPO Dn (renovación)	.....	59
TIPO E	.....	37
TOTAL		1.695

**Permisos de trabajo denegados desde 1-1-1990 hasta
30-09-1990**

TIPO A	.....	46
TIPO Bi	.....	122
TIPO Di	.....	15
TIPO B	.....	3
TOTAL		186

CONCLUSIONES

Primero:

A lo largo de la exposición ha aparecido todo un entramado jurídico de muy distinta naturaleza con distinto rango legal y de diversa aplicación. Normas de derecho internacional se entrecruzan con normas de derecho interno; la existencia de convenios bi, tri o multilaterales entre países miembros, o no, de Organizaciones Internacionales, con terceros países, la existencia de Convenios entre Organizaciones Internacionales y la existencia de Convenios Internacionales de Organismos Internacionales que han sido ratificados por un número considerable de países de los cinco continentes ... Claro está que el derecho interno de cada país, mediante su propia jerarquía normativa, soluciona el problema de aplicación de la Ley, pero ello no impide que exista una necesidad organizativa de clarificar y simplificar estas prioridades.

Segundo:

También se ha visto, con mayor o menor acierto, que existen deficiencias de conceptualización genérica, contradicciones o inexactitudes, lagunas, que deberían de ser

objeto de estudio sistemático y de logros universales, en mi opinión.

Tercero:

Por lo que respecta al derecho de extranjería española, compuesto por una normativa básica general, L.O. 7/85 y R. Dto. 1.119/86, de derecho interno, y Convenios Internacionales de distinta naturaleza, alcance y contenido, para todos los trabajadores no comunitarios y para los comunitarios no incluidos en el R. Dto. 1.099/86, y por una normativa básica interna comunitaria, el R. Dto. 1.099/86, de derecho transitorio, y otra básica, de derecho comunitario: Tratado de Roma, Acta de Adhesión, Reglamentos de la Comunidad Económica Europea y Directivas, que también adolece de imprecisiones y de falta de sistematización.

Por ello, al confluir todo este derecho amalgamado en la persona del Trabajador Extranjero se conseguiría, un mejor aprovechamiento de la prolija materia laboral existente, que es mucha, propiciándose la elaboración de sendos Códigos Laborales del Derecho de Extranjería, uno universal y otro europeo, la bipolaridad podría resultar beneficiosa y, en todo caso, facilitaría la tarea de una unificación posterior, en los que se contuviesen, sistematizadas:

- Definiciones genéricas de conceptos laborales al uso, modernizándolas en su caso, y adaptándolas a los cambios tecnológicos.
- Articulación completa de los derechos mínimos inherentes a la condición de trabajador y de extranjero trabajador. Y, a ser posible, relación sistematizada de Convenios Internacionales.

En España (el 56.2 del Acta de Adhesión podría ser un argumento, no sé bien de qué alcance, pero ahí está la posibilidad próxima), sería deseable, que antes de iniciar la tarea sistematizadora, debería de iniciarse una revisión de su legislación preferencial en aras a conseguir un contenido sistematizado y concorde con su realidad histórica y geográfica de las que no puede, en modo alguno, hacer dejación y en función de su propia legislación constitucional relacionada con el Prólogo de la Ley 8/1985 de 1 de julio.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- "DERECHO SOCIAL EUROPEO" (Instituto de Estudios Sociales del Ministerio de Trabajo) de Jacques Jean Ribas, Marie J. Jonczy y J. Claude Séché. M. 39.259/1980.
- "LA CARTA SOCIAL EUROPEA EN LA PERSPECTIVA DE LA EUROPA DEL AÑO 2.000" (Coloquio conmemorativo del XXV aniversario de la Carta Social Europea). Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de Publicaciones RET 89-1.316.
- "EL SISTEMA INSTITUCIONAL DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. DE LOS TRATADOS CONSTITUTIVOS Y EL ACTA UNICA AL PROYECTO DE TRATADO SOBRE LA UNION EUROPEA",

DE CESAREO GUTIERREZ ESPADA. Ed. TECNOS.

"CANARIAS Y LA COMUNIDAD ECONOMICA EUROPEA" EDICIONES DIVULGATIVAS DEL BANCO DE BILBAO. TF 1.503/1983.

"NORMATIVA MIGRATORIA" (Compilación de legislación básica general y de la Comunidad Económica Europea, normas, instrucciones, doctrina y jurisprudencia) Dirección General del Instituto Español de Emigración del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

"TRABAJOS DE JUAN ANTONIO PEREDO LINACERO (1984)" del Ministerio de Asuntos Exteriores. Secretaría

de Estado para las Relaciones con las CC.EE., Alvaro G. Redondo Hermosilla (1986).

"COMENTARIOS LABORALES A LA LEY DE EXTRANJERIA" Actualidad Laboral nº 16 de Juan Antonio Peredo Linares sobre la libre circulación de trabajadores, y de Antonio Maceda García.

"RESUMEN DE INTRODUCCION AL DERECHO SOCIAL COMUNITARIO", Tomás Sala y J. Manuel Ramírez Martínez. Ed. Tirant Loolanch Libris. Valencia 1986.

LA INTEGRACION EUROPEA DESDE LA PERSPECTIVA DE UN SENADOR

José SEGURA CLAVELL

Miembro de la Comisión Mixta Congreso - Senado para la C.E. de las Cortes Generales

Sras., Sres., participo muy gustosamente en este último día de trabajo dentro de esta densa serie de intervinientes que a lo largo de toda la semana les han hecho llegar a Vds. toda una amplia gama de reflexiones que a buen seguro han provocado a su vez el debate, el enriquecedor debate acerca de esa amplia y sugestiva temática del "Orientador ante la Unidad Europea".

Por ello, añadir mis palabras a las de otros ilustres intervinientes, es una actividad que agradezco muy efusivamente a quienes me cursaron tal invitación. Yo quisiera que vieran en mí no solamente a un profesional de la enseñanza preocupado por la verdadera inserción de nuestras líneas educativas en las correspondientes Comunitarias, sino al político socialista Canario que por su condición de Senador por la isla de Tenerife es miembro de la Comisión Mixta Congreso-Senado para la C.E., y en la que formo parte del grupo de parlamentarios que integramos la ponencia del Acta Unica y Tratado de Adhesión que en el seno de dicha Comisión Mixta analizamos en su globalidad los diferentes grados de avance de la política española en la dirección del cumplimiento de la normativa Comunitaria.

Las Cortes Generales españolas, como expresión máxima de representación del pueblo español, hace ya unos cuatro años que constituyó la Comisión Mixta Congreso-Senado para la C.E., con el objeto de canalizar a su través el análisis y los informes previos del seguimiento comunitario de España. En este sentido y en la actual V legislatura, ha experimentado un reforzamiento en sus trabajos, así como la profundización en el debate de los grandes temas vinculados a la Unión económica y monetaria o al de las funciones asignadas a las diversas instituciones comunitarias (Consejo Europeo, Parlamento Europeo, Consejo de Ministros y Comisión). En el mismo sentido, en el seno de nuestra Comisión Mixta se de-

baten temas de muy diferente naturaleza que afectan a los sectores agrarios, pesqueros, transporte, o a los temas de naturaleza educativo, investigación, I + D, etc.

Nos preocupa en el seno de la Comisión Mixta, el debate acerca de la Europa Social que lógicamente tanto motiva a los Sindicatos, así como las políticas medioambientales y por encima de todo, la ordenación de toda una estrategia que se oriente en el sentido de conseguir el equilibrio entre los Doce Estados Miembros. Somos conscientes de que un espacio supranacional como el que supone la Comunidad Europea, optimiza soluciones a problemas sociales, evita contradicciones y redundancias. Por ello, la consideración de que constituya un territorio con hábitos, industrias, servicios y administraciones parecidas (aunque no iguales) facilita la colaboración en muchos campos que, sin ese esfuerzo común, no podrían ser motivo de trabajo.

Cuando hablamos de 1993, hablamos, entre otras cosas, de la completa libertad de circulación de bienes, servicios, personas y capitales. Es decir, se romperán dentro de dos años los restos de las barreras que hoy separan la política económica interior de la exterior, la economía nacional de la internacional en la Europa de los Doce. Un gran mercado regional unido por esas cuatro libertades básicas supone la conversión de la C.E., en un auténtico espacio económico común, en el que el principio rector será el de la competencia. De esta manera, la Europa del 93 debería implicar tres cosas que no conviene olvidar: una completa libertad para que los ciudadanos y las empresas puedan desplegar sus iniciativas; una restricción a las prerrogativas de la burocracia comunitaria, y una limitación a los márgenes de actuación de las políticas nacionales sobre sus respectivas economías.

Todos los informes elaborados hasta la fecha para evaluar el impacto del Acta Unica, del Mercado Unico sobre la economía europea indican que los beneficios alcanzados tras su consecución serán enormes. Si las medidas incluidas en el Libro Blanco y en el Acta Unica se ponen en práctica, hasta sus últimas consecuencias, las investigaciones más prudentes prevén para el conjunto de la C.E. un crecimiento adicional del PIB de 4,5 puntos, un descenso de los precios del 6,1% y una reducción de los déficits presupuestarios y exterior de 2,2 y 1 puntos respectivamente. Todo ello surgiría como consecuencia de la gigantesca movilización de recursos provocada por la supresión de las barreras técnicas, fiscales y físicas que aún fragmentan el mercado continental.

Pero yo soy consciente de que dentro del conjunto sectorial de los temas incluidos en la amplia gama que conlleva el Acta Unica, a Vds. les preocupa la inserción y el papel del orientador ante la nueva situación. ¿Qué debemos hacer los orientadores, educadores y profesionales de la educación en conjunto ante el reto Europeo? Pienso que a lo largo de la semana que hoy termina, bastante han debatido Vds. estos temas como para que quien les habla se tome la libertad de incrementar el conjunto de aportaciones que aquí ya se han producido. No obstante, únicamente quisiera sumar mi voz a las de aquellos que tienen la actitud personal de optimismo e ilusión en el futuro y que afrontan con responsabilidad los retos que próximamente se nos van a ir planteando. Siempre he lamentado expresiones pesimistas que se transmiten en el sentido de hiperbolizar la "avalancha" de profesionales que procedentes de los restantes países comunitarios "invadirán nuestros campos de trabajo". Pienso que es menester mentalizar a nuestros conciudadanos de todo lo contrario, de las esperanzadoras oportunidades que se configuran en el horizonte y del estimulante trabajo que debemos desarrollar a efecto de incrementar nuestra competitividad.

En nuestra Comunidad Canaria existe un alto grado de conciencia de la magnitud del ilusionante proyecto de una mayor inserción de España en las Comunidades Europeas y pienso que en muy pocos rincones españoles habrá habido durante tanto años un debate continuado y tan intenso como el que ha tenido lugar en Canarias en los últimos años. Precisamente a lo largo de toda esta semana, la prensa Canaria ha dado cabida a artículos y editoriales acerca del modelo de Adhesión de Canarias a la C.E. y de las características de la propuesta que próximamente va a hacer a España la Comisión Europea al respecto.

No creo exagerar si les digo a Vds. que en Canarias el debate Comunitario ha sido una constante de algo más de una década. Desde los tiempos de la inicial Junta Preautonómica de Canarias se elaboraron toda una

larga serie de informes acerca de las especiales características de Canarias en el seno del Estado Español, así como la posibilidad de encontrar la fórmula que compatibilizara la incorporación a la C.E., con el mantenimiento de las singularidades económicas-financieras y fiscales de Canarias recogidas en el ordenamiento español.

Constituía un sentir ampliamente compartido por el pueblo Canario y por las instituciones que lo representan, el garantizar las especialidades que conformaban nuestro especial ordenamiento económico-fiscal. Conjuntamente, en el terreno productivo nuestra voluntad y petición trataban de combinar dos situaciones bien diferenciadas, según se tratara de los sectores de producción de bienes (agrarios e industriales), o de la prestación de servicios. Esta filosofía troncal fue la que inspiró en 1984 la definición que el Parlamento de Canarias produjo y que elevó al Gobierno de la Nación para su incorporación al conjunto negociador del Estado Español. El proceso negociador condujo al final feliz del ingreso de España en la C.E. el 1 de enero de 1986 en unas condiciones recogidas en el Acta de Adhesión en cuyo protocolo adicional nº 2 se refleja el status especial para Ceuta, Melilla y las Islas Canarias.

Canarias queda fuera del ámbito de aplicación de algunas políticas comunitarias singulares como la Política Agrícola Común, la Política Pesquera Común o la Unión Aduanera. A partir de 1986 y a medida que nuestras estructuras se iban asentando a la nueva realidad económica, se iban produciendo acontecimiento que afectaban de lleno a nuestra producciones. Consecuencia de ello, los diversos sectores productivos a lo largo de los últimos años han reabierto el debate del modelo comunitario y obligado a un nuevo pronunciamiento de nuestras instituciones de forma tal que en el mes de diciembre de 1989, el Parlamento de Canarias produjo una resolución por la cual demandaba del Gobierno Nacional la reapertura —al amparo del período transitorio actual— de negociaciones con la Comisión Europea en el sentido de producir una mayor integración en Europa con el respeto de algunas de nuestras singulares excepciones y a efectos de incorporarnos a todo aquello preceptuado en el Acta Unica.

Y es precisamente a finales de este año cuando se prevé se produzca la resolución de la Comisión Europea que previo informe del Parlamento Europeo y de las instituciones canarias, permita al Consejo de Ministros de la C.E., el ofrecer a España las mejoras que Canarias viene demandando.

El proceso está abierto y a buen seguro que culminará a lo largo del año próximo de 1991 con la consolidación del proceso "europeizante" de la Comunidad Canaria.

ESPAÑA EN EUROPA EN EL HORIZONTE DE LOS AÑOS 90

José Ramón SANCHEZ MORO
Asesor Ejecutivo en el Gabinete de la Secretaría
de Estado para las Comunidades Europeas

Desde la aprobación del Acta Unica y el Libro Blanco del Mercado Interior, el proceso de integración europeo ha sufrido una aceleración. A ello ha contribuido la Adhesión de España y Portugal y, más recientemente, el camino iniciado hacia la Unión Económica, Monetaria y Política, la configuración de una política exterior y de seguridad comunes y la delimitación de las libertades, derechos y deberes inherentes a la condición de ciudadanos europeos.

Sin embargo, este acento en la consolidación interior de la Comunidad, se ha visto acompañada de una proyección al exterior más amplia e intensa. Así, la simple política comercial exterior común va evolucionando hacia una mayor congruencia entre las medidas comerciales y financieras frente a terceros países y las medidas políticas adoptadas en relación a éstos.

La voz de los Doce se escucha cada vez más en los diversos foros internacionales, estimulando, por ejemplo, iniciativas de paz e integración económica regional, en el caso de Centroamérica, facilitando el tránsito a la democracia parlamentaria y a la economía de mercado de los Países de Europa Central y del Este o favoreciendo desde el punto de vista arancelario y mediante préstamos, inversiones o ayudas de urgencia, a los Países ACP.

Esta doble dinámica interna y externa exige una considerable creatividad política, y un gran esfuerzo legislativo y financiero. La unificación alemana constituye un ejemplo claro de lo que acabamos de señalar.

Actúa en nuestro favor la conciencia generalizada de que los retos no sólo políticos, sino también tecnológicos y comerciales, que se nos plantean como europeos, a nivel mundial, sólo pueden ser afrontados mediante un alto grado de coordinación en lo económico y de consenso en lo que respecta a los objetivos políticos, por encima de las diferencias ideológicas entre los diferentes partidos.

En este sentido, los logros conseguidos no pueden hacernos olvidar que aún restan determinadas áreas en las que la armonización presenta particular dificultad: diferencias en los sistemas de fiscalidad, ampliación y refuerzo del Sistema Monetario Europeo —creación de un Banco Central Europeo y de una moneda común—, liberalización de los movimientos de capital y desregularización de los Servicios.

En el caso concreto de nuestro país, hemos debido hacer frente simultáneamente, y en un período muy breve, a la transposición de toda la legislación comunitaria acumulada a lo largo de treinta años, la aplicación de las medidas derivadas de la puesta en marcha del Mercado Interior y de las profundas transformaciones socioeconómicas.

En el momento actual, la Comunidad afronta las Conferencias Intergubernamentales, que fijarán las bases y etapas en el camino hacia la Unión en lo monetario, económico y político.

Respecto de la Unión monetaria, España comparte plenamente los objetivos de la tercera fase del llamado Plan Delors, es decir, la creación de un Banco Central Europeo y una moneda única.

Respecto de la primera fase, cuyo objetivo, expresado con cierta vaguedad en el Plan Delors, es la convergencia de las economías y políticas monetarias de los Estados miembros, nuestro país apoya con firmeza dicho objetivo. Para conseguirlo, el compromiso presentado por España en el Consejo Comunitario fija unas condiciones concretas: libertad de circulación de capitales, autonomía de los Bancos Centrales, no financiación monetaria de los déficits presupuestarios y entrada de todas las monedas en el mecanismo de cambios del S.M.E. Ello no podrá conseguirse con realismo, a nuestro juicio, antes de 1994.

Las posibles diferencias, que no afectan a los fines sino a los medios y ritmos para conseguirlos, se centran en la segunda fase, en la que hemos apoyado la iniciativa británica de creación de un ECU duro, como una 13ª moneda, no devaluable y obtenible de un Fondo Monetario emisor contra el depósito de su valor en monedas nacionales. La devaluación de la propia moneda exigiría reponer al Fondo la pérdida de valor sufrida por los ECUs duros proporcionados a dicho país. Ello obligaría a una mayor disciplina monetaria a nivel nacional.

Con independencia de que la solución técnica finalmente adoptada incluya o no la utilización temporal del ECU duro y del mencionado Fondo Monetario, se va abriendo paso la convicción de que la simple libertad de circulación de mercancías, capitales y servicios, exigen la progresiva coordinación de las políticas nacionales, en el horizonte de la Unión Política.

Finalmente, la libertad de circulación de las personas, incluyendo el derecho a la residencia y el establecimiento de los ciudadanos activos y no activos, y su progresiva participación en los procesos electorales a nivel municipal y del Parlamento Europeo, con independencia de su nacionalidad comunitaria de origen, constituyen las bases de la llamada Ciudadanía Europea.

Dicha Ciudadanía, de acuerdo con la propuesta española, puede ser concebida como la condición personal de los nacionales de los Estados miembros que por su pertenencia a la Comunidad, adquieren unos derechos, deberes y libertades especiales, propios de ese ámbito. Estos se ejercen específicamente dentro de sus fronteras, sin perjuicio de que su condición de ciudadanos comunitarios se proyecte también fuera de las mismas. Dicho

de otro modo, al transformarse la Comunidad progresivamente en Unión, el ciudadano comunitario pasa a ser un ciudadano de dicha Unión, lo que añade determinadas libertades, derechos y deberes comunes a su condición original de ciudadano de un Estado miembro.

De acuerdo a todo lo anterior, nos encontramos en el umbral de un nuevo y apasionante período de defini-

ción de la identidad europea, de los mecanismos de concertación económica, monetaria y política y de la proyección exterior de la Comunidad. Prepararse para dicho reto y contribuir a esta tarea, desde nuestro ámbito y en la medida de nuestras posibilidades, es un deber y un privilegio que nos depara el momento histórico en que nos ha tocado vivir.

CONFERENCIA 2: EL ORIENTADOR ANTE EL MUNDO DEL TRABAJO

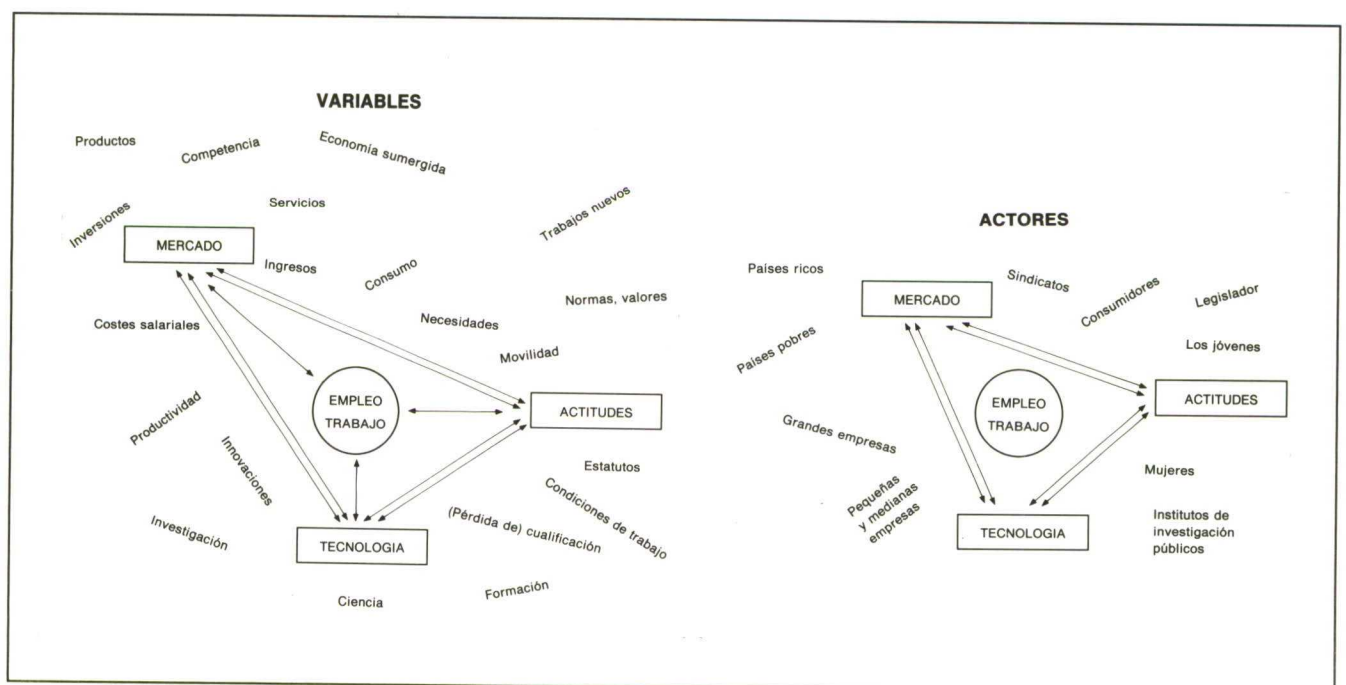
ACTITUDES DE LOS JOVENES ANTE EL TRABAJO

Benito ECHEVERRIA SAMANES
Prof. Titular del Dpto. MIDE de la Universidad de Barcelona

Se nos ha brindado la oportunidad de contrastar con ustedes un tema un tanto viejo en nuestra reflexión teórica y práctica profesional, aunque hemos de confesar que nunca nos habíamos encontrado en la textura de abordar en tan corto y a la vez mismo espacio de tiempo cuestiones tan complejas como las de actitud, juventud y trabajo. Sobre todo, si como debe hacerse, partimos de la consideración de un fenómeno aún más enmarañado, por la actual transformación del trabajo y del empleo, con tantas variables y actores en juego, como por lo menos las recogidas en el "Triángulo de Cooney".

Ante esta macrovisión, nuestro cometido puede parecer relativamente sencillo por tratar sólo uno de los vértices del fenómeno, pero enseguida vamos a comprobar que no es así. En realidad se nos ha puesto en las manos un calidoscopio, que si bien en el discurso teórico puede resultar "bello" (kalos), en la práctica está afectado por múltiples "imágenes" (eidos) a "observar" (skotein) con detenimiento, para que las circunstancias no nos confundan en su explicación y consecuentemente en la planificación de las estrategias de intervención educativa. De ahí, que consideremos oportuno aclarar desde

GRAFICO 1: Intersección de variables y actores en la transformación del trabajo (FAST, 1986, p. 145).



el inicio los tres conceptos que han dado título a esta ponencia, aunque sólo sea de forma resumida.

CONCEPCIONES

Actitudes

Desde que esta noción aparece en "*Los primeros principios*" de Spencer¹ -1862-, como patrones disposicionales de la mente que influyen en la percepción de las situaciones, y, más tarde, Allport -1935- llega a la definición² más evocada en las concepciones actuales, pocas corrientes de pensamiento han dejado de analizarla o al menos de tenerla presente en sus presupuestos de base. Cada una lo ha hecho desde su óptica particular y de sus aportaciones más valiosas somos deudores en nuestra síntesis personal del concepto de actitud:

Predisposición a actuar de manera relativamente estable, que se aprende y desarrolla a través de la experiencia con "objetos" y/o situaciones, sobre los cuales la persona configura su pensar, su sentir y sus comportamientos deseados, éstos determinados a su vez, por actuaciones previas, peso social del deber hacer y previsión de consecuencias esperables.

Pero, vamos a ir por partes:

Son respuestas activas ("agere") ante objetos o situaciones, integradas en la personalidad del individuo, que superan por su organización interna los meros estados de opinión pasajera, los valores, si éstos se consideran como ideales abstractos, y las creencias, cuando éstas son vagas o inconsistentes.

Se adquieren dentro de un proceso de aprendizaje social³, en cuya transmisión y configuración temprana padres, educadores o personas significativas son quienes inciden de forma más directa, intencionada o inconscientemente.

Dentro de su relativa estabilidad, pueden cambiar⁴, dependiendo sobre todo de su intensidad o raigambre, de la función⁵ que cumplen y de las estrategias de modificación utilizadas. Estas variaciones suelen ser más patentes en épocas de crisis social y/o personal, por lo que no es de extrañar que en ellas centren su atención gran número de planteamientos psico-evolutivos de la juventud.

Están referidas hacia "objetos de actitud", que se han de conocer para poder valorarlos, adjudicándoles

propiedades. Es el *componente cognoscitivo* de la estructura de las actitudes, que va más allá de una mera representación perceptiva.

A su vez, aquéllos se han de vivenciar mediante su asociación a situaciones agradables o desagradables, satisfactorias o insatisfactorias, etc. Es el *componente afectivo*, que permanece íntimamente ligado al cúmulo de experiencias de contacto con los "objetos".

Y además, las actitudes implican un deseo de comportarse respecto a esos objetos: conducta, predisposición o intención de respuesta, determinada a su vez por las costumbres, normas sociales y predicción de consecuencias futuras. Precisamente sobre este *componente conativo* -tendencia a la acción- se ha centrado buena parte de la polémica sobre los problemas metodológicos de la medición de las actitudes (Morales, 1988)

En el ineludible carácter referencial de las actitudes hacia objetos, personas, grupos, instituciones o ideas, existen para nosotros dos vertientes básicas: el "auto-concepto" y la "autoestima", que bien podemos englobar con nuestro compañero de equipo J. Garanto (1984) en actitudes *hacia sí mismo*, en línea con el pensamiento de L'Ecuyer (1985).

Precisamente éstas han sido las más olvidadas en la actual ebullición sociológica de investigaciones descriptivas sobre los estados de opinión, valoraciones y vivencias de los jóvenes ante el trabajo -circunscrito éste al "remunerado"- y el empleo -en términos de "población activa"- . Por eso resulta paradójico, que si bien ahora los adultos conocemos mejor *dónde están* ellos, cada vez tenemos más problemas para entender el *por qué* de su situación o, si quieren en términos más concretos, cuál es el conjunto de percepciones, sentimientos y comportamientos que los jóvenes tienen de y consigo mismos y a partir de ahí, hacia la vida en general y al trabajo en particular.

No es de extrañar, por tanto, que el último de estos informes sociológicos sobre *Los jóvenes españoles 89*⁶ se inicie con este aserto: "La juventud, de esperanza a problema".

Juventud

La anterior aseveración es la última que conocemos sobre el término moderno de juventud, perfilado ya en el libro cuarto del *Emilio*⁷ de Rousseau (1762). Allí quedan esbozados los cuatro modelos básicos de esta etapa de la vida, vigentes hasta nuestros días: Portadora del

1 Promotor del pensamiento evolucionista que da forma al "darwinismo político": "La sociedad es un organismo sometido a las mismas leyes que los organismos vivos. El principio fundamental es el de la evolución, del que deriva el principio de adaptación: los organismos útiles se desarrollan, en tanto que los inútiles se atrofian" (Touchard, J., 1990; p. 354).

2 Disposición psíquica y nerviosa, adquirida a través de la experiencia, que ejerce una influencia orientadora y/o dinámica sobre las reacciones del individuo con todos los objetos y situaciones con los que está relacionado.

3 Cfr. Bandura, A. (1987).

4 Cfr. Los "Principios" de Keuworthy en Campillo, J. (1973): *Psicología de la educación*. Madrid: Magisterio Español, pp. 271-272.

5 Cfr. Las cuatro "funciones de las actitudes" sistematizadas por Katz, D. (1960). *The Functional Approach to the Study of Attitudes*. En Fishbein, M (Ed.): "Readings in Attitude Theory and Measurement". New York: J. Wiley & Sons, Inc., pp. 457-468.

6 Cfr. González Blasco, P. et al. (1989), p.13.

7 En versión castellana Rousseau, J.J. (1984): *Emilio o de la educación*. Madrid: EDAF, p. 228 y ss.

progreso social, "provincia" de dominio pedagógico, moratoria psicosocial y fase productiva de evaluación⁸.

Unos se han resaltado más que otros⁹, conforme ha ido evolucionando la sociedad industrial del siglo XX y hoy tienden a concentrarse en dos grandes enfoques, aparentemente irreconciliables: los *psicoevolutivos*, que enfatizan el proceso de construcción de la estructura individual de la personalidad, y los *sociológicos*, que remarcan el proceso de incorporación a la sociedad. Sin embargo, para nosotros entre ambos procesos existe una relación funcional y concebimos la juventud como una:

Fase de la vida, con forma y significado propio, de intensa búsqueda de identidad personal y social, hasta lograr la necesaria autonomía, para asumir responsabilidades en las áreas de actividad, esenciales para el desarrollo de cada sociedad, mediante un proceso de intercambio recíproco de proyectos interpretativos del contexto social y de la propia persona.

No es, por tanto, mera extensión de la etapa infantil, ni pura situación de tránsito hacia la madurez, sino neoconstitución de las anteriores estructuras fundamentales de la personalidad, que se incorporan a un contexto social cualitativamente distinto.

Este se inicia, tras un crecimiento fisiológico y de maduración mental, que posibilita al individuo interrogarse sobre: ¿Quién soy y deseo ser?, ¿qué quiero hacer?, ¿qué sé hacer? y ¿qué he de hacer saber? (= Autoafirmación), ante la urgente respuesta exigida por los estándares culturales y el emplazamiento en la estructura de oportunidades socio-económicas.

Su final coincide con el período en el que las personas logramos grados completos o de cierto alcance de autonomía y de participación responsable en los campos de acción más relevantes en cada sociedad, superados los estados tensionales psicodinámicos, propios de la etapa juvenil.

Entre el inicio y final de la juventud, cuya delimitación por fronteras fijas de edad sólo sirve como operacionalización pragmática, se torna en ineludible la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias típicas del adulto, sin que esta "apropiación" sea meramente mecánica.

Por eso, entre generaciones sucesivas no suele darse una reproducción mimética de caracteres sociales. Se tra-

ta de un proceso de socialización donde se refieren y vinculan demandas subjetivas –adquisición y desarrollo de la identidad del yo– y objetivas –acción social y competencias económicas laborales–, en mutua interrelación, pero no de causalidad.

Dentro de este proceso, primero los jóvenes interrogan a las estructuras sociales (familia, escuela¹⁰, etc.) y valorativas existentes, por un sentido y un significado, que con frecuencia conduce a cuestionarse a sí mismos. Luego, comunican e intercambian con otros coetáneos y/o de otra edad sus proyectos interpretativos del contexto social y de su propia persona.

Superar la etapa de la juventud supone definir las conexiones significativas entre ambos proyectos y alcanzar una síntesis entre el proceso de *integración*¹¹ y el de *individualización*¹².

Por tanto, es obvio que la etapa juvenil alberga un considerable potencial de estimulación desde el ámbito educativo y, hoy más que nunca, cuando casi unánimemente se acepta que los logros escolares –no exclusivamente los diplomas– tienen un peso específico en la inserción socio-profesional de los jóvenes. Se ha comprobado en los niveles de enseñanza secundaria¹³ y nuestro equipo acaba de corroborar esta realidad en las investigaciones¹⁴, que llevamos a cabo en los niveles de enseñanza superior.

Eso sí, teniendo presente la vieja idea de Bernard Shaw de que "No es posible ser un especialista puro, sin ser un perfecto idiota", que incluso los empleadores la están redescubriendo ante la actual transformación del trabajo y del empleo. Sirva como ejemplo una reciente investigación del País Vasco sobre la *Inserción Laboral de los titulados del F.P.II*¹⁵.

Trabajo

Esta transformación, aparte de dejar obsoletas las viejas concepciones sociales¹⁶ del trabajo (Judeo-cristiana = "Comerás el pan con el sudor de tu frente" y Calvinista = "El logro y el éxito acompañan a los predestinados"), ha roto una visión común del mismo, como fácilmente podríamos comprobar, si ahora la pidiésemos a los asistentes. Auguramos que se podrían encontrar tantas definiciones, como miembros en la Sala.

8 Cfr. Zinnecker, J. (1987)

9 Cfr. Hernández, J.M. (1986)

10 Cfr. Stuart, D. (1987).

11 Proceso de "incorporación a la sociedad" de la naturaleza humana, que supone la vivencia de un rol reconocido en cuanto miembro social, la adaptación a los valores, normas y estándares conductuales sociales y el emplazamiento en la estructura de oportunidades.

12 Proceso de construcción de una estructura individual de la personalidad con rasgos complejos y competencias cognitivas, motivacionales, lingüísticas, morales y sociales, así como la vivencia subjetiva de ser una personalidad única.

13 Cfr. Casal, J. et al. (1989) e IKEI (1990).

14 Cfr. Echeverría, B. (1990).

15 IKEI (1990).

16 Cfr. Echeverría, B. (1989).

Pero no se preocupen demasiado. Ni siquiera lo han conseguido los académicos de la lengua. Por ejemplo, el *Oxford English Dictionary* "da no menos de treinta y nueve significados diferentes del término ..., de los cuales el de desempeñar un puesto de trabajo, para ganarse la vida, es sólo uno más"¹⁷, que, uñ siendo el más aceptado en nuestra sociedad, poco ayuda a comprender la función del trabajo en el desarrollo de la identidad del joven.

Si se asumiese desde esta perspectiva, sería más correcto hablar de "laboriosidad", tal como se ha hecho desde la psicología humanista. Según este enfoque, el crecimiento de los individuos sigue el mismo proceso que el desarrollo de la humanidad:

- Se parte de una armonía completa con la naturaleza, pero sin conciencia de sí mismo¹⁸. Con los primeros actos de libertad —*diferenciación*— se rompen los vínculos de partida¹⁹ y el hombre adquiere conciencia de su yo, de su "aislamiento" y "soledad"²⁰.
- A partir de este momento, el hombre ha de buscar "su" nuevo mundo y experimentar su *autonomía*, siendo baldío cualquier intento de retroceso²¹. En continua tensión entre las fuerzas de "seguridad" (= fijación en el pasado) y "desarrollo"²² (= transcendencia de criatura pasiva) descubre nuevos aspectos de su yo y del mundo que le rodea.
- Ya no puede permanecer inmóvil, sino que ha de poner en juego toda su capacidad de *iniciativa*, para dar salida a las necesidades de su existencia y encontrar un equilibrio entre las citadas fuerzas, una armonía nueva que sustituya la pérdida.
- Para ello ha de activar su potencial creador, hasta llegar a sentirse satisfecho de hacer las cosas, realizarlas bien y además en compañía de sus semejantes. Es el sentimiento de *laboriosidad*.

Me imagino los pensamientos que han podido pasar por sus cabezas, al oír estas palabras y contrastarlas con las ideas de la calle que reducen el trabajo a "esfuerzo humano aplicado a la producción de la riqueza"²³, se operativiza en términos de empleo e, incluso dentro de él, en parámetros estadísticos de población "activa" e "inactiva"²⁴.

Por eso, cuando a continuación analicemos las actitudes de los jóvenes ante el trabajo, no nos va a quedar otro remedio que asumir una posición ecléctica, contextualizada en la actual transformación tecnológica. Es decir, qué posturas objetivas y subjetivas mantienen ellos

ante el trabajo, a partir de las situaciones más novedosas con las que se encuentran. Y entre éstas, a modo de "flash", destacamos:

- "La nueva organización tecnológica está poniendo en crisis el trabajo como valor, tanto en la expectativa de un empleo de por vida, como en el vínculo de oficio, propio del pasado" (Medina, 1989, p. 22).
- "Este es un nuevo ingrediente a introducir en el viejo debate del binomio educación-empleo por la presencia de factores socioculturales, que poco a poco están cambiando nuestra escala de valores y sobre todo la de los jóvenes. Todos, pero ellos de manera especial, vivimos en una sociedad que no "deja" trabajar a millones de personas, porque no se les contrata. Pero, al mismo tiempo, se nos ofrece un modelo de felicidad sustentado en la adquisición de bienes, raramente alcanzable sin una ocupación" (Echeverría, 1988, pp. 186-187).
- Por sí sola, la innovación tecnológica no garantiza ni la competitividad a largo plazo de una economía, ni el crecimiento económico, ni el empleo, ni el bienestar individual y colectivo. Para alcanzar tales objetivos debe inscribirse en un proceso global de innovación social" (FAST 1986, p. 11).

Estas realidades comienzan a intuirse una juventud que probablemente asistirá al entierro de los "Tres 40"²⁵. En la sociedad post-industrial el empleo es un bien escaso ypreciado, la disponibilidad para cambios de trabajo y tareas se cotiza al alza y, a la hora de ganar dividendos, parece que los valores más seguros son los de una buena formación, donde tienden a concentrarse las inversiones. El trabajo ha dejado de ser una actividad "sine nobilitate" y ha sonado el pistoletazo de que cada uno ha de sacar el máximo provecho a sus posibilidades.

MANIFESTACIONES

Si hemos tenido interés en delimitar estas asunciones previas, es porque en la mayoría de investigaciones, que vamos a comentar, se asume un presupuesto falso, como es la unanimidad de criterio con respecto a estos conceptos. Esto no es así, por lo que ya de entrada les ponemos sobre aviso de la inconsistencia de bastantes enunciados del *explanandum* (= Fenómeno a explicar), sin previa especificación de hipótesis deducibles de alguna

17 Cfr. Jahoda, M. (1987), p. 25.

18 "Estaban ellos desnudos, el hombre y su mujer, sin avergonzarse de ello" (Génesis 2.25).

19 "Abrieron los ojos y viendo que estaban desnudos" (Génesis 3.7).

20 "Te he oído en el jardín y temeroso porque estaba desnudo me escondí" (Génesis 3.10).

21 "Expulsó al hombre y puso delante del jardín del Edén a un querubín que blandía flameante espada, para guardar el camino del árbol de la vida" (Génesis 3.24).

22 Cfr. Maslow, A.H. (1985), pp. 81 y ss.

23 Una de las definiciones del Diccionario sobre la Lengua Española. (Espasa y Calpe S.A.).

24 Cfr. INE (1987).

25 40 Horas x 40 Semanas x 40 Años.

teoría bien establecida, que conecten las circunstancias con el fenómeno a explicar (*explanans*)²⁶.

Estamos aún lejos de contar con modelos de investigación, que involucren los distintos ámbitos esenciales del problema y asuman como objeto de análisis la relación recíproca entre el desarrollo de la personalidad juvenil y de la sociedad. Y esto supone, entre otros aspectos, que se deben: a) Procesar las relaciones entre las diferentes formas de comportamiento de la juventud y los condicionamientos de base; b) Referir éstos a las realidades socioestructurales en su forma histórica de aparición; c) Centrar la atención en el entramado interactivo de contactos del entorno social inmediato y la forma y manera de conexión, de apropiación y de "discusión" individual con este entorno; y d) Analizar la función de las instituciones y organizaciones de la sociedad encargadas de ayudar y formar a los jóvenes y la influencia recíproca entre éstos y aquéllas²⁷.

Por eso, este apartado en el mejor de los casos no nos atrevemos a llamarlo de otra forma que "manifestaciones de algunas predisposiciones" de los jóvenes europeos ante el trabajo, porque no son otras las que podemos extraer de recientes informes españoles, como los de la *Fundación Santa María*²⁸ e *Instituto de la Juventud*²⁹ y de la Comunidad Económica Europea sobre los jóvenes³⁰ y el empleo³¹. Se ha de reconocer en ellas el mérito de haber replicado otras investigaciones realizadas por esas mismas instituciones en años precedentes, pero al mismo tiempo, no se puede olvidar que ninguna de ellas analiza los recursos vitales, que permitan conocer cómo se ha llegado a la actual situación y las actitudes con respecto a las mismas, así como pergeñar el proceso de socialización a largo plazo.

El primero de estos dos objetivos lo intentamos alcanzar en las investigaciones del equipo que dirijo en la Universidad de Barcelona, sobre los *Itinerarios de inserción socio-profesional de los universitarios*³². Centrado en el segundo, sólo tenemos noticia de algún trabajo que ¿se acerca? a la citada meta, como es el *Estudio Shell sobre la Juventud*³³. Permítasenos un breve comentario sobre ambos, para al menos tener puntos de referencia más amplios, antes de circunscribirnos a los datos más significativos de los otros informes citados con anterioridad.

En nuestro caso, dado el estado del proceso de investigación, sería una imprudencia hablar hoy de "resultados", aunque adquirimos el compromiso público de darlos a conocer en fechas próximas.

Sí que podemos comentar algunas de las principales hipótesis de partida: Una, las actitudes de los jóvenes universitarios ante sí mismos, la sociedad en general y el trabajo en particular son tan variadas como los itinerarios seguidos por ellos en su proceso de inserción socio-profesional; dos, en la búsqueda de identidad personal y

socio-laboral, que posibilita la autonomía de acción, juega un papel esencial el intercambio de proyectos interpretativos del contexto social y de uno mismo; tres, la inserción socio-profesional no se reduce a los considerados tradicionalmente períodos álgidos del tránsito Universidad > Mercado de trabajo.

Sin comprobar esta última hipótesis, difícilmente podemos confirmar o rectificar las primeras y lo que es más importante, pierde sentido la puesta en funcionamiento de cualquier estrategia de intervención educativa.

Por no dejar todo en el mero terreno de las hipótesis, les diré que en esta investigación sobre diez generaciones de alumnos regresados de la Universidad de Barcelona entre 1979 y 1989, queda patente que no es posible saber "*dónde están*" los jóvenes, sin conocer "*cómo han llegado*" a sus predisposiciones actuales cognitivas, afectivas y conativas.

Precisamente este cómo es el que hemos intentado descubrir a través de 218 entrevistas estructuradas —de algo más de una hora y media de duración—, realizadas a tres cuartas partes de la población de Licenciados especialistas en "Orientación escolar y profesional", formados durante esta década en nuestra Universidad.

En estas entrevistas, cuya estructura básica se ha elaborado con vistas a ser aplicable a cualquier tipo de licenciados, se analizan las variables que consideramos claves en la configuración de las actitudes con respecto al trabajo:

- a) *Entorno socio-económico-familiar*.
- b) *Itinerario de formación*: Tomas de decisión, formación de base, formación complementaria, experiencias socio-laborales añadidas.
- c) *Itinerario laboral*: Búsqueda de trabajo, situación inicial y cambios, estado actual (en actividad, subempleo, paro, proceso de formación, milicias, labores domésticas), concepción del status profesional.
- d) *Grado de participación social*.

Por su parte, el *Estudio Shell* intenta ser una réplica de la investigación sobre la juventud alemana de los años 50 —realizada por el "Instituto Emmid"—, pero con la peculiaridad de que los adultos que en aquella época dieron su opinión sobre su propia juventud, lo hicieron treinta años después en relación a la juventud actual. Algunos de sus hallazgos son dignos de comentario.

Por ejemplo, una concepción de la juventud como moratoria es prácticamente inapreciable en los adultos de esta generación del 45/55. Uno de cada cinco de ellos la caracterizan como un "generación sin juventud".

Más sintomático resulta contemplar algunos alineamientos de los adultos, para ponderar qué separa a los padres —jóvenes de los 50— de sus hijos de los 80. Entre ellos cabe resaltar que:

26 Cfr. Quintanilla, J.M. (1989).

27 Cfr. Stuart, D. (1987).

28 Cfr. Beltrán, M. et al. (1984); Andrés, F. et al. (1985); González, P. et al. (1989).

29 Cfr. Zárraga, J. L. (1985 y 1989).

30 Cfr. C.E.E. (1982) (1989).

31 Cfr. C.E.C. (1990).

32 Cfr. Echeverría, B. (1990).

33 Cfr. Zinnecker, J. (1987), breve resumen en castellano de los presupuestos de partida y principales resultados.

- a) *Casi todos aquéllos ejercían un trabajo remunerado, mientras sus hijos permanecen mayoritariamente en instituciones escolares y, si tienen empleo, sus emolumentos contribuyen escasamente al patrimonio familiar.*
- b) *Para los jóvenes de la postguerra la escuela era un acontecimiento más bien pasajero. Sus hijos, sin embargo, la consideran esencial para la inserción profesional, aparte de haberse convertido en un punto de encuentro social con sus coetáneos. Eso sí, por su mayor conocimiento de causa, son más críticos que sus padres respecto a la institución escolar, aunque pocos desdeñan su aportación, e incluso valoran su importancia para encontrar un puesto de trabajo.*
- c) *“La generación de los 80 muestra un espectro muy diferenciado de intereses y expectativas para el tiempo libre, que les estaba vedado a los jóvenes de los años 50, por motivos tanto objetivos como subjetivos. Se trata de un incremento de aquellas actividades del tiempo libre (Viajes, ofertas culturales, diversiones, ... etc.), que le estaba vedado a los jóvenes de los años 50” (p. 66).*

Y junto a estos contrastes algunas coincidencias, eso sí aceleradas por el paso del tiempo en no menos de dos años y en algún caso en más de cuatro años. Por ejemplo:

El desarrollo de un gusto y juicios estéticos propios, la autonomía como consumidor de determi-

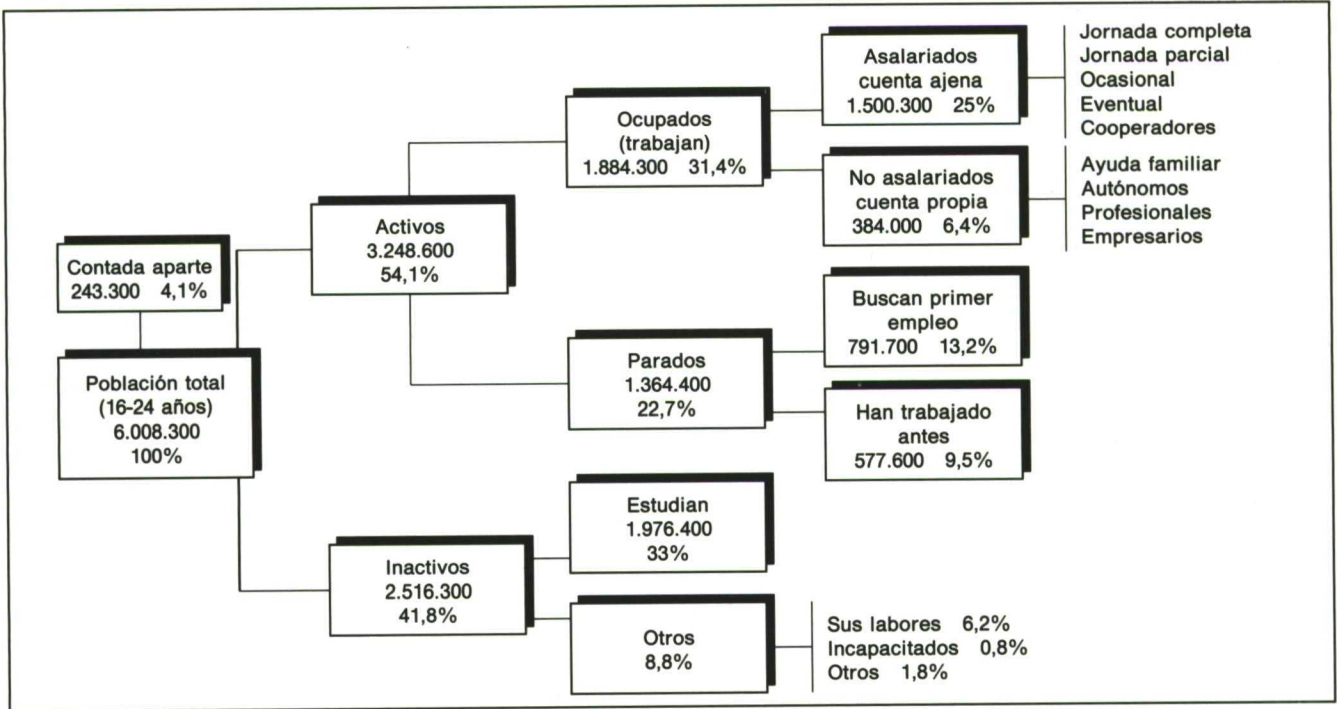
nados productos de uso cotidiano, la participación en hábitos cotidianos de los adultos (tabaco, bebida, ..., etc.), y la notable anticipación temporal en las primeras experiencias sexuales.

Estos estudios del “Instituto Emmid” constituyen el punto de partida de una influyente tradición de investigaciones sobre la juventud, que ha alcanzado su cenit en esta última década, enfrentada al reto de la integración laboral de la generación del “baby boom”³⁴, con más de 50 millones de jóvenes de la Comunidad Europea entre 16 y 24 años, llamando a las puertas del mercado de trabajo. Durante la misma se han elaborado los informes, a los que antes hacíamos referencia, a partir de los cuales intentamos ofrecerles una especie de retrato robot de los aspectos que consideramos esenciales en el tema que nos ocupa.

Trabajo - empleo

Como ya adelantábamos en la delimitación de conceptos, nuestra sociedad tiende a plantearse el trabajo en términos de empleo e, incluso dentro de él, en población activa e inactiva. Desde esta perspectiva, que, si bien no es completa, favorece un primer entendimiento, España cuenta con la siguiente estructura ocupacional³⁵, que Vds. mismos pueden implementar con sólo seguir las Encuestas de Población Activa (EPA).

GRAFICO 2: Estructura ocupacional de la población juvenil española.



FUENTE: González, P. et al. (1989), p. 25.

34 Cfr. Espina, A. (1988).

35 Cfr. González, P. et al. (1989), p. 26.

Por los últimos datos, que obran en nuestro poder, somos el país de la C.E. con mayor porcentaje de paro juvenil (34,4%), seguidos de Italia (32,8%), mientras que la media de los doce países se sitúa en torno al 18%. Quizás por eso, no es de extrañar que en estos dos países y en Francia la mayoría de los nuevos empleos creados hayan sido ocupados por jóvenes³⁶, con el consiguiente aumento de la población en edad de trabajar. De ahí, esa guerra de cifras sobre la que resulta difícil ponerse de acuerdo.

gos y familiares (45%), contacto directo con los empleadores (34%), servicios escolares (4%). Ahora bien, si nos centramos en los países mediterráneos, se trastoca en parte este orden, ya que aproximadamente uno de cada seis jóvenes pide ayuda entre los amigos y familiares. También éste es el sistema más utilizado (58%) entre aquéllos con menor nivel de estudios.

Si analizamos algunos de estos aspectos, pero en los jóvenes que ya ejercen una actividad laboral, cambia la perspectiva de enfoque del futuro y aparecen unas cuan-

TABLA I: Tasas de paro homogeneizadas en los países miembros de la C.E.E. menores de 25 años (en porcentajes de población activa).

PERIODO	EUR 12	Bélgica	Dinamarca	Alemania	Grecia	España	Francia	Irlanda	Italia	Luxembur.	Países Bajos	Portugal	Reino Unido
AMBOS SEXOS													
1984	24,1	28,4	14,5	11,6	25,6	47,1	26,5	24,4	31,8	6,6	21,6	20,3	19,6
1985	23,3	25,2	11,2	10,5	24,5	48,4	26,1	26,5	31,6	6,8	17,6	20,2	18,6
1986	22,6	23,9	8,0	7,7	25,8	46,2	24,9	26,9	33,4	6,3	16,9	19,3	18,4
1987	21,1	23,3	8,6	7,0	27,1	43,1	24,1	26,4	31,4	6,4	17,8	15,8	15,8
1988	19,9	20,3	9,4	6,4	27,4	40,7	22,9	25,9	32,5	5,4	17,2	13,0	12,3
1988:													
Julio	20,4	21,1	9,8	7,0	25,9	41,4	22,4	24,2	35,3	4,8	17,2	13,0	12,4
Agosto	20,4	20,9	9,5	6,6	26,4	41,2	22,8	24,1	36,1	4,4	17,2	12,8	12,0
Septiembre	19,8	20,4	9,6	6,1	25,0	40,4	21,9	23,7	36,0	4,4	17,1	12,6	11,0
Octubre	19,2	19,9	9,7	6,1	25,5	39,4	22,5	23,4	33,2	4,8	17,1	11,9	10,4
Noviembre	18,9	19,7	10,2	5,9	26,0	38,6	22,1	23,0	32,8	4,7	17,0	11,8	10,2
Diciembre	18,8	19,3	9,9	5,7	25,8	38,5	22,2	22,9	32,6	4,3	16,8	12,0	9,9
1989:													
Enero	18,5	19,0	9,7	5,5	—	38,0	21,7	22,9	32,2	4,1	16,7	11,9	9,9
Febrero	18,4	18,4	9,6	5,4	—	37,5	21,6	24,5	32,4	3,8	16,6	12,0	9,8
Marzo	18,1	18,5	9,5	5,2	—	36,8	21,5	24,5	31,9	4,1	16,4	12,1	9,7
Abril	18,0	17,5	9,7	5,2	—	36,5	21,5	24,1	32,2	3,9	16,3	11,8	9,2
Mayo	17,8	17,1	10,2	5,2	—	35,7	21,2	24,0	32,3	3,8	16,1	11,3	8,8
Junio	17,8	17,1	10,1	5,1	—	35,3	21,1	24,3	32,7	3,8	16,5	11,7	8,6
Julio	17,8	18,0	9,7	5,2	—	34,4	21,2	23,8	32,8	3,9	16,0	11,3	8,8

Nota: Los datos mensuales están corregidos de variaciones estacionales.

FUENTE: EUROSTAT Unemployment.

Pero más importante que la batalla de datos, son las características principales de este paro³⁷, en cuanto a su duración, motivos y formas más habituales entre los jóvenes de buscar empleo.

Con respecto a la primera, se observa que la mitad (51%) de los jóvenes de la C.E. buscan un empleo después de más de seis meses y un tercio aproximadamente (24%) después de más de un año, siendo este período el más corto en Bélgica, Grecia y Francia y el más largo en España e Italia. Su duración es por tanto relativamente larga y está inversamente relacionada con el nivel de estudios: A más nivel, menos tiempo de paro y al revés.

Estos jóvenes explican su situación fundamentalmente por motivos de falta de empleo (34%) y porque el existente, no se adapta a su nivel de cualificación (26%). Sólo uno de cada diez jóvenes (12%) rechaza las ofertas de trabajo, bien porque no le interesan o bien porque recibe del seguro del paro tanto dinero como si trabajase.

En general, los medios más utilizados para buscar trabajo siguen el siguiente orden de prioridad: Oficinas de colocación (58%), periódicos y anuncios (53%), ami-

tas realidades, dignas de consideración en la planificación y desarrollo de la intervención educativa.

En primer lugar, y como era de esperar, estos jóvenes y sus compañeros estudiantes muestran un mayor optimismo con respecto a su futuro profesional. Si entre los que están en paro, el pesimismo está patente en seis de cada diez jóvenes, en este grupo se reduce a dos sobre diez.

En segundo lugar, comienza a verse cada vez mas claro que los conocimientos y capacidades útiles y necesarios para realizar un trabajo no son exclusivamente técnicos. De hecho, sólo uno de cada dos jóvenes de la C.E. manifiesta utilizar en su trabajo competencias directamente ligadas con su etapa de formación. No se puede hablar de una total correspondencia automática entre títulos escolares y lugares de trabajo.

En tercer lugar, algo que reviste una especial importancia en los tiempos que corren. Es patente que el campo de las competencias laborales se ha ampliado a la capacidad de iniciativa y creatividad, de planificación y gestión y a toda una serie de cualificaciones sociales, co-

36 Cfr. C.E.C. (1990).

37 Cfr. C.E.C. (1989), pp. 155-161.

mo saber relacionarse, trabajar en equipo, conocer el entorno socio-laboral, ser capaz de tomar decisiones, etc. En una palabra, se ha de "saber", se ha de saber "hacer", pero también se ha de "hacer saber". En este terreno ha fallado el refrán popular de que "el buen paño en el arca se vende". Hay que airearlo.

Así lo hemos podido comprobar detenidamente en nuestra investigación sobre los *Itinerarios de inserción socio-profesional de los universitarios*³⁸ y, aunque de forma más velada, también aparece en el Informe de la CEE³⁹ sobre los *Jóvenes europeos en 1987*. Por de pronto, cambia el orden de prioridad de los medios más utilizados para buscar trabajo.

Para los que están trabajando, las oficinas de colocación, periódicos y anuncios pasan a tercer lugar, por detrás de los contactos directos y personales. Según el citado informe, "los jóvenes parados parecen disponer de menos redes eficaces para su inserción profesional. Aparecen también más pasivos en su búsqueda, remitiéndose más a menudo a las ofertas que se le puedan presentar y a la ayuda que los organismos oficiales les puedan dar" (p. 166).

Pero esta capacidad de "saber moverse" ya no se reduce exclusivamente a los momentos de búsqueda. Se les va a requerir a lo largo de toda la vida, porque el empleo permanente en la C.E. no tiene visos de superar la cota del 70% en que se encuentra actualmente, y menos en España, donde el porcentaje aún es menor. Entre nosotros, sólo cuatro de cada diez jóvenes tienen un trabajo estable⁴⁰ y, como acaba de manifestar la semana pasada nuestro Secretario General de Empleo en la Conferencia General de París⁴¹, mientras que 609.500 parados de larga duración encontraron un empleo entre 1983 y 1989, los de corta duración se incrementaron en 100.000 personas. Durante estos mismos años, la política de empleo juvenil ha dado lugar a 800.000 contratos en prácticas y más de 1,2 millones de contratos de formación.

Esta es la gran realidad de nuestros días: Ningún trabajador, pero sobre todo los jóvenes tienen la garantía de poder ejercer una ocupación de por vida y aún menos la misma ocupación. Para algunos países, como Alemania, la solución está en la formación profesional, mientras que para otros, como Inglaterra, radica en la enseñanza general, básica o como quiera denominarse⁴².

En el primero de ellos se asume que, aun el caso de que las tasas de ocupación no aumenten, los titulados de formación profesional dispondrán de un capital teórico de conocimientos, habilidades y destrezas, que podrán aplicar en un nuevo y distinto lugar de trabajo. En el segundo, se insiste por el contrario, en la necesidad de preparar a los jóvenes tanto para la vida activa, como para el desempleo y las incertidumbres que conlleva el futuro.

Nuestra reciente *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* —aprobada definitivamente por el Congreso de 15 de septiembre de 1990— da la impresión en su Preámbulo de querer situarse equidistante de ambos modelos. Sin embargo, cuando descende al terreno de las propuestas se acerca más al alemán, reservando para la formación profesional la finalidad de preparar a los alumnos "para la actividad en un campo profesional, proporcionándoles una *formación polivalente* que les permita adaptarse a las *modificaciones que puedan producirse a lo largo de su vida*" (Art. 30.2). Las cursivas son nuestras.

No ponemos ninguna pega al espíritu de la letra, pero permítasenos recordar que España no es Alemania y, a la vez, alertar sobre los múltiples factores influyentes en el proceso de inserción laboral de nuestros jóvenes⁴³, que no se reducen al campo de la formación, aunque ésta juegue un papel esencial.

Formación

Esto al menos parece derivarse del segundo gran problema que tienen los jóvenes de todos los países de la C.E., en concordancia con la opinión de los adultos.

Para más de la mitad de aquéllos (54%), "los estudios y la formación no les preparan bien"⁴⁴, si bien el "Sistema de Enseñanza" es la institución que más confianza les merece, al menos a los jóvenes españoles⁴⁵.

Esta aparente contradicción no se presenta al tener en cuenta por una parte la ampliación del período de escolaridad obligatoria y por la otra las diferentes expectativas y motivaciones de los que tienen o no tienen como ocupación principal los estudios. "Un poco más de un tercio (37%) de los jóvenes dejan los estudios nada más terminar la escolaridad obligatoria, una proporción idéntica los continua tres años más y uno sobre cinco los continúan cuatro años o más"⁴⁶.

La mayoría de los que siguen estudiando (85%) manifiestan que están realizando lo que deseaban hacer y se encuentran satisfechos con su opción, hasta prácticamente los 19-20 años, donde se eleva un poco el número de insatisfechos (18%). Las principales causas que aducen para explicar la continuación de sus estudios son las de: "Pensar que era mejor para mí" (62%), "Gusto por los estudios" (34%), "Presión familiar" (18%).

Si se afina un poco más y se entra en los motivos por los cuales realizan esos determinados estudios, ya el "interés particular de los mismos" (42%), queda por detrás de la opinión más generalizada de que ellos "conducen al oficio que se pretende desempeñar" (46%), aunque un poco más elevado que el porcentaje de los que

38 Cfr. Echeverría, B. (1990).

39 Cfr. C.E.C. (1989), pp. 164-167.

40 Cfr. C.E.C. (1989), p. 73.

41 Cfr. EL PAIS (24-X-90), p. 62.

42 Cfr. García Garrido, J.L. et al. (1989) p. 105.

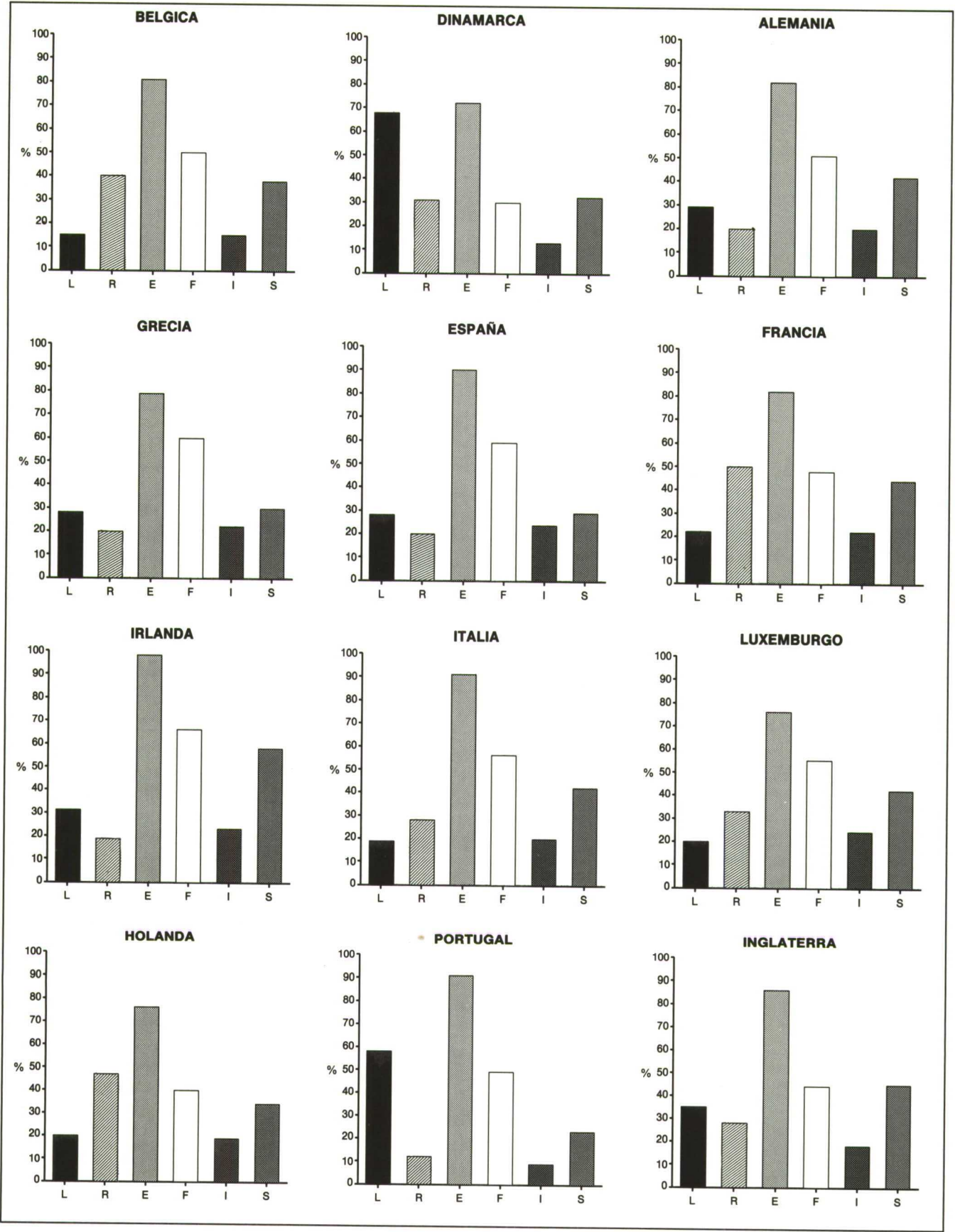
43 Cfr. Casal, J. et al. (1989).

44 Cfr. C.E.E. (1989), pp. 38-40.

45 Cfr. González, P. et al. (1989), pp. 29-30.

46 Cfr. C.E.E. (1989), p. 119.

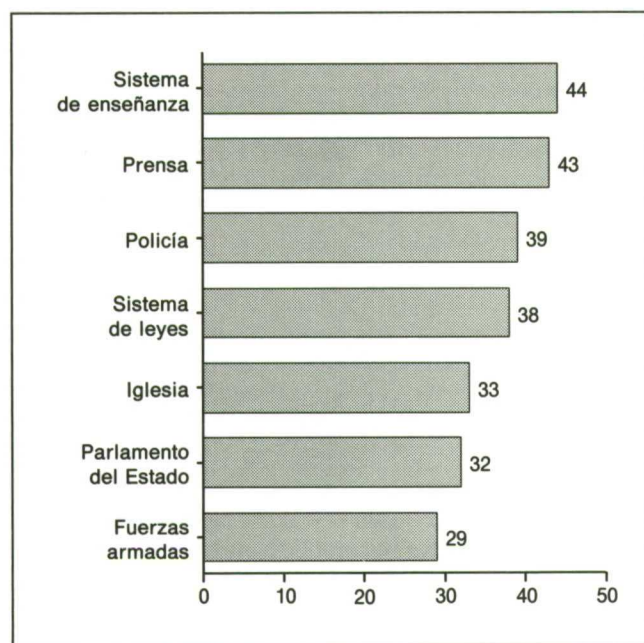
GRAFICO 3: Grado de importancia, según los jóvenes, de los principales problemas del momento actual.



L = LOGEMENT; R = RACISME; E = EMPLOI; F = FORMATION; I = PROBLEMES AVEC LES INSTITUTIONS; S = SIDA

FUENTE: CEE (1989): Les jeunes europeens en 1987.

GRAFICO 4



los han elegido para tener “más oportunidades de trabajo” (33%) o “un oficio mejor pagado” (18%). Curiosamente, este último motivo sólo lo aducen un 5% de los jóvenes españoles.

Entre los que han dejado los estudios reglados se observa que la razón principal es el interés por comenzar a trabajar profesionalmente (32%) o la sensación de que se ha llegado al máximo de sus posibilidades (24%). Por el contrario las clásicas necesidades financieras —poseer dinero propio (10%), ayudar a la familia (3%), falta de medios para los estudios (2%), etc.—, o de cuidado de los hijos (1%) son relativamente bajas.

Más interesante resulta comprobar que dentro de este grupo, mientras los *jóvenes en actividad profesional* aducen como principal razón de su opción el interés por comenzar a trabajar (36%), los *parados* añaden a ésta (31%) el poco gusto por los estudios (28%) y los que cursan *formación profesional* resaltan haber llegado al máximo de sus posibilidades (34%).

Dentro de este último grupo de jóvenes en proceso de formación profesional no reglada, el país con mayor número de ellos es sin duda Alemania (85%) y al final del ranking están los españoles (22%), italianos (20%), griegos (18%) y portugueses (8%).

Este conjunto de un 6% de jóvenes de la C.E. tienden a permanecer en el mismo menos de seis meses (39%), se insertan en él poco después de terminar la escolaridad obligatoria (73%), reciben alguna remuneración durante el mismo (71%) y prácticamente todos (93%) piensan acabarlo. Según ellos, responde a sus intereses (78%) y comparten mayoritariamente la idea de que esta formación les va a conducir a una cualificación

reconocida (89%) y a lograr las competencias necesarias para un empleo (89%).

Por lógica, algo más relativa es la visión de quienes ya han pasado por este proceso y los más críticos ante él son sin duda los jóvenes españoles que en el 61%, frente al 42% del resto de la C.E., manifiestan que no les ha servido para encontrar empleo. En Alemania sólo comparte esta misma opinión el 20%.

Estos últimos datos mantienen una estrecha correspondencia con la fuerte diferenciación socio-económica, que subsiste en la sociedad española, entre la proporción de jóvenes que siguen estudios reglados y variables como el tipo de residencia, centro de estudios, ocupación de sus padres, etc., detectadas recientemente, tanto en el último informe del *Instituto de la Juventud*⁴⁷, como en la investigación que acabamos de finalizar a instancias del C.I.D.E. sobre la *Comparación de alumnos y centros de la 3ª generación, participantes en la Reforma de Enseñanzas Medias*⁴⁸, en colaboración con nuestros compañeros de equipo de la Universidad de Barcelona: R. Bisquerra y S. Rodríguez Espinar.

Predisposiciones sociales

Si hasta aquí nos hemos centrado en las dos cuestiones que constituyen los polos de atención prioritaria para los jóvenes, ahora queda por perfilar unos cuantos aspectos que directa o indirectamente ayudan a configurar las actitudes hacia el trabajo. Nos estamos refiriendo a todo ese terreno de la participación social, sin la cual es muy difícil controlar cualquier transformación y menos la del trabajo.

Los indicadores en este caso son mucho menos concretos que los dos anteriores, por lo que sólo intentamos entresacar de los informes, que venimos comentando, aspectos aproximativos de la postura que mantienen los jóvenes con respecto a la sociedad en general y a determinadas actividades sociales en concreto.

Su actitud ante la sociedad se distingue muy poco de la del mundo de los adultos y aproximadamente siete de cada diez jóvenes (67%) creen que la mejor forma de mejorarla es a través de reformas pausadas y pocos se inclinan (4%) por cambiarla radicalmente⁴⁹. Poco queda ya, según Zárraga (1985) de “los jóvenes de la otra generación —68— que intentaron cambiar la sociedad. Ahora no vale la pena intentarlo, porque saben que no se puede. Los jóvenes actuales son mucho más pragmáticos, más realistas, mucho más escépticos. La juventud actual sigue siendo crítica, pero está desesperanzada” (p. 403).

Resulta curioso observar, como existe un porcentaje relativamente alto de jóvenes (22%) que manifiestan la “necesidad de defender con valentía nuestra sociedad actual contra todas las fuerzas subversivas”, que en nuestro país coincide plenamente con la opinión de los adul-

47 Cfr. Zárraga, J.L. (1989), pp. 322-325.

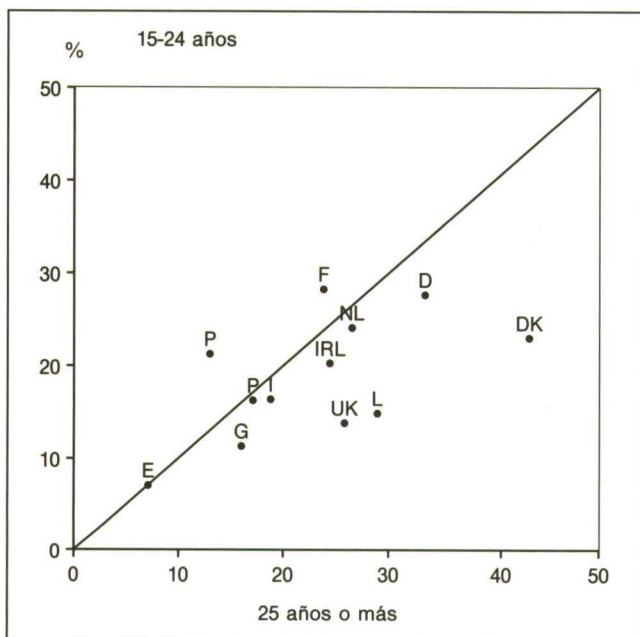
48 Cfr. Bisquerra, R. et al. (1989).

49 Cfr. C.E.E. (1989), p. 40.

tos y que en Francia, por ejemplo, la proporción de jóvenes a favor de esta idea sea superior a la de adultos.

Además, esta actitud parece ir en aumento en el vecino país, donde la semana pasada miles de estudiantes pedían al histórico Alain Geismar vigilancia policial para los institutos⁵⁰. Paradójica situación a la que tiene que enfrentarse el otrora líder de la revuelta antiautoritaria de mayo del 68 y hoy recién nombrado inspector general de Educación Nacional. El dibujo humorístico del último *Le Figaro* es elocuente al respecto; desde el balcón de su despacho el nuevo inspector ve pasar una manifestación de estudiantes de bachillerato con pancartas que dicen “¡¡Socorro!! ¡¡Queremos más policías!!”

GRAFICO 5: Actitudes comparadas de los jóvenes y de los adultos ante la “necesidad de defender la sociedad contra las acciones subversivas”⁵¹.



FUENTE: CEE (1989): Les jeunes européens en 1987.

Esta situación a la defensiva no se reduce exclusivamente a estas actitudes ante la sociedad en general, sino que se manifiesta más concretamente en el grado de participación social en organizaciones grupales, asociaciones, clubs o similares. Según el informe sobre los *Jóvenes europeos en 1987* más de la mitad (55%) de los jóvenes no pertenece a ninguna de ellas, siendo las organizaciones deportivas las más frecuentadas, con sólo un 18%.

Si nos centramos en nuestro país, las cotas de participación aún son más bajas e, incluso entre jóvenes que trabajan en campos sociales, el porcentaje se asemeja

bastante a la medida europea. Por ejemplo, en nuestro estudio sobre la inserción de los especialistas universitarios en “Orientación escolar y profesional”⁵² un 48% de ellos nunca han participado —ni como estudiantes, ni ahora como profesionales— en ninguna asociación. El grado de importancia que conceden al hecho de pertenecer a un sindicato es para el 40% “nulo” o “casi nulo”, aduciendo como principal motivo el “No creer en los sindicatos”.

Eso sí, aproximadamente nueve de cada diez de ellos consideran que es “importante” (21%) o “muy importante” (67%) contar con un Colegio Profesional fuerte y exclusivamente dedicado a su campo profesional. Téngase en cuenta que la profesión a la que nos referimos está plagada de interferencias, su reconocimiento social es muy bajo en nuestro país y además no existe por ahora ninguna entidad de este tipo dentro de nuestras fronteras.

Finalmente, permítasenos hacer una breve reseña sobre un fenómeno socio-económico, directamente relacionado con el campo de trabajo y que va a afectar de manera especial a los jóvenes. Como Vds. supondrán, me refiero al tema central de estas Jornadas: La Unidad Europea. ¿Cuál es el pensar, el sentir y las conductas de los jóvenes ante esta realidad?⁵³

El grado de conocimiento es en general bastante bajo, ya que solamente uno de cada cuatro jóvenes considera que tiene nociones claras sobre la Comunidad, concentrándose el mayor desconocimiento en España (16%) y Portugal (11%). Si ya se entra en aspectos concretos del funcionamiento de algunas instituciones, como la Comisión Europea, las ideas aún son más difuminadas, de tal forma que prácticamente un 60% ni siquiera puede dar su impresión sobre la misma. No es de extrañar este hecho, porque sólo a la mitad de los jóvenes se les ha ofrecido alguna formación sobre la Comunidad Europea a lo largo de sus estudios, manifestándose las mayores deficiencias en España, Grecia y Portugal. De ahí que sea en estos países donde mayores deseos de información se registran.

Es precisamente en este terreno de los sentimientos, donde la juventud deja más clara su actitud ante el proceso de unificación europea. Desde 1982 se observa un creciente nivel de adhesión al mismo y los deseos de que éste se realice lo más pronto posible, son más altos que las percepciones respectivas sobre el ritmo de evolución. En general, los jóvenes piensan que cada uno de sus respectivos países se ha beneficiado de esta pertenencia a la Comunidad. La única excepción proviene de España, donde la tónica general de los sentimientos juveniles es contraria a la del resto de sus coetáneos.

Ya con respecto a los beneficios que pueda traer a los jóvenes la puesta en funcionamiento del gran merca-

50 Cfr. EL PAIS (26-X-90), p. 36.

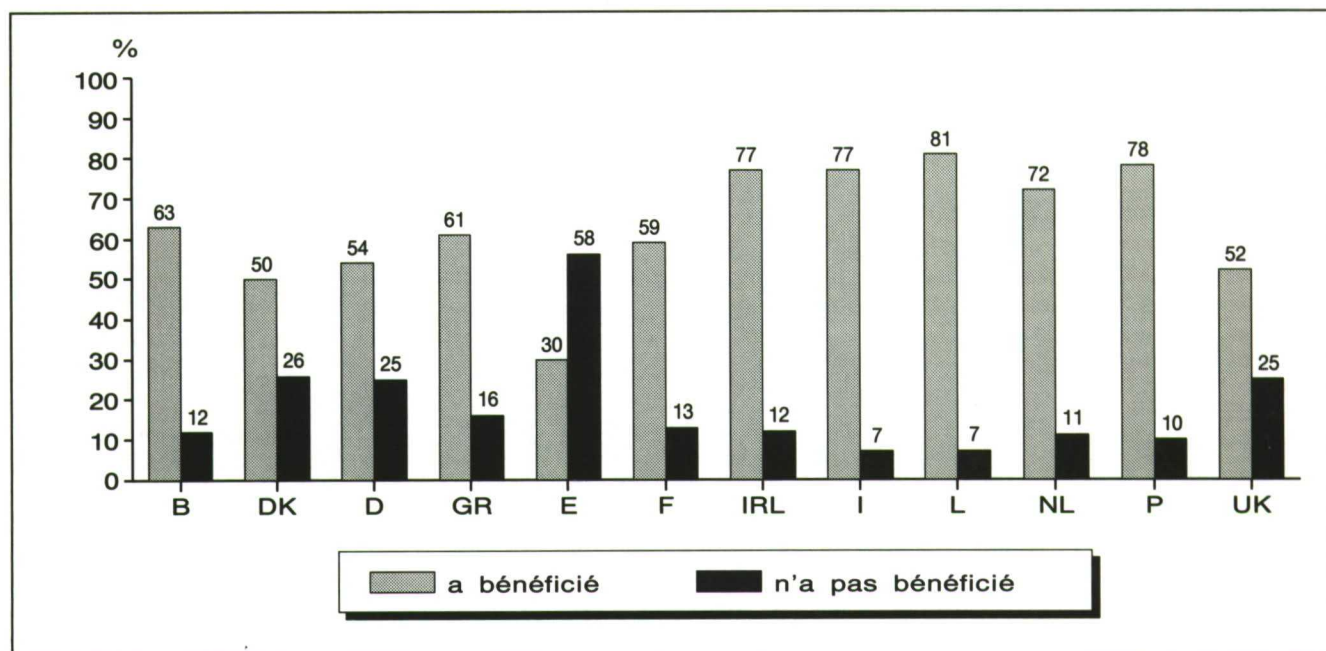
51 Cuando un punto, que representa las opiniones en un país, se encuentra en la bisectriz, significa que la proporción de jóvenes (15-25 años) y la de los adultos (25 años o más) son idénticas en el país considerado. Si el punto se encuentra a la izquierda de la bisectriz, quiere decir que la proporción de jóvenes es superior a la de adultos, a la hora de estar de acuerdo con la proposición de que “es necesario defender la sociedad contra las acciones subversivas”. A la inversa si se encuentra a la derecha.

Cuanto más alejados estén los puntos de la bisectriz, más diferenciadas son las opiniones de los jóvenes y de los adultos.

52 Cfr. Echeverría, B. (1990).

53 Integramente extraído del Informe de la C.E.E. (1989).

GRAFICO 6: Balance sobre la pertenencia de cada país a la Comunidad Europea.



FUENTE: CEE (1989): Les jeunes européens en 1987.

do común en 1993, casi seis de cada diez de ellos (57%) consideran que pueden ser positivos y las adhesiones a las diferentes medidas, que conducirán a su realización, son más altas que cuando se hace una referencia global al mismo.

Especialmente destacables son las referidas a la libertad de movimiento de los ciudadanos —muy aceptadas por prácticamente todos los jóvenes de la Comunidad—, la supresión de controles de aduanas y la apertura de los mercados públicos. Los más favorables a estas últimas medidas son los españoles, alemanes y griegos —en torno al 75%—, aunque probablemente con visiones diferentes al respecto. Por el contrario, los jóvenes ingleses perciben en ellas inconvenientes en una proporción de seis a diez.

Pero ante estos deseos, los jóvenes se enfrentan a una realidad que ellos mismos empiezan a percibir. Son conscientes de que, si quieren ir a otro país de la Comunidad a trabajar o estudiar, se van a encontrar con una serie de problemas, entre los cuales destacan por orden de importancia: El conocimiento de la lengua (35%), la falta de medios (14%) y el no saber cómo encontrar un empleo o un centro de estudios (12%).

Nuevos retos que se le presentan a la intervención educativa, añadidos a los ya comentados con anterioridad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANDRES, F. et al. (1985): *Juventud española 1984*. Madrid: Fundación Santa María & Ediciones S.M.
- BANDURA, A. (1987): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.

- BELTRAN, M. et al. (1984): *Juventud española 1960/82*. Madrid: Fundación Santa María & Ediciones S.M.
- BISQUERRA, R. (1989): *Comparación de alumnos y centros de la 3ª generación, participantes en la Reforma de las Enseñanzas Medias*. Madrid: C.I.D.E.
- CASAL, J. et al. (1989): *La inserción profesional y social de los jóvenes*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma Barcelona (ICE-UAB) & Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- C.E.E. (1982): *Les jeunes européens*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés Européennes.
- C.E.E. (1989): *Les jeunes européens en 1987*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés Européennes.
- C.E.E. (1990): *Employment in Europe 1990*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- C.E.R.I. (1985): *Devenir adulte dans une société en mutation*. Paris: OCDE!
- ECHEVERRIA, B. (1988): *Orientación, formación y empleo*. En GRAO, J. (Ed.): *Planificación de la educación y mercado de trabajo*. Madrid: Narcea (pp. 186-192).
- ECHEVERRIA, B. (1989): *Apuntes para una historia del trabajo desde occidente*. Barcelona: Dpto. "M.I.D.E." Universitat de Barcelona. Doc. Inédito.
- ECHEVERRIA, B. (1990): *Itinerarios de inserción socio-profesional de los universitarios*. Barcelona: Dpto. "M.I.D.E." Universitat de Barcelona. Doc. Inédito.
- ESPINA, A. (1988): *El reto de la integración laboral de la generación del "baby boom"*. Revista de Economía y Sociología del trabajo, 1 y 2, (pp. 179-192).
- FAST (1986): *Europa 1995. Nuevas tecnologías y cambio social*. Madrid: Fundesco.
- GARANTO, J. (1984): *Las actitudes hacia sí mismo y su medición*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- GARCIA GARRIDO, J. L. et al. (1989): *La educación en Europa. Reformas y perspectivas de futuro*. Madrid: Cincel.

- GONZALEZ, P. et al. (1989): *Jóvenes españoles 89*. Madrid: Fundación Santa María & Ediciones S.M.
- HERNANDEZ J. M. (1986): *Juventud y educación. Reflexiones desde la historia y el presente*. *Studia Paedagogica*, 17-18 (pp. 3-46).
- IKEI (1990): *Inserción laboral de los titulados de FP II*. Victoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- INE (1987): *Encuesta de población activa. Descripción de la encuesta. Definiciones e instrucciones para la cumplimentación del cuestionario*. Madrid: I.N.E.
- INFORME FAST (1986): *Europa 1995. Nuevas tecnologías y cambio social*. Madrid: Fundesco.
- JAHODA, M. (1987): *Empleo y desempleo: Un análisis socio-psicológico*. Madrid: Morata.
- QUINTANILLA, M. A. (1989): *Tecnología: Un enfoque filosófico*. Madrid: Fundesco.
- L'ECUYER, R. (1985): *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-Tau.
- MASLOW, A. H. (1985): *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- MEDINA, E. (1989): *Trabajo y nuevas tecnologías*. "Política Científica", 17, (pp. 21-24).
- MORALES, P. (1988): *Medición de actitudes en Psicología y Educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*. San Sebastián: Ed. Txartalo.
- STUART, D. (1987): *Las actitudes de los jóvenes y la planificación de la enseñanza secundaria*. *Perspectivas*, Vol XVII, 1 (pp. 52-65).
- TOUCHARD, J. (1990): *Historia de las ideas políticas T.I, II*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- ZARRAGA, J. L. (1985): *Informe Juventud en España 85*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Cultura.
- ZARRAGA, J. L. (1989): *Informe Juventud en España 88*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Asuntos Sociales.
- ZINNECKER, J. (1987): *La juventud actual: ¿Comienzo o final de una época?* "Educación", Vol. 35 (pp. 55-72).

NECESIDADES DE ORIENTACION DE LOS JOVENES EN FORMACION PROFESIONAL Y EN LA TRANSICION A LA VIDA ACTIVA

Serafín PRIETO VALLADARES

Representante de UGT en el Consejo General de la Formación Profesional

De la nueva situación derivada del Acta Unica, junto con los cambios que se están operando en los países del Este, se va a derivar una nueva situación a cuyo alcance y perspectivas no es fácil anticiparse. Por ello los procesos educativos y formativos para los años 2000 tienen una nueva perspectiva estratégica.

I. IMPORTANCIA DE LOS RECURSOS ECONOMICOS EN UNA ECONOMIA Y EN UNA SOCIEDAD EN CAMBIO

La educación y la formación es una realidad compleja que puede estudiarse desde diferentes puntos de vista, es un fenómeno polivalente, depende de múltiples factores y asimismo implica y desencadena una gran variedad de enfoques.

La educación generalmente significa alguna clase de aprendizaje e instrucción que se transmite en el ámbito de la sociedad a lo largo de las generaciones. La sociedad enseña y en ella se aprenden los valores, conocimientos y los comportamientos que considera pertinentes. La educación en definitiva intenta suscitar actitudes, desarrollar capacidades, fomentar valores, disciplinar y entrenar habilidades en el hombre orientadas hacia la realización de tareas específicas. Todos estos elementos

configuran la educación como un fenómeno plenamente social e implícitamente económico.

Desde la perspectiva económica aparecen múltiples relaciones significativas, pero entre las posibles y lo que aquí nos interesa es el fenómeno de la estrecha relación existente entre los procesos educativos y los mercados laborales, niveles educativos y salarios percibidos en el mercado de trabajo, capacidad educativa y productividad.

Un enfoque económico y científico de los problemas educativos contribuirán a que el sistema de formación sea mas eficiente, llegue a un mayor número de personas y tenga en suma más calidad, por todo ello es necesario el hacer una evaluación del sistema de formación con el producto final obtenido, éste es, *alumno formado e inserción en el mercado de trabajo*. Esta evaluación debería hacerse a todos los niveles: desde el individual hasta los correspondientes a las administraciones con responsabilidad política en el proceso de formación, con el fin de introducir las medidas orientadoras correspondientes, ya que sin ellas no se obtendría la debida rentabilidad.

Para Schultz y su escuela de Chicago, que formularon la teoría del capital humano (1960), e intentaron responder si era rentable las inversiones y los gastos en educación, por la prolongación de los estudios. Cito a Schultz (1972) "si recurrimos a los factores clásicos de la economía, sólo se puede explicar el 40% del incremento

de la renta nacional en los EE.UU. de América. El resto hasta el 60% no explicado es el que se atribuye a la educación

El milagro alemán o japonés en la postguerra lo citan todos los economistas, para las previsiones al terminar la guerra eran muy pesimistas y éstas no se cumplieron, Shultz lo explica: "todos concedimos peso específico al capitalismo al efectuar esas valoraciones, caímos en ese error estoy convencido, porque no poseíamos un concepto de todo el capital y por tanto, fallamos al no tener en cuenta el capital humano y su importante papel en la producción de la economía moderna".

Otros estudios posteriores realizados para calcular la rentabilidad de la educación la sitúan entre un 35% y un 70%.

Todo este preámbulo viene a confirmar que es necesario invertir más en formación y ésta nos proporcionará unos recursos humanos de mayor calidad para el futuro (inversión a largo plazo) tal como la propia OCDE recomienda.

Pero también es necesario averiguar la rentabilidad de las inversiones efectuadas (evaluación), ¿qué pensaríamos de una fábrica en donde el 30% o el 40% de los productos son defectuosos?

Otro aspecto importante a considerar es cómo la *eficacia del reparto y de la utilización de los recursos humanos*, en desarrollo de una mayor justicia social, para el acceso a las posibilidades educativas y profesionales requieren de la existencia de unos *servicios públicos de orientación profesional*, éstos son el nexo entre los sistemas de formación y el mercado de trabajo, rentabilizando tanto los recursos económicos como los humanos.

Orientación para una sociedad en cambio

Por otro lado ante una sociedad en cambio, derivado no sólo de la evolución del desarrollo económico, sino también como consecuencia de la generalización de la N.T., y de los cambios en la organización del trabajo están generando nuevos perfiles profesionales que las formaciones "clásicas" no preveían, de aquí la importancia de tener unos sistemas de formación que sean capaces de "anticiparse" a los cambios venideros, es decir, no sólo en los "currícula" demandados, sino también, en la cantidad de técnicos a formar para que no se den las carencias necesarias que actualmente se dan en ciertos sectores a nivel de efectivos. Esto nos lleva a una mayor transparencia del mercado de trabajo y a la accesabilidad de la información de los usuarios a las posibilidades de empleo y de formación.

Por otro lado los cambios se producen aceleradamente y hacen necesaria una labor de prospectiva permanente.

El cambio también demanda al sistema que se dote de una gran flexibilidad, tanto para responder a los requerimientos individuales de demanda de cualificación como a las necesidades demandadas por el mercado de trabajo, por lo que el sistema debe ser flexible y tener itinerarios reversibles que permitan orientar adecuadamente a los individuos.

De lo anterior también podríamos anticipar otras conclusiones como son que la formación que se debe dar va más allá de la simple adquisición de destrezas para un puesto de trabajo en concreto, sino que los fenómenos de los nuevos perfiles profesionales o los nuevos requerimientos profesionales que dimanen de los cambios que se producen en la propia organización del trabajo requieren otra serie de "habilidades" que no están previstas en la descripción de tareas (tipo taylorista) usual. Lo cual hace también el que la orientación profesional para el futuro sea una tarea compleja que puede estar fuera de todo manual previsto de antemano.

Otro aspecto relacionado con la orientación es el cuantitativo-cualitativo, ¿qué perfiles se van a demandar en el futuro tanto a nivel local, como regional o comunitario?, ¿qué mecanismos de acceso hay a la información y la formación necesaria para alcanzarlos? El orientador no puede ser un "artista" cuya fina sensibilidad e intuición le lleva a pronosticar aquello que el individuo necesita y la sociedad demanda, esto nos llevaría a un sistema de orientación desconectado de su fin último.

La contestación a los interrogantes anteriores nos mueve a plantear otros problemas relacionados con la orientación. *En España hace falta un estudio sistemático del mercado de trabajo y de las cualificaciones profesionales*, ello debería ser una opción estratégica, dentro de una política de empleo, que es hacia donde deben de apuntar la formación y orientación profesional. A esto hay que añadir que el sistema actual de categorías laborales y perfiles profesionales recogido en los convenios colectivos y reglamentaciones laborales, cuenta con insuficiencias importantes y no responden a campos profesionales específicos en la casi generalidad de los casos, lo cual también contribuye a dificultar las tareas de orientación. Por ello, también hay que subrayar en papel que los sindicatos y organizaciones empresariales tienen en este campo para actualizar, revisar y adecuar con perspectivas de futuro. Este conocimiento permitiría avanzar de manera simultánea e integrada:

- En un sentido *cuantitativo*, para planificar la oferta formativa global.
- Con suficiente precisión *cualitativa*, qué perfiles se van a demandar.
- Con cierta *desagregación territorial* que permita planificar la formación hacia ésta.
- *Servicios de información y de orientación* accesibles al individuo, junto con una flexibilización y/o adaptación de la formación (programas) a las necesidades de los individuos y del mercado de trabajo.

En una sociedad democrática, es imprescindible, y necesario que los poderes públicos "tutelen el derecho de los individuos a decidir libremente sobre su propia vida", por tanto, la relación con la formación y el empleo pasa por la existencia real de unos *servicios de asesoramiento, información y orientación profesional* para garantizar este derecho, no en vano en épocas pasadas y felizmente superadas había "servicios de encuadramiento y colocación".

II. ANALISIS DE LA SITUACION ACTUAL

Insuficiencia práctica en orientación

Nuestro ordenamiento jurídico vigente recoge el derecho a la orientación profesional como una obligación del sistema educativo de proporcionar este servicio a los estudiantes tanto a lo largo de todo el sistema como en los cambios de ciclo o al final de la etapa escolar vinculándolas a las perspectivas de empleo⁵⁴.

Una vez abandonado el sistema educativo deberían ser los servicios públicos de empleo los garantes de ese derecho. Así está reconocido tanto en la Ley Básica de Empleo⁵⁵ como en la Ley de Protección del Desempleo, en donde se pretende, para lograr un mayor grado de transparencia del mercado de trabajo mediante una adecuada gestión de la colocación, la adopción de medidas que posibiliten la información, orientación y promoción profesional, cuya misión es competencia del Gobierno y se debe llevar a cabo mediante la *acción coordinada de los distintos departamentos ministeriales a través del INEM*, cuyas misiones son el proporcionar a los trabajadores y colaborar en la calificación y clasificación de los trabajadores, mediando entre éstos y las empresas. Esta labor mediadora no se queda sólo circunscrita al ámbito de la información, orientación y selección, sino que debe de ir acompañada de acciones específicas de formación, perfeccionamiento, orientación y reconversión profesional a favor de los trabajadores desempleados⁵⁶.

A pesar de este reconocimiento expreso no se han desarrollado las medidas y dotaciones presupuestarias para afrontar la implantación de un sistema público de orientación profesional, esta preocupación ya recogida en el Acuerdo Económico y Social (AES, 9-10-84), hace que hoy nos encontremos con una situación grave que afecta a amplios sectores sociales, agravados por la alta tasa de desempleo que tiene nuestro país principalmente de los jóvenes, que a pesar de los recursos que se están empleando en medidas de fomento de empleo y de formación, su eficacia se ve disminuida al faltar en la práctica el "nexo" entre los destinatarios y las medidas.

Insuficiencia de la orientación en los sistemas formativos

La orientación que proporcionan los sistemas de formación actuales son fruto también de la descoordinación de ambos, así por ejemplo, nos encontramos que en el sistema educativo la orientación profesional está desvinculada en la práctica del mercado de trabajo, tan sólo los recientes programas de prácticas en alternancia han permitido una mayor relación entre los centros y las em-

presas, pero en general desde el sistema educativo hay un profundo desconocimiento de los requerimientos del mercado de trabajo. No solo por la obsolescencia de los "currícula" profesionales, sino por no saber potenciar salidas adecuadas a los alumnos, es decir, en general se carece de información adecuada del mercado de trabajo debido fundamentalmente a la falta de coordinación con los servicios de empleo. Además habría que señalar las escasas posibilidades de elección que tienen los alumnos al ingresar en F.P., ya que en un alto porcentaje se trata de una *asignación*, al no ser "graduados escolares" y la elección de la especialidad se ve mediatizada por las que ofrece el centro y son los alumnos más capacitados, con graduado escolar o los procedentes del bachillerato los que eligen una especialidad más acorde con sus intereses.

En el sistema de formación ocupacional nos encontramos con varias dificultades, algunas de ellas son de tipo estructural pero de gran importancia para la orientación, el primer punto lo constituye el problema de la clasificación de demandantes. La clasificación nacional de ocupaciones (C.N.O.), no se corresponde con las que actualmente están en el mercado de trabajo, otro aspecto a destacar es la relación entre éstas y las formaciones que teóricamente debieran sustentarlas, como profesiones reglamentadas, etc.

Un segundo bloque lo constituyen la *calificación* de los demandantes de empleo, si las profesiones, ocupaciones, no están debidamente estudiadas, definidas y delimitadas, como decíamos anteriormente es muy difícil estandarizar pruebas, ya que existen múltiples diferencias entre una PYME y una gran empresa, a la vez de la gran variedad entre las distintas regiones o provincias españolas y se va a calificar partiendo de pruebas "standard" para todo el estado. Este esfuerzo indudable del INEM constituye un reto para una intermediación más eficaz de la gestión del empleo, con el fin de disminuir las ofertas genéricas de empleo que no se cubren, a la vez que sirve para detectar las necesidades de formación de los parados, pero los sindicatos se preguntan: ¿la tarea de "Calificación" no será un nuevo intento "disuasorio" de eliminar por esta vía "administrativa" a los demandantes de empleo con nuevas dificultades de tipo más burocráticas que orientadoras?

El tercer bloque de cuestiones correspondería a los mecanismos de orientación del propio sistema para dar una respuesta individual a aquellos que necesariamente necesitan medidas "terapéuticas" para lograr su inserción, es decir, no se trataría sólo de dar una formación, sino que metodológicamente y didácticamente ésta se adapte a las necesidades de los demandantes. En el Plan de Formación e inserción profesional (Plan FIP) no se ha evaluado la correlación existente entre la formación recibida y la inserción profesional posterior, con el fin de validar la formación. Hasta hace poco ha primado la cantidad sobre la calidad y en general se han beneficia-

54 Arts. 9, 4 y 127 de la Ley General de Educación 14/1970, de 4 de agosto y 60 de la L.O.G.S.E.

55 Arts. 2, 3, 39 y 43 de la Ley 51/1980, de 8 de octubre.

56 Art. 4 de la Ley 31/1984, de 8 de agosto.

Nota.- España ratificó el 13 de abril de 1977 (B.O.E. de 9 de mayo de 1978) el Convenio 142 de la O.I.T. sobre "ORIENTACION PROFESIONAL Y LA FORMACION PROFESIONAL EN EL DESARROLLO DE LOS RECURSOS HUMANOS".

do más aquellos que ya tenían formación y educación previa (más del 50% según datos hasta 1988), si además añadimos que la mayor parte de los cursos son de bajas cualificaciones, se da la circunstancia que los que ya tienen formación en muchos casos volverían a recibirla, tal vez más por el interés de la beca que por la formación en sí, mientras que los jóvenes sin cualificar y los parados más descualificados que son los más necesitados de formación no la reciben. La ausencia práctica de una mínima orientación ha llevado a esta situación.

La superación de los problemas aquí enunciados contribuirán sin lugar a dudas a hacer más rentable la formación.

De la escuela a la vida activa

La situación de los demandantes de empleo, depende en gran medida de cómo éstos abandonan el sistema escolar.

El primer objetivo de una política educativa como es obvio, es la escolarización, en este sentido los resultados obtenidos desde 1982 son evidentes, la tendencia bruta a una mayor escolarización de la población entre 14-16 años ha aumentado considerablemente, a los 14 años ha pasado del 86,3% (año 1982) al 91,89% (curso 86-87) y a los 16 años del 55% en 1982 al 59,65% en 1987.

Otro aspecto a tener en cuenta son los graduados que cada año acaban la EGB. En los últimos años esta tasa habría que situarla de un 70% en 1982 a un 81% en el 87-88, pero en un muestreo de centros se observa que el índice de suspensos en 7º de EGB es del 30%, mientras que en 8º desciende al 17% ¿qué factores han podido intervenir de hecho en una recuperación tan notable de los alumnos en 8º curso? Evidentemente los servicios de orientación se han multiplicado en los últimos tres cursos, ¿pero este hecho por sí sólo puede explicar la disminución de la Tasa de "fracaso"? o ¿no ha podido suponer que éste se deja para ver qué ocurre en el nivel educativo siguiente?

Otro indicador importante que revela la necesidad de incrementar los servicios de orientación lo constituyen los indicadores del abandono post-matricula.

A la desescolarización anterior hay que agregar las tasas de abandono. Para ello, tomaremos las siguientes tasas como orientadoras del abandono escolar:

Para 7º/8º EGB	Global 14 años: 13%
Para FP-I: 22,3% Para FP-II: 17,7%	Global FP: 20,4%
Para BUP: 6,7% Para COU: 9,9%	Global BUP-COU: 7%

FUENTE: Elaboración propia a partir de Censo, MEC, SITE, curso 86-87.

Estas tasas no están referidas a la edad del alumno, por lo que impiden la desagregación de datos por cohortes de edad, siendo preciso aplicarlas sobre la población matriculada en cada modalidad educativa.

Además resultan moderadas si las comparamos con otras fuentes: para César Coll, el abandono al término de la EGB sería del 14% y de un 28% para 1º y 2º de BUP. Enguita las cifra en un 22%.

La evolución favorable de las tasas de titulación de graduado escolar durante estos años, con la consiguiente disminución del fracaso en EGB, y el notable descenso demográfico, permiten observar con optimismo la posibilidad de repetición de los alumnos en el último ciclo, aumentando las condiciones de logro escolar.

Analizando las salidas insatisfactorias que produce el sistema educativo, tomando como referencia el cuadro elaborado por Ordovás y otros datos a la edad de 14-15 años 277.000 abandonan el sistema sin completar la cualificación de FP-I.

En el tramo de edades comprendidas entre los 16-19 años, 140.000 alumnos no completan sus estudios de BUP y no pueden acceder a los estudios de FP-2 de forma ordinaria. A éstos habría que añadir otros 90.000 que no concluyen COU. No obstante, habría que descontar 25.000 que se matriculan en FP-2.

Por último habría que añadir 55.000 procedentes de FP-1 y BUP que no concluirán FP-2.

Estas cifras ilustran en gran medida cual es la situación de muchos de nuestros jóvenes que salen del sistema sin una cualificación y sin una orientación que les va a ser "clave" para la búsqueda de un trabajo, muchos de ellos permanecerán apartados de los canales actualmente existentes de FPO, y para los cuales en un alto porcentaje sólo les queda, trabajo precario, empleos sin cualificar, el paro, o la marginación social.

III. LAS MEDIDAS DE ORIENTACION

Como resulta del sentido común, las políticas dirigidas a atenuar los diferentes déficit formativos que presentan determinadas capas poblacionales deben ser políticas educativas y formativas diferenciales que se planteen objetivos distintos (obviamente con criterios de priorización) y en el seno de un programa de orientación articulado, dotado de una lógica interna, que fomente la coordinación de esfuerzos y recursos de las administraciones con competencias (MTSS, MES.AA.SS - SS.AA., Ayuntamientos, etc.).

El primer eje de esa política coordinadora vendría determinado por la necesidad de estructurar homogéneamente las distintas modalidades de Formación Profesional, en función de las demandas implícitas de la sociedad y de las explícitas recogidas por los servicios de orientación, y los estudios de prospectiva de carácter general, que proporcione a la población más necesitada una cualificación efectiva más elevada, con el objeto que configure un nivel profesional cualitativamente homogéneo que sea comparable y homologable con los de otros países de las Comunidades Europeas.

Se hace necesario el establecer y dinamizar un marco de relaciones industriales de nuevo tipo, superador de las inercias y resistencias existentes, reglamentando las profesiones y definiendo los requisitos formativos, flexi-

bilizando el acceso a la formación profesional, pero con una orientación para alcanzar los objetivos.

Avanzar en la articulación de procedimientos de "homologación" entre los diferentes procesos y modalidades formativas con el objetivo añadido de generar mayor flexibilidad a la oferta de formación.

Definir un sistema único de certificaciones profesionales.

Avanzar en la implantación de los perfiles profesionales europeos, consolidando el proceso de correspondencia de cualificaciones en el marco comunitario, e ir hacia formaciones homologables y reconocibles en este ámbito.

Orientar la implantación de la formación continua de los trabajadores activos, enmarcándola en un sistema de formación permanente que atienda a las necesidades formativas derivadas del entorno productivo y las derivadas de la sociedad.

En el plano local o de centro, pasaría por una mayor integración de los recursos de orientación educativa, tendentes a disminuir el "fracaso y abandono escolar", una mayor colaboración a nivel de investigación y prácticas de los alumnos universitarios daría un servicio importante al propio sistema, por ejemplo, mediante prácticas en alternancia de los alumnos universitarios.

Mayor vinculación de los centros de formación con los servicios de orientación, las empresas y los servicios de empleo.

Diversificación de las ofertas formativas, éstas requieren procesos formativos imaginativos que superen el aprendizaje escolar ordinario mediante la motivación de un área profesionalizadora a través de la cual se desarrollen otras áreas educativas de carácter instrumental (jóvenes empresas, programas de empleo, formación ad hoc, Escuelas Taller, etc.).

Medidas de empleo con garantía formativa, de tal forma que cambie la oferta tipo escolarizada para este segmento de la población.

Posibilidad de acceso individual a la orientación, información y demandas y ofertas del mercado de trabajo. Las campañas no son rentables sino van encaminadas a desarrollar y posibilitar la creación de redes de experiencias de base.

Este tipo de acciones requieren de un "Plan de choque", tal como fue propuesto por los sindicatos al gobierno y aceptado por éste en febrero del presente año.

La eficacia de estas acciones supone una nueva estructuración y dotación de unos SERVICIOS PÚBLICOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL.

LOS JOVENES Y EL EMPLEO

Fernando MORENO PIÑERO

Dpto. de Relaciones Laborales Confederación E. de Organizaciones Empresariales

Deseo ante todo agradecer a la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional la oportunidad que me han dado de participar en estas VI Jornadas Nacionales.

Mi felicitación más sincera a la Asociación por la convocatoria de estas Jornadas y mis mejores deseos de éxito en su tarea.

Con la perspectiva comunitaria, a la que me da pie el lema general de estas Jornadas, voy a intentar reflejar algunas consideraciones sobre el empleo de los jóvenes.

El debate sobre las necesarias relaciones entre la educación y el empleo se ha agudizado en los últimos años ante las alarmantes cifras del desempleo juvenil.

Ahora bien, este debate se ha ido matizando, ya que, sin perder de vista las cifras de paro, se analizan las limitaciones del sistema educativo como una causa más de las que dificultan el acceso de los jóvenes al mercado de trabajo.

Es decir, los problemas estrictamente laborales vienen a añadir dificultades a un contexto ya problemático, caracterizado por el acelerado cambio tecnológico, la evolución y la diversificación de la demanda, y los re-

ajustes derivados de nuestra condición de miembro de la CEE.

Para situar el tema, hay que pasar revista, brevemente, a algunos datos estadísticos.

El primer dato a tener en cuenta es que España cuenta con una de las poblaciones más jóvenes dentro de los países desarrollados. Ciertos estudios demográficos señalan que en la fecha censal de 1981, los jóvenes entre 15 y 24 años alcanzaban en España la cifra de 6.208.459, lo que equivalía al 16,5% de la población española.

A esta cifra de más de 6 millones de jóvenes se ha llegado tras un proceso de crecimiento que arranca de los años 50 con tasas de natalidad muy elevadas, cuya cota más alta, en término de nacimientos, corresponde al año 1964 (700.000 nacimientos).

A partir de esta fecha comienza a decrecer la tasa de natalidad hasta situarse en 500.000 nacimientos en 1982.

Todo ello nos lleva a:

- PRIMERO: Que en la década actual estamos ante la cohorte juvenil más numerosa desde hace tiempo.

- SEGUNDO: Que, según los demógrafos, las proyecciones apuntan hacia una caída importante en el peso de la población juvenil entre 15 y 24 años a partir de 1991.
- TERCERO: Que, según dichas proyecciones, para el año 2001 el colectivo entre 15 y 24 años descenderá en un millón de personas. Se piensa que para entonces habrá 5,5 millones de jóvenes, lo que representará una disminución sensible de su participación en la población total española.

Por lo que respecta a la tasa total de desempleo, la cifra promedio en nuestro país se sitúa en el 15,3% (septiembre, 1990). La tasa específica de paro para los jóvenes menores de 25 años sobrepasa el 21%.

El paro juvenil es el que sitúa precisamente a España en el primer lugar del ranking de paro de los países industrializados.

La sociedad, en general, cuestiona si el sistema educativo prepara o no para el mundo del trabajo. Las empresas, por su parte, comprueban diariamente la insuficiente, o en algunos casos, excesiva formación recibida por las personas que, procedentes del sistema educativo, pretenden insertarse en el mercado de trabajo. Los jóvenes, por último, se preguntan si el mundo del empleo responde o no a las expectativas que han alimentado durante su etapa escolar.

No somos, ciertamente, el único Estado dentro de la Europa comunitaria que tiene que resolver problemas en este terreno. La Comunidad ha vivido y vive dificultades que conviene tener en cuenta, aprovechando experiencias y considerando, a efectos de su posible utilización, las medidas con las que se pretende dar respuesta a los desafíos durante la década que acaba de comenzar.

Durante años, diversos desajustes en el mercado de trabajo comunitario, se tradujeron en altos índices de paro y en deficientes niveles de formación y cualificación profesional.

Entre los factores que contribuyeron a ello, caben destacar las sucesivas crisis energéticas de los años 70, la obsolescencia tecnológica y la evolución demográfica, fundamentalmente. Esta situación se ha prolongado hasta bien entrados los años 80.

Por lo que a los jóvenes se refiere, el paro juvenil ha sido uno de los principales rasgos del mercado de trabajo en el conjunto de la Comunidad en esta última década.

Aunque las circunstancias que afectan a este colectivo, varían mucho de un país a otro, pueden señalarse algunos rasgos comunes de la situación en el contexto europeo:

- Existe una proporción importante de jóvenes que abandonan los estudios antes de finalizar los niveles obligatorios de enseñanza o que dejan la escuela sin obtener un diploma o una titulación (entre el 10 y el 30%, según Informe de la CEE).
- En general, los jóvenes que no poseen un certificado de estudios no tienen acceso a la formación.
- Los jóvenes sin cualificaciones profesionales padecen a lo largo de su vida una inestabilidad laboral mucho mayor que aquéllos más cualificados, y

sus posibilidades de convertirse en parados de larga duración son mucho más elevadas.

También es un dato a tener en cuenta que, según los informes comunitarios, un gran porcentaje de jóvenes con formación inicial, tienden a elegir una limitada gama de opciones profesionales (en Alemania, por ejemplo, un tercio de los jóvenes en estas circunstancias eligen sólo entre 5 opciones profesionales).

Sin duda, estos problemas debieron ser resueltos a tiempo, pero ello no fue posible, entre otras causas, por la virtual ausencia de una política comunitaria de formación profesional y por el bloqueo institucional en la Comunidad.

Los desafíos tecnológicos japonés y norteamericano y los problemas a que acabamos de referirnos, exigían de modo imperioso una estrategia diferente y medidas innovadoras.

Afortunadamente, en 1986 Europa inicia una nueva andadura con el Acta Unica, que reforma en profundidad el Tratado de Roma.

El reforzamiento institucional de la Comunidad Económica Europea, la supresión de barreras físicas, técnicas y económicas, el progreso hacia una Europa de los ciudadanos, el fomento del diálogo entre los interlocutores sociales, son nuevos datos y factores positivos que están ya generando una evolución favorable en los campos del empleo y de la formación.

Un importante Informe de la Comisión Europea en materia de empleo, que está siendo discutido en la actualidad en Bruselas, muestra, en efecto, que en función de los cambios, entre 1986 y 1989 se han creado 5 millones de empleos.

Las previsiones para 1990 y 1991 permitían —hasta la crisis del Golfo— fundadas esperanzas de creación de otros 2 millones de puestos de trabajo más.

Con todo, el optimismo en materia de empleo, se verá afectado en el futuro por razones bien diferentes.

Se augura, ciertamente, una caída demográfica generalizada en la CEE, que será más sensible en España, Italia y Dinamarca. Es lo que algunos han dado en llamar la bomba de relojería demográfica.

La penuria de mano de obra aparecerá como nuevo problema, que sólo parcialmente se verá suavizado por una mayor participación femenina en el mercado de trabajo y unos criterios más flexibles en materia de jubilación.

Cabe prever, pues, el envejecimiento de la población activa y la escasez de recursos humanos, al menos en ciertas regiones de la CEE.

Es evidente que para reaccionar frente a estos fenómenos son indispensables políticas de empleo y de educación diferentes y adoptar medidas con sentido de anticipación. Habría pues, que evitar en lo posible medidas puramente coyunturales, basadas en análisis limitados y a muy corto plazo del mercado de trabajo.

De vez en cuando, casi cíclicamente, surgen en los medios de comunicación ciertas preguntas que guardan relación directa con el tema de educación y empleo, que ahora nos ocupa y que afectan a los empresarios.

Se trata de unas preguntas, que a veces se hacen por un puro interés de saber, y, en otras ocasiones, se revisiten de un cierto carácter acusatorio.

¿Qué buscan cuando pretenden contratar?

¿Pero qué quieren, los empresarios del sistema educativo?

¿Qué cualificaciones profesionales prefieren?

¿Qué van a necesitar en el futuro?

Dicho en otras palabras, es frecuente oír acusaciones recíprocas por parte de la empresa y de la escuela, acerca de que la una ignora qué demanda la otra, y la otra no le suministra lo que se necesita.

En ambas partes hay suficientes razones para pensar así.

La empresa conoce directamente sus necesidades, especialmente aquellas que se sitúan en el corto y medio plazo, sobre todo si pensamos en que en la estructura empresarial española predominan las pequeñas y medianas empresas, en las que no es frecuente encontrar un área o departamento dedicado a la formación o los recursos humanos.

Así, por ejemplo, se arguye que determinados conocimientos y técnicas no se imparten en los centros de enseñanza, aun cuando la actividad productiva los precise. Tales deficiencias son de muy distinto orden: falta de idiomas modernos, exceso de teoría en la formación poseída, falta de preparación en tecnologías punta, y la carencia de nociones sobre recursos humanos, organización empresarial, etc.

Se hace preciso pues, un sistema que racionalice esas demandas y las ubique en el tiempo y en el espacio, a fin de poder suministrar tal información al sistema educativo y a la sociedad en general.

A partir de estos datos de base, habría que desarrollar una auténtica política de orientación profesional, dentro y fuera del sistema educativo. En reiteradas ocasiones, los agentes sociales hemos formulado esta demanda, que se ha traducido en el compromiso, adoptado en el seno del Consejo General de Formación Profesional, de elaborar un Plan Nacional de Orientación Profesional, que pueda dar acogida e impulsar las iniciativas actuales y futuras en este campo.

Las acusaciones hacia la escuela, aunque se han dado pasos importantes para superarlas, vienen determinadas por el hecho de que algunos alumnos se asoman al mundo exterior desde la perspectiva escolar.

Lo exterior no penetra directamente en la escuela, si no es filtrado por el entramado escolar. La "subcultura escolar" (Fernández), hecha de textos codificados, de disciplinas que separan los aspectos y grados del saber, es poco porosa a la realidad cambiante de nuestros días. El cúmulo creciente de responsabilidades que se les asigna, abruma lógicamente a los profesores, pero la propia organización escolar impide compartir con otras instancias la educación de los jóvenes.

Sobre lo que opinan los empresarios comunitarios acerca de la formación necesaria, resulta útil recordar lo que dice a este respecto la UNICE, su Organización cúpula a nivel europeo.

- a) En cuanto a contenidos educativos, consideran conveniente que el joven cuente con buen domi-

nio del idioma nacional y de, al menos, una lengua extranjera, así como sólidos conocimientos matemáticos, Historia, Geografía, Ciencias Naturales y aspectos tecnológicos.

- b) Igualmente piensan que como efecto de la formación de base, el alumno habría de conseguir:
 - Interés por la calidad.
 - Capacidad de comunicación.
 - Aptitud para el cálculo y para la resolución de problemas.
 - Capacidad para utilizar nuevas tecnologías.
 - Comprensión general del entorno económico en el que funcionan las empresas.
 - Voluntad de adaptación al cambio.
 - Aptitud para el trabajo en equipo.

Por su parte, la *European Round Table*, Club empresarial integrado por grandes compañías europeas, al referirse a la política de formación necesaria, reclama de la Comunidad y de los poderes públicos nacionales lo siguiente:

- Renovación de la educación, lo que no tiene por qué implicar unificación, sino compatibilidad de los distintos sistemas educativos.
- Acentuar la prioridad del plurilingüismo.
- Reforzar la importancia de la formación permanente en la empresa y fuera de ella. En este sentido proponen la difusión de la formación a distancia incluida una Open University a escala europea.
- Mayor cooperación entre las partes implicadas en la educación y formación.

Entre los mecanismos al efecto, piden que se apoyen los convenios de cooperación con empresas y organizaciones empresariales, mayor presencia de las empresas en la vida escolar, por ejemplo en órganos de dirección o de consejo; participación en la definición de curricula y en su actualización; acciones de información socioeconómica para el profesorado; participación en la vida académica de técnicos e intervención de directivos empresariales como expertos o profesores; celebración de seminarios y reuniones a modo de foros de discusión, etc.

Finalmente, por su parte, ¿qué se proponen las autoridades comunitarias con vistas a contar en 1992 con suficientes y bien preparados recursos humanos?

¿En qué y cómo influirá el mercado único y la libre circulación en su interior?

Un reciente *Informe* (enero 1990) de la *Task Force de la Comisión Europea* para la Educación, la Formación y la Juventud, dice que en los años 90 y más allá, los recursos humanos serán, sin duda, el capital más importante de la Comunidad. Mejorar su calidad mediante la formación será una prioridad y una inversión esenciales.

El conjunto de medidas propugnadas por la Comunidad conciernen al contenido de los nuevos perfiles profesionales, a la extensión de los distintos niveles y grados educativos, a la mayor o menor descentralización de la acción educativa, al tipo de cooperación de los agentes sociales, a la ampliación de la educación obligatoria, a la inclusión de experiencias prácticas no labora-

les, a la calidad de la formación y a la prolongación de formación a lo largo de la vida activa, etc.

Dado que de esas medidas van a depender los resultados apetecidos, vale la pena profundizar en algunos detalles sobre las mismas.

Así, en cuanto a los nuevos contenidos formativos, *la Comisión* insiste en que:

- Se tengan muy en cuenta las mutaciones económicas o tecnológicas.
- Se fomenten determinadas cualidades personales clave, como la creatividad, el pensamiento analítico, el trabajo en equipo, la autonomía y la capacidad de comunicación.
- Se eviten contenidos formativos estrechos, que supongan una especialización prematura. Desarrollar conocimientos polivalentes es una necesidad insoslayable.
- Se incorporen a la enseñanza más ampliamente las nuevas tecnologías de la información, superando el alto grado de analfabetismo informático actual. No se trataría tanto de adaptar a las personas mediante la formación a las nuevas tecnologías, como de prepararlas para una sociedad en la cual las nuevas tecnologías serán de utilización general.
- Se adapten a las necesidades empresariales y del entorno con suficiente flexibilidad.

En general, se afirma que en el futuro cualquier persona tendrá que cambiar de carrera al menos tres veces durante su vida laboral, y que necesitará someterse a procesos frecuentes de reconversión profesional y de educación complementaria. Todo ello va a requerir un grado de flexibilidad que no se requería antes a las personas y, por consecuencia, los cimientos educativos habrán de ser cada vez más sólidos.

Por lo demás, la educación y la formación no deberían ser consideradas simplemente como la preparación para la vida laboral, sino contribuir al desarrollo cultural del individuo como medio de mejorar la calidad de vida y conocer las opciones que se le abren tanto desde un punto de vista laboral como social.

Es claro que el panorama de inserción profesional, de ocupabilidad ha cambiado y que las posibilidades de participar positivamente en la formación permanente han aumentado de forma considerable. Esto significa que hay una relación entre el nivel educativo y la calidad del empleo, que no cabe ignorar.

Otra de las tendencias de que se hace eco el Informe de la Comisión respecto de los sistemas educativos, es su creciente vocación por retener a los alumnos durante 1, 2 ó 3 años después de terminar las enseñanzas obligatorias, a través de medidas que completen su formación, ya sea proporcionando determinados conocimientos técnicos, ya con trabajo en empresas. Estas medidas están pensadas para ayudar a la inserción profesional y a la transición a la vida activa.

El Programa PETRA de la Comunidad, ha reunido experiencias puntuales muy interesantes a lo largo y a lo ancho de Europa.

En suma, las múltiples transformaciones que habrán de producirse, llevan a la Comisión Europea a augurar que durante los años 90 "los sistemas educativos nacionales van a vivir a presión".

No debe, por tanto, sorprendernos, que buena parte de los Estados miembros de la Comunidad estén en estos momentos inmersos en procesos de adaptación de sus sistemas, planes y legislaciones educativas.

Pero la Comunidad no se ha limitado a formular análisis, hacer informes y al seguimiento de todos estos cambios. También ha llevado a cabo otras acciones más, para potenciar la dimensión europea de la educación. Así:

- Ha impulsado el diálogo entre los agentes sociales para la consecución de criterios comunes empresariales y sindicales sobre educación y formación.
- Ha incluido el acceso a la formación en la Carta Comunitaria de Derechos Sociales Fundamentales.
- Prepara un instrumento o norma comunitaria a modo de desarrollo de dicha Carta.
- Ha dotado de modo creciente al Fondo Social Europeo y ha promovido la coordinación con otros fondos estructurales, y
- Ha dedicado esfuerzos técnicos y recursos económicos a temas tales como la correspondencia de cualificaciones, la homologación de títulos o la formación profesional continua.

Este conjunto de políticas y de acciones comunitarias tendrán consecuencias, previsiblemente positivas, en el futuro de la educación y del empleo en los Estados miembros, entre ellos España. No sustituirán los sistemas nacionales, pero los harán más eficaces y compatibles entre sí.

CONFERENCIA 3: ORIENTACION DE NUEVAS PROFESIONES

MODULOS PROFESIONALES DE NIVELES 1, 2 Y 3. LA FORMACION PROFESIONAL EN EL MARCO DE LA L.O.G.S.E.

Angel ALTISENT PEÑAS
Subdirector Gral. de Formación Profesional del MEC

En mi intervención sobre los Módulos Profesionales y tal como lo enuncia el título de la ponencia, voy a intentar exponer los principales problemas o retos que plantea el desarrollo de la reforma de la formación profesional expresada en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo y las principales soluciones sobre las que en la actualidad estamos trabajando para poner en marcha el citado desarrollo de la reforma.

Todo ello pretende constituir un Plan Específico de la Reforma de la Formación Profesional a la que hace referencia la L.O.G.S.E. (también llamada "reglada"). Este Plan deberá integrarse con el Plan de Formación Profesional Ocupacional para formar juntos el Programa General de la Formación Profesional que debe elaborar y aprobar el Consejo General de la Formación Profesional.

A modo de referencia sistemática quisiera, en primer lugar, enunciar los grandes objetivos que persigue el nuevo modelo de formación profesional para, a partir de ahí, proceder a identificar los diferentes problemas que plantean dichos objetivos, así como sus posibles soluciones. (Como es obvio, y no habría porqué decirlo, en estos momentos podemos llegar a identificar y definir los principales problemas -y seguro que no todos-.)

Volviendo a los objetivos, éstos podrían esquematizarse en tres:

- a) Lograr un único sistema de Formación General y Profesional de base, impartido en una red unificada de centros de educación secundaria, que prepare para realizar estudios universitarios y/o formación profesional específica.
- b) Conseguir una formación profesional específica de calidad, referida a profesiones con vigencia ac-

tual y alcance futuro, y que sirva como formación inicial de jóvenes escolares y como instrumento de mejora en cualificación profesional de la población laboral.

- c) Alcanzar un sistema integrado de corresponsabilización de los agentes sociales, capaz de mantenerse adaptado a las necesidades sociales, económicas y profesionales.

Los problemas fundamentales que plantea la consecución de estos objetivos podrían ordenarse de la siguiente forma:

En relación con el primer objetivo (establecer un sistema único de formación general y profesional básica en la educación secundaria):

1. Incluir en el diseño curricular de la ESO y de todas las modalidades del Bachillerato contenidos formativos de formación profesional básica (es decir, materias tecnológicas y de contenido semi-profesionalizador, así como énfasis en la orientación aplicada de las principales materias de formación general), a fin de conseguir la incorporación de la tecnología a la cultura de base de nuestros ciudadanos.
2. Evitar, por tanto, reproducir la doble vía consistente en reservar alguna modalidad del Bachillerato (principalmente el Tecnológico) como vía de acceso preferente a la formación profesional específica, dejando las restantes como vías de acceso a los estudios universitarios.
3. Como consecuencia de ello, la reorganización y reordenación académica de los actuales centros de enseñanza secundaria, de forma que la oferta de enseñanza en los mismos combine diversas moda-

lidades de Bachillerato y diversos módulos de formación profesional específica. Dicho en otras palabras, la configuración del mapa cualitativo de oferta de formación profesional depende, entre otras variables, de la determinación de la oferta formativa de ESO y de Bachilleratos.

4. La impartición de formación profesional básica en el tronco común de la educación secundaria requiere, asimismo, un profesorado especializado capaz de llevar a cabo esta tarea. ¿Qué profesorado debe asumir esta función? ¿Qué formación o actualización de conocimientos debe recibir?
5. Finalmente, y relacionado también de forma implícita con este primer objetivo, se plantea el problema de la formación que debe recibir ese colectivo de alumnos que no supere los objetivos de la ESO. Me refiero, por supuesto, a los conocidos en la jerga educativa como "Programas de Nivel 1", que tienen por función la compensación-recuperación y la preparación para la inserción profesional. ¿Qué contenido deben tener estos Programas? ¿A qué colectivos deben aplicarse?

Siguiendo con la enunciación de problemas, en relación con el segundo objetivo (la consecución de una oferta de Formación Profesional específica de calidad de iniciación a profesiones con vigencia futura) habría que citar los siguientes:

1. En primer lugar, ¿cómo se van a renovar los contenidos y la composición de la actual oferta de formación profesional? Dicho en otras palabras, quiénes y con qué instrumentos van a elaborar un nuevo catálogo de titulaciones de formación profesional, cuyo contenido responda a las actuales necesidades de cualificación profesional y posibiliten la formación en perfiles profesionales de ámbito polivalente dentro de una familia profesional.
2. Con mayor razón, si cabe, que en el caso de la inclusión de la formación profesional básica, la renovación de la oferta de formación profesional —de estructura modular— plantea el problema y la exigencia de dotar a los centros de formas organizativas muy distintas a las actuales: baste citar la heterogénea duración de los módulos, la realización de prácticas obligatorias en los centros de trabajo y su tutorización, la distribución de horarios, ...
3. Las nuevas componentes profesionales a la que hará referencia esta nueva oferta exigirán una preparación específica en los diversos perfiles correspondientes al equipo educativo necesario para impartir esta formación. Nuevamente los problemas aquí planteados son: ¿qué profesorado debe impartir los diversos niveles de formación profesional específica?, y ¿qué tipo de formación o actualización de conocimientos debe recibir?
4. El establecimiento de una formación específica de calidad requiere, por razones obvias, que ésta se halle imbricada con las posibilidades de desarrollo económico y social de la región o localidad. ¿Con qué instrumentos se va a definir y configurar el mapa cualitativo concreto de la oferta de formación profesional de cada región o provincia?
5. Por otro lado, romper la dinámica tradicionalmente escolar que ha caracterizado a la oferta de formación profesional plantea el problema de conjugar las preferencias de los alumnos con las citadas necesidades de cualificación que requiere el desarrollo regional o local. ¿Con qué instrumentos se piensa implantar un sistema eficaz y continuo de orientación profesional?
6. Por último, debe señalarse que una formación profesional que, de acuerdo con el modelo propuesto, pretenda ser un lugar de posible reciclaje de la población laboral plantea la exigencia de ofertar la formación en forma de unidades o créditos capitalizables que posibiliten que sea cursada dicha población.

Finalmente, y en relación con el tercer objetivo (alcanzar un sistema integrado de formación profesional con corresponsabilización de los agentes sociales y adaptado a las necesidades sociales, económicas y profesionales) se plantean, al menos, los siguientes problemas:

1. ¿Qué papel van a jugar los agentes sociales en:
 - a) la definición de los nuevos contenidos formativos de la formación profesional
 - b) la configuración del mapa cualitativo de la oferta de formación profesional, de forma que éste se halle realmente adaptado a las necesidades de desarrollo económico y productivo de cada región o provincia y a las demandas de cualificación profesional?
2. ¿Cómo se va a articular la "formación concertada" entre los centros de trabajo y los centros educativos, a fin de hacer viable la realización de prácticas obligatorias en las empresas exigidas por el nuevo modelo de formación profesional?
3. ¿Qué papel pueden desempeñar las empresas en la formación permanente del profesorado de formación profesional? Dicho en otros términos, ¿deben jugar las empresas algún papel en la constitución de estructuras formativas del profesorado?
4. Finalmente, ¿con qué criterios y en qué condiciones se va a articular la colaboración de "expertos" del mundo laboral en la impartición de la formación profesional?

Estos son algunos, seguro que no todos, de los principales problemas que plantea, a nuestro juicio, el desarrollo del modelo de formación profesional propuesto en el proyecto de L.O.G.S.E. Posiblemente podrían haber sido ordenados y expuestos de otra forma o con otros criterios. Lo importante, en todo caso, no es su ordenamiento, sino las soluciones y tareas que exigen. Vayamos a ello.

Voy a intentar agrupar de acuerdo con su propia lógica la exposición de las tareas y medidas que conforman el Plan Específico de Reforma de la Formación Profesional, al afectar transversalmente a varios de los problemas enunciados anteriormente.

En primer lugar, voy a referirme al conjunto de actividades y medidas relacionadas con la renovación de los

contenidos de la formación profesional. Esta tarea conlleva, a su vez, dos dimensiones: por un lado, introducir en el diseño curricular básico de la E.S.O. y de las diferentes modalidades del Bachillerato contenidos de formación profesional básica; y por otro, elaborar un nuevo catálogo de titulaciones de formación profesional específica.

Respecto a lo primero, se trata, como antes se ha señalado, de incluir materias de contenido tecnológico y semiprofionalizador en el tronco común de la E.S.O. y de los Bachilleratos. Y también se trata de configurar "opciones" de materias optativas agrupadas que faciliten el acceso a los ciclos formativos de grado superior (hasta ahora llamados Módulos 3) de las diferentes familias profesionales.

En relación con la elaboración de un nuevo catálogo de títulos, y con independencia de las atribuciones competenciales establecidas por la Constitución en materia de establecimiento de títulos oficiales, entiendo que la definición, homologación y reconocimiento de títulos de formación profesional debe realizarse con una perspectiva nacional. Debemos y creemos que es posible hacer compatibles la necesaria vinculación al entorno de la oferta de formación profesional, el ejercicio de las competencias de las Comunidades Autónomas, y la corresponsabilización de los agentes sociales, con la necesaria homogeneidad de las titulaciones profesionales, aprovechando la agilidad potencial que permite el sistema de módulos profesionales.

Al respecto, la primera tarea que se plantea consiste en la detección de las necesidades de cualificación profesional que demanda nuestro sistema productivo, que permitan identificar los diferentes perfiles profesionales y su posible agrupación. Dichos perfiles deben expresar las funciones, tareas, actividades y capacidades terminales correspondientes a cada profesión.

La identificación de perfiles profesionales sólo es posible a través de los datos suministrados por el análisis de los procesos productivos y, como a nadie se le oculta, ésta es una tarea que transcende a las administraciones educativas. Se trata por tanto de que la Administración educativa mantenga una relación permanente con las instituciones que realizan los análisis ocupacionales (a través de los Observatorios o de los programas de detección de las necesidades de cualificación), a fin de acceder a una información necesaria que le permita definir los perfiles profesionales.

Como medida concreta, quiero señalar que el MEC ha establecido con el Ministerio de Trabajo (y, particularmente, con el INEM) la relación institucional oportuna para garantizar un canal de información permanente sobre los análisis de los procesos productivos que dicho Instituto está llevando a cabo en los diferentes subsectores de nuestro sistema productivo. Más aun, el INEM ha ofrecido al MEC definir conjuntamente la priorización de su programa de análisis ocupacionales, al tiempo que el MEC ha precisado los datos informativos que requiere para poder identificar los perfiles profesionales.

Supuesta la información procedente del análisis de los procesos productivos, se trata de realizar un complejo trabajo técnico consistente en la citada definición de los diferentes perfiles profesionales, su agrupación en fa-

milias profesionales y la elaboración de los contenidos formativos que garanticen la adquisición de las capacidades y competencias a las que se refieren los correspondientes perfiles, conformando de esta forma los diversos títulos profesionales en los respectivos grados medio o superior.

Para llevar a cabo esta tarea, tenemos el propósito de constituir por cada familia profesional un grupo técnico de expertos designados de acuerdo con las Comunidades Autónomas y los Agentes Sociales. Queremos que sea la condición de "expertos", más que su condición representativa, la que caracterice la composición de estos grupos de trabajo, cuya función básica residirá en hacer propuestas técnicas sobre posibles titulaciones de formación profesional y sus correspondientes contenidos.

Para evaluar la oportunidad de estas propuestas y, al mismo tiempo, corresponsabilizar a los agentes sociales en la elaboración de los nuevos títulos, se tiene el propósito de constituir —también por cada familia profesional— una comisión estable en la que, junto a la administración educativa y laboral, figuren formalmente los representantes de los agentes sociales. Tras el estudio y análisis de las propuestas de los respectivos grupos de expertos, estas comisiones elevarían al Consejo General de la Formación Profesional las propuestas definitivas de nuevas titulaciones. Al mismo tiempo, se pretende que la labor de estas Comisiones no se agote tras el proceso de elaboración del nuevo catálogo, sino que garanticen la actualización permanente de los perfiles a los que corresponden las diversas titulaciones y que constituyen el referente del sistema productivo, del mercado de trabajo y del empleo. Dicho en otras palabras, se trata de que estas Comisiones supervisen, evalúen, modifiquen y enriquezcan el catálogo de las titulaciones profesionales de acuerdo con la evolución que vaya sufriendo la demanda de cualificaciones.

Ya no sólo porque la L.O.G.S.E. así lo establezca expresamente, sino sobre todo por razones obvias de oportunidad política, en todo este procedimiento de elaboración del catálogo hay también que definir el lugar de participación e intervención de las Comunidades Autónomas. Nuestra idea inicial consiste en que en el ámbito estrictamente técnico —y sin perjuicio de las iniciativas concretas que quiera adoptar cada Comunidad Autónoma— se aúnen esfuerzos. En este sentido, como antes señalamos, pretendemos que en los grupos de trabajo de cada familia profesional participen expertos propuestos o designados por las Comunidades Autónomas y que los diferentes programas de prospectiva y de detección de las cualificaciones profesionales que demanda nuestro sistema productivo se integren y coordinen a fin de obtener la mejor información posible.

Respecto al ámbito de la decisión política propiamente dicha, queremos discutir y acordar con ellas un procedimiento que garantice su intervención en la decisión final y que permita, en su caso, el estudio y consideración de todas aquellas propuestas que de modo propio consideren oportuno plantear.

Con este procedimiento, entendemos que hacemos compatibles la actualización de las titulaciones, la corresponsabilización de los agentes sociales y el ejercicio

competencial de las CC.AA. con esa necesaria homogeneidad de las titulaciones profesionales.

El segundo bloque de tareas y medidas se refiere a la definición y planificación de la oferta formativa.

Una de las claves del éxito de la reforma de la formación profesional reside en su adaptación al contexto socioeconómico del entorno y al papel dinamizador que debe tener respecto del desarrollo económico y productivo de la localidad o región. Entre otras razones, debe señalarse que la exigencia de realizar prácticas obligatorias en centros de trabajo, exige ineludiblemente que la oferta de formación profesional esté arropada por la existencia de empresas de la correspondiente familia profesional que hagan posible la realización de estas prácticas.

De ahí, como antes se ha señalado, la necesidad de transformar la lógica tradicionalmente escolar que ha caracterizado a la actual formación profesional. Ello supone que las necesidades de escolarización no pueden ni deben ser el parámetro fundamental que defina el mapa cualitativo de formación profesional.

De ahí, asimismo, la necesidad de concebir la oferta de la formación profesional desde una óptica descentralizada. Resulta imposible identificar desde un organismo centralizado las necesidades concretas y específicas de oferta de cada zona o región.

De acuerdo con estas premisas, el MEC —y para el territorio de su ámbito competencial— ha creado un instrumento, las Comisiones Provinciales de Formación Profesional, mediante el cual pretendemos elaborar el mapa cualitativo de la oferta de formación profesional específica. Estas Comisiones Provinciales, en las que junto a la administración educativa y laboral estarán también los agentes sociales más representativos de cada provincia, tienen como función principal proponer las necesidades de formación profesional en las diferentes familias profesionales. Dicha propuesta deberá estar fundamentada en el estudio del contexto formativo (recursos existentes, tanto humanos como físicos, y por supuesto, tanto públicos como privados), del contexto productivo (situación real de los centros de trabajo de cada provincia) y del contexto económico (tendencias de la demanda futura de cualificaciones profesionales).

Junto a la elaboración del mapa de oferta de formación profesional, subsiste una segunda y no menos importante tarea: la planificación de dicha oferta y su aplicación gradual. De momento aún no tenemos una opinión suficientemente conformada sobre los criterios que deben presidir la aplicación de la reforma: si deben ser cualitativos (por familias profesionales) o cuantitativos (por regiones o provincias), o incluso si deben ser una mezcla de ambos criterios. En todo caso, parece claro que la decisión definitiva sobre los ritmos de aplicación de la reforma está sujeta al conocimiento de la propuesta de los mapas de oferta de formación profesional, de ESO y de Bachilleratos (ya que lógicamente la aplicación debe realizarse coordinadamente para el conjunto del sistema educativo) y, sobre todo, está sujeta a la puesta en marcha del plan de formación del profesorado al que me referiré en seguida.

Existe otro aspecto relacionado con la oferta, y de enorme importancia, sobre el que es preciso asimismo adoptar criterios: me refiero a la tipología de centros

más idónea para la impartición de la formación profesional específica. Aquí también se hace preciso conjugar dos criterios: por un lado, la predicada integración de la formación profesional en la red ordinaria; y, por otro, la necesaria atención organizativa que requieren estas enseñanzas (formulado negativamente: evitar el riesgo de que la dinámica escolar de la ESO y de los Bachilleratos, previsiblemente más numerosos en términos de escolarización cuantitativa, ahogue y diluya el interés y la atención sobre las enseñanzas de formación profesional.

A este respecto, quizá no sea posible establecer criterios rígidos sobre cuál debe ser en cada caso el tipo de centro más idóneo. En aquellas zonas menos pobladas que exigen reagrupamientos escolares, no es descartable el establecimiento de centros 12-19 años, a pesar de los problemas de índole organizativo que conlleva coordinar enseñanzas de diversos ciclos y niveles y de diferentes modalidades. Posiblemente el modelo más generalizado sea el del centro mixto que imparte formación profesional específica y varias modalidades de Bachillerato. Pero también debe considerarse, por sus indudables ventajas en la concentración y optimización de recursos humanos y físicos, allá donde exista suficiente demanda y oferta, el modelo de centro específico de formación profesional en el que se imparten ciclos formativos de una única familia profesional o de varias familias.

En todo caso, y puesto que ésta es una tarea que corresponde competencialmente a cada Comunidad Autónoma, siendo los problemas relativamente similares, espero y confío en que las administraciones educativas seguiremos manteniendo un clima de mutua información y colaboración en la aplicación progresiva de la reforma.

El tercer conjunto de tareas relacionadas con la aplicación de la reforma, y no menos importante que los dos anteriores, es el relacionado con el profesorado. Aquí son numerosas las medidas que hay que adoptar: adscripción del profesorado a las especialidades que se establezcan, delimitación de competencias para impartir la formación profesional básica y específica de grado medio o superior, formación o actualización de conocimientos, dedicación horaria, creación de una nueva figura que asuma la coordinación con el mundo empresarial y que garantice la tutorización de las prácticas obligatorias de acuerdo con los programas educativos que se establezcan, incentivos, ...

Orientar y definir la política de recursos humanos durante todo el proceso de reforma requiere disponer de datos reales sobre la planificación, tanto de la ESO y de los Bachilleratos, como de la formación profesional específica. Sólo a partir de ese momento podremos conocer los posibles encajes o desajustes entre los recursos existentes y las necesidades planteadas y, posteriormente, arbitrar las medidas para aliviar gradualmente dichos desajustes.

No obstante lo anterior, podemos y debemos avanzar en la realización de una serie de tareas relativamente independientes del mapa de ofertas y que en todo caso son necesarias para llevar a cabo una política de recursos humanos acorde con la reforma.

En efecto, a la vez que se van definiendo ciclos formativos de cada familia profesional, y cuando haya una

muestra suficiente de los mismos, se podrá definir el perfil tipo de profesorado de cada familia profesional. Del mismo modo, con el diseño curricular de la ESO y de las modalidades de Bachillerato podrán definirse los perfiles tipo de profesorado de las respectivas formaciones profesionales básicas.

Por otro lado, también podemos conocer la situación formativa actual de nuestro profesorado (que debe considerar su titulación y su experiencia docente y laboral, en su caso). Con estos dos datos, el de partida y el de llegada, podremos ir configurando los diferentes itinerarios formativos correspondientes a los diversos colectivos docentes, que establezcan las necesidades de actualización de conocimientos que se requieren, en su caso, para impartir las diversas modalidades de formación profesional.

Ello a su vez permitirá ir delimitando las competencias docentes en las diferentes modalidades de formación profesional. Sé que éste es un problema delicado que con frecuencia suscita inseguridades y susceptibilidades entre el actual profesorado que imparte formación profesional. Nuevamente se trata aquí de hacer compatibles la actual situación de nuestro profesorado (con sus derechos adquiridos) y los requerimientos necesarios para impartir los nuevos contenidos que pretendemos para la formación profesional.

Todo este conjunto de medidas se orientan a configurar un programa específico de formación del profesorado de formación profesional, que pretendemos sea serio y riguroso, y que por lo que afecta al ámbito de competencias territorial del MEC no parece realizable en un plazo inferior a cinco años.

De dicho programa hasta ahora me he limitado a sugerir las medidas conducentes al "qué" del mismo. Falta por definir el dónde, cuándo y cómo. Dicho en otras palabras, falta por definir y concretar qué estructuras formativas son capaces de aplicar este programa. En este sentido, y en la medida que en la mayoría de los casos se trata de acceder al conocimiento de nuevas tecnologías, parece claro que los actuales CEPs, aun siendo estructuras válidas de formación, no parecen ser suficientes. Aunque en nuestro país apenas tenemos experiencias de ello, parece que en los países europeos la formación en empresas funciona como estructura de formación apta para la actualización de conocimientos del profesorado de formación profesional. Para el próximo curso académico tenemos previsto iniciar una serie de medidas experimentales de formación del profesorado en empresas, cuya evaluación posterior nos permita avanzar en la identificación de estructuras formativas del profesorado. Sin duda, tendremos también que experimentar y evaluar otras posibles estructuras de formación, tales como acuerdos con departamentos universitarios, creación de centros especialmente dotados para impartir cursos de formación al profesorado, etc.

En cualquier caso, sí quiero reiterar que aquí reside una de las principales preocupaciones del MEC, ya que entendemos que una de las principales claves, cuando no la principal, del éxito de la reforma estriba precisamente en la adecuada preparación del profesorado.

Ello remite a un tema inevitablemente asociado con la formación. ¿Qué incentivos se van a ofrecer al profe-

sorado para que acceda a dicha recualificación o actualización de conocimientos? Con independencia de las condiciones retributivas generales que se establezcan para todo el profesorado del sistema educativo, parece claro que tendremos que establecer un sistema que permita compensaciones para todo aquel que desee acceder a cursos de actualización de conocimientos.

Desde el punto de vista de la formación inicial, también pretendemos iniciar conversaciones con Universidades que permitan, a través de itinerarios formativos ad hoc, acceder a titulaciones universitarias a todo aquel que en la actualidad no las posea.

Enlazando con la creación de una nueva figura docente que asuma las funciones de coordinación de las prácticas en centros de trabajo, existe otro bloque de cuestiones relacionada con lo que denominamos "formación concertada" con las empresas, concepto que pretende trascender la actual experiencia de las "prácticas en alternancia". Recientemente, el MEC ha realizado una evaluación de las prácticas de alternancia realizadas en su territorio competencial. Creo que las conclusiones generales de esta evaluación pueden ser perfectamente extrapolables al conjunto del territorio nacional: desde el punto de vista positivo, utilidad formativa de estas prácticas y favorable receptividad de las empresas; desde el punto de vista negativo, incumplimiento y ausencia de tutorización de los programas formativos en algunos casos.

A la vista de estos resultados parece necesario que se instrumenten las medidas oportunas que garanticen el éxito de las prácticas obligatorias en los centros de trabajo. Desde el punto de vista del sistema educativo, parece lógico que sean los centros quienes detenten la responsabilidad en la elaboración del programa formativo, su seguimiento y su tutorización. Desde el punto de vista de las relaciones con las empresas, parece oportuno establecer un marco de concertación nacional, que luego sea desarrollado en cada Comunidad Autónoma, en cada región y en cada provincia. Hasta el momento, todavía no nos hemos sentado con las organizaciones empresariales para discutir y acordar las condiciones (y sus contrapartidas) que deben enmarcar esta formación concertada.

La apertura de la formación profesional a la actual población trabajadora que demanda mejora en su cualificación profesional y, en su caso, progresión académica para acceder a titulaciones superiores, pone sobre el tapete la necesidad de establecer un sistema de correspondencias y convalidaciones entre, por un lado, las enseñanzas de formación profesional llamada "reglada" y, por otro, la experiencia laboral y la formación profesional ocupacional.

Desde el punto de vista de la ordenación académica, esta exigencia remite a la posibilidad de que el diseño curricular de la formación profesional específica permita la "submodulación", o como ahora se dice, el establecimiento de "unidades capitalizables" que puedan ser cursadas desagregadamente por la población trabajadora, a fin de que a partir de su formación inicial se puedan configurar itinerarios formativos conducentes a la obtención de títulos. La presencia de la administración laboral en todo el proceso de elaboración de los contenidos

formativos antes descrito, debe posibilitar la consecución de este objetivo.

Una vez definidas dichas unidades capitalizables para los respectivos ciclos formativos de formación profesional, deberán realizarse auditorías educativas sobre toda la oferta de formación profesional ocupacional, a fin de identificar qué tipo de formaciones son convalidables como créditos en los correspondientes ciclos formativos. Finalmente, habrá que elevar a la categoría de norma, en forma de requisitos y criterios, el establecimiento de correspondencias y convalidaciones.

Desde el punto de vista práctico, esta apertura va a provocar sin duda problemas organizativos y resistencia en nuestros centros ordinarios, que habrá que abordar con prudencia. En todo caso, el instrumento de la educación a distancia no universitaria y las actuales redes de centros de adultos pueden ser, en un primer momento, lugares idóneos para iniciar experiencias en este tema. Estoy absolutamente convencido de que la cualificación profesional de los adultos va a adquirir progresivamente una importancia creciente para cualquier sistema educativo.

Finalmente, y para no cansar más al auditorio, permítanme que haga algunas consideraciones en voz alta sobre un tema de enorme importancia educativa y, sobre todo, social, y que tiene mucho que ver con quienes tenemos algún grado de responsabilidad en la formación profesional. Me refiero a los llamados Programas de Nivel 1.

A nadie se le oculta que todo sistema educativo, que en cuanto tal define unos niveles de exigencia y calidad, produce inevitablemente un porcentaje de educandos que no alcanza los objetivos de la enseñanza básica obligatoria. Si echamos un vistazo a los datos actuales y tenemos en cuenta que el nuevo sistema educativo extiende la educación obligatoria hasta los 16 años, sería ingenuo no considerar que se va a seguir produciendo este problema.

Las tres cuestiones fundamentales que nos planteamos respecto al establecimiento de los programas de nivel 1 son las siguientes: a qué colectivos van dirigidos, en qué deben consistir o cuál debe ser su contenido y objetivos, y, por último, dónde se han de impartir.

Respecto al tipo de colectivos, entre los alumnos que no alcanzan los objetivos de la educación obligatoria, parece que puede diferenciarse un primer grupo que manifiesta deficiencias o retrasos parciales, pero que son teóricamente recuperables a través de diversificaciones o adaptaciones curriculares y a través de metodologías didácticas especiales; existe un segundo grupo que en términos globales se manifiesta incapaz de alcanzar dichos objetivos (es decir, que no puede realmente acceder a determinados niveles de formación), finalmente, existe un tercer grupo que "no quiere" (aunque teóricamente pueda) superar los objetivos y que por razones sociales, culturales o económicas busca la desescolarización.

Entendemos que el primer grupo no debe ser objeto de los citados programas de nivel 1, y que debe ser el propio sistema educativo el que procure su recuperación

a través de los instrumentos didácticos o pedagógicos citados. Serían, pues, los dos colectivos restantes el objeto de atención de los programas de nivel 1.

Respecto al contenido, sin perjuicio de que se siga investigando y experimentando en diseños curriculares, existen ya importantes experiencias útiles que apuntan a que el contenido de estos cursos sea preferentemente de carácter técnico-profesional (a fin de facilitar la inserción profesional), y a partir del mismo procurar una cierta recuperación de formación básica general.

Quizá la decisión más delicada estribe en dónde impartir este tipo de programas: ¿en los propios centros ordinarios?, ¿en centros específicos?

Y ello porque el dónde remite a un conjunto de cuestiones de difícil solución. La alternativa de realizarlos en los propios centros (o si me apuran, la existencia propiamente dicha de los programas) puede suponer el cumplimiento de una profecía anunciada. Dicho en otras palabras, y de forma más cruda, aquellos alumnos que presenten más problemas pueden ser teledirigidos, incluso sin que exista intención expresa, a dichos programas, abandonando respecto a ellos cualquier posibilidad razonable de recuperación en el seno del sistema ordinario. Por otro lado, la alternativa de realizar estos programas fuera de los centros ordinarios plantea la cuestión del momento en el que parezca oportuno orientar al alumno a cursarlos. ¿Hay que esperar hasta los 16 años o convendría ya desde antes inducir a determinado alumnado a realizar estos cursos?

Se realicen dentro o fuera de los centros ordinarios, también hay que adoptar decisiones sobre las características del profesorado que imparta estos programas.

En fin, para el colectivo que no "quiere" seguir estudiando y rehúye la estructura escolar, no parece que vaya a resultar aceptable cualquier otra alternativa escolar. En este caso, habrá que buscar otras alternativas más atractivas, como quizá las de contrato-formación.

Como creo que resulta evidente, éste es un tema sobre el que todavía existen numerosas sombras y sobre el que nos gustaría recibir sugerencias que iluminen nuestra reflexión, pues sin duda es en el tratamiento de los desajustes donde más se evidencia la calidad de un sistema educativo.

Para terminar esta ya extensa exposición, sí quiero reiterar que ni todos los problemas están identificados, ni por supuesto todas las soluciones están halladas. Ni siquiera debe considerarse que las medidas que he expuesto con una aparente mayor convicción son definitivas e irreversibles, pues pretendemos antes contrastarlas y consensuarlas con quienes también tienen responsabilidad en su adopción. Sé que me dejo en el tintero algunas cuestiones que incluso han sido enunciadas en la enumeración de problemas. Seguro que es sin duda porque tampoco tenemos todavía las cosas demasiado claras respecto a ellas. Insisto en que nos encontramos en un proceso global de reflexión sobre la aplicación del modelo, proceso que, como señalé al comienzo, pretendemos que sea compartido.

ORIENTACION, ANALISIS MULTIVARIABLE Y ESTADISTICA INFORMATICA: HACIA UNA TRIANGULACION DE TECNICAS MULTIVARIABLES

Rafael BISQUERRA ALZINA

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Ed., Univ. de Barcelona

ORIENTACION, INVESTIGACION Y ESTADISTICA

El proceso de la orientación es algo más que un conjunto de técnicas y principios prácticos. Requiere una fundamentación teórica y una validación empírica que justifique la conveniencia o no de utilizar determinados procedimientos. La orientación y la investigación deben estar permanentemente interrelacionados. Así lo han manifestado multitud de autores y expertos, de tal forma que vamos a dar por supuesta la necesidad de investigación en orientación.

Esto supone dominar el proceso de investigación científica. En una de las fases de este proceso, precisamente la del análisis de datos, suelen utilizarse técnicas estadísticas. Para nuestros propósitos vamos a dejar de lado en esta exposición todo lo referente a la metodología cualitativa que puede prescindir de la estadística.

CONCEPTO DE ANALISIS MULTIVARIABLE

La investigación aplicada, tanto en Ciencias Naturales como en Ciencias Sociales, frecuentemente se encuentra con fenómenos complejos que requieren para su análisis de una considerable cantidad de variables.

De forma general se puede considerar al análisis multivariable como el conjunto de técnicas estadísticas que analizan simultáneamente más de dos variables en una muestra de observaciones. Si bien algunos autores sólo consideran como análisis multivariable al que se aplica a más de una variable dependiente.

Uno de los objetivos fundamentales de la aplicación del análisis multivariable a las Ciencias Sociales consiste en resumir y sintetizar grandes conjuntos de datos y variables, en función de ciertos objetivos, de cara a obtener informaciones válidas que permitan una mejor comprensión del fenómeno objeto de estudio.

Hasta muy recientemente los métodos multivariados han permanecido en el campo teórico de los matemáticos. Lo engorroso y laborioso del proceso mecánico de cálculo impedía que se aplicaran en las investigaciones reales. Actualmente, con la generalización del uso de los ordenadores, la mayoría de investigaciones aplicadas utilizan métodos multivariados en el análisis de datos. Esto se justifica por las múltiples variables que intervienen en cualquier fenómeno, tanto del campo de las Ciencias Físico-Naturales como de las Ciencias Sociales y del Com-

portamiento. Según el "principio de causación múltiple", los efectos generalmente no se deben a una sola causa, sino a múltiples. Por eso, los métodos multivariados pueden jugar un importante papel en el análisis de datos de las investigaciones científicas de carácter empírico-experimental.

El término "multivariate analysis" se ha traducido en tres formas distintas:

- Análisis multivariable*: utilizado generalmente en Psicología, Sociología y Economía.
- Análisis multivariante*: utilizado en Bioestadística, Biología y Economía.
- Análisis multivariado*: utilizado en Psicología y Educación.

Las tres traducciones se refieren al mismo concepto. Parece ser que el término "análisis multivariado" es rechazado por los expertos. En cambio, se mantienen "multivariable" y "multivariante". El Dr. Cuadras, de Bioestadística defiende este último término; otros psicólogos y economistas "multivariable". En todo caso la disputa estaría entre estos dos, dejando relegado el de "multivariado".

BREVE HISTORIA DEL ANALISIS MULTIVARIABLE

Los orígenes del análisis multivariable se remontan a las primeras generalizaciones de la correlación y regresión. Una de las primeras aproximaciones conceptuales se debe a Francis Galton. Uno de los primeros trabajos es el de Karl Pearson de 1901, donde establece las primeras ideas del análisis de componentes principales. Otro de los trabajos pioneros se debe a Spearman en 1904.

Durante el primer tercio del siglo se producen importantes avances que posteriormente posibilitarán el desarrollo del análisis multivariable. Cabe destacar las aportaciones de Fisher en el análisis de la varianza, la razón de verosimilitud de Neyman y Pearson, y otros avances en ji-cuadrado, correlación y proximidades.

El establecimiento definitivo de la mayoría de los análisis multivariados se produce alrededor de los años treinta, con las aportaciones de Hotelling, Wilks, Fisher, Mahalanobis y Bartlett.

En principio el análisis multivariable quedó reducido al campo de especulación teórica. Posteriormente se estudiaron las posibles aplicaciones. Sin embargo, los cálculos eran tan laboriosos que desanimaban los intentos de aplicación.

Los pioneros de la Estadística moderna son ingleses (Galton, Pearson, Fisher, Student, Snedecor). Posteriormente el centro de gravedad se desplaza a los Estados Unidos (Hotelling, Wilks, Bartlett, etc.). Pero también surgen nuevas "escuelas". Especial importancia reviste la "escuela india" (Mahalanobis, Rao, Roy, Krishnaiah, etc.). A partir de los años sesenta surge la "escuela francesa" (Benzecri, Lebart, Morineau, Fenelon, etc.), y en los setenta la "escuela sueca" (Jíreskog y Sírbon).

En los años 60 empiezan a utilizarse los ordenadores en el proceso de análisis de datos. El proceso mecánico de cálculo deja de tener importancia y empieza a aplicarse el análisis multivariable a la Psicología, Educación, Biología, Medicina, Economía, Geología, etc. En nuestro país la utilización de los ordenadores en la investigación empírica, salvo escasas excepciones, no se inicia hasta los años 70. Sin embargo, es a partir de los años 80 cuando la informática pasa a ser de dominio público. A partir de este momento, la mayoría de investigaciones de carácter empírico se plantean la conveniencia de utilizar análisis multivariados.

CONCEPTO DE ESTADISTICA INFORMATICA

Las asignaturas de Estadística tradicionalmente han sido la "bête noire" en la formación de los orientadores. Durante los años setenta el proceso mecánico de cálculo de técnicas como el análisis factorial de la varianza o la regresión múltiple llevaban de cabeza a más de un estudiante de orientación.

Durante los años ochenta se ha producido lo que podríamos denominar el "boom" de los ordenadores o la "revolución informática". En 1980 eran todavía pocos los orientadores que habían utilizado ordenadores. En 1990 son cada vez menos los que no los utilizan de vez en cuando. Esto supone un cambio revolucionario en la concepción de la estadística. En efecto, los ordenadores pueden realizar las tareas más repetitivas y rutinarias, como puede ser el proceso mecánico de cálculo. De esta forma el orientador o investigador se ve más libre para poderse dedicar a tareas más creativas.

La utilización de la informática supone un cambio de concepto en la utilización de la estadística. Algunos elementos que caracterizan este cambio son los siguientes: 1) de una estadística centrada en la fórmula y el proceso mecánico de cálculo se puede pasar a una estadística conceptual aplicada a las necesidades concretas del usuario; 2) se utilizan paquetes de programas estadísticos para la realización de los cálculos; 3) la interpretación de los resultados se hace en base al grado de significación "p", que es la probabilidad de error al rechazar la hipótesis nula, lo cual supone dejar en desuso a las tablas clásicas; 4) se pueden abordar análisis estadísticos antes impensables, básicamente los análisis multivariados; 5) muchas técnicas multivariadas, siendo matemáticamente difíciles, pueden ser fácilmente comprensibles de forma conceptual; 6) la utilización del ordenador es un elemento motivador de cara a la estadística una vez que se ha perdido el miedo a la informática, de tal forma que la

estadística se convierte en fácil y atractiva incluso para personas sin formación matemática.

Esta nueva concepción, a la que podríamos denominar "Estadística Informática", implica un cambio radical en los programas de formación de los orientadores. Al mismo tiempo exige un reciclaje de los orientadores en activo. El conocimiento de la estadística va paralelo de unos conocimientos informáticos.

La *Estadística* se puede caracterizar brevemente como la ciencia de la descripción y análisis de datos. Dentro de la *Estadística* se pueden distinguir dos grandes vertientes: Estadística Matemática y Estadística Aplicada.

Se entiende por *Estadística Matemática* aquella parte de la matemática que se ocupa de los fundamentos teóricos de la estadística, sin preocuparse de las aplicaciones prácticas que puedan derivarse. Los estudios de esta ciencia suelen cursarse en las Facultades de Matemáticas.

La *Estadística Aplicada*, como su nombre indica, se ocupa de las aplicaciones de la estadística a las investigaciones de carácter empírico. Deriva de la estadística matemática, pero no suele ser objeto de estudio de los matemáticos. Son los investigadores empíricos los que se han preocupado de la estadística aplicada. Por ejemplo, las investigaciones de carácter empírico en Ciencias Sociales, Psicología, Pedagogía, Economía, Medicina, Biología, etc., suelen recurrir a métodos estadísticos aplicados en la fase de análisis de datos.

La estadística aplicada a la investigación empírica ha recibido un impulso revolucionario con la generalización del uso de los ordenadores. La *informática* realiza el proceso mecánico de cálculo. Así, análisis estadísticos que antes eran impensables, se pueden realizar con cierta facilidad y rapidez mediante el uso de paquetes estadísticos.

Los manuales de estadística aplicada suelen exponer los diversos conceptos para que el investigador pueda realizar los cálculos manualmente, ayudándose como máximo de una calculadora de bolsillo. Pero actualmente no sucede así, sino que se hacen mediante procedimientos informáticos.

A medida que los cálculos se hacen cada vez más complejos, como en ciertos análisis multivariados, se llega a un punto en que el proceso mecánico de cálculo contribuye poco a la comprensión lógica y conceptual del análisis. Aplíquese esto al análisis causal mediante el programa LISREL, por ejemplo. El investigador debe dominar bien la teoría sustantiva sobre el tema objeto de estudio, debe recoger los datos con la máxima rigurosidad, podrá analizarlos mediante el LISREL y tendrá que saberlos interpretar para poder llegar a conclusiones. Pero, tal vez, no sea indispensable que sea capaz de realizar los cálculos manualmente.

El investigador se encuentra que, para poder investigar, debe dominar: 1) La materia sustantiva sobre la que está investigando; 2) la metodología de investigación propia de su materia; 3) los métodos estadísticos adecuados para los análisis propuestos, incluyendo el análisis multivariable; 4) los paquetes estadísticos más apropiados y su utilización. Es difícil llegar a un dominio profundo de estas cuatro áreas de conocimiento. De tal

forma que el investigador que se aproxima por vez primera a un proyecto de investigación propio puede optar por una de las dos alternativas siguientes: a) utilizar métodos de análisis estadístico sencillos; b) utilizar métodos de análisis multivariantes, aunque no sea capaz de realizar los cálculos manualmente. Ante la disyuntiva, nos atreveríamos a sugerir la segunda alternativa.

En la actualidad nos encontramos con un crecimiento progresivo de ciencias interdisciplinarias, que armonizan diversas ramas del saber en una sola. Así, se habla de psicolingüística, bioestadística, telemática, psicología matemática, ingeniería genética, etc. Proponemos, de forma provisional, el concepto de *Estadística Informática* para referirnos al estudio de la "estadística aplicada a la investigación empírica mediante procedimientos informáticos". La *Estadística Informática* trata de los análisis más adecuados para cada investigación, de la forma de realizarlos mediante paquetes de programas estadísticos y de la interpretación de resultados, sin preocuparse demasiado del proceso mecánico de cálculo ni de la demostración de las fórmulas matemáticas. Estos conocimientos son la confluencia de la estadística y de la informática.

Dentro de la *Estadística Informática* se pueden distinguir dos grandes vertientes: a) utilización y manejo de paquetes de programas estadísticos; b) interpretación de resultados. El lector debe tener presente que, si lo que le interesa es solamente la parte interpretativa, puede saltarse las informaciones relativas a programas de instrucciones.

Ante todo esto surgen una serie de cuestiones. ¿Podemos seguir con una estadística clásica haciendo caso omiso a la estadística informática y a los análisis multivariantes?; en caso de dar el paso ¿cuáles son las nuevas técnicas y procedimientos que los orientadores deberían conocer?; puesto que no es posible saberlo todo, este cambio podría implicar la reducción de conocimientos de la estadística clásica, en cuyo caso ¿cuáles son los conocimientos que han perdido vigencia con el enfoque de la estadística informática? Este nuevo enfoque también implica un cambio en la dinámica de clase: ¿cómo podemos organizar aulas y clases para facilitar unas prácticas en estadística informática para todos los alumnos? Estas son algunas de las cuestiones que deben ser debatidas de cara al reto que supone el nuevo enfoque de la estadística informática y de los análisis multivariantes en la formación de los orientadores.

PAQUETES DE PROGRAMAS ESTADÍSTICOS

Como acabamos de señalar, los cálculos estadísticos hoy en día se realizan por ordenador mediante el uso de paquetes estadísticos. Se han creado una extensa variedad de estos paquetes. Los más conocidos probablemente sean el SPSS-X, BMDP, LISREL, SAS, SCA, SPAD, CLUSTAN, BOX-JENKINS, MDS, INDSCAL, OSIRIS, STAT-PACK, COFAM, etc. Pero existen muchos más, como el ALICE, STAT-JOB, AFS, EFAP, CRSP,

ADDAD, TSP, SSP, LLSQ, EISPACK, LINPACK, MATH-PACK, etc.

A partir de los años ochenta han proliferado los programas estadísticos para microordenadores. Entre ellos están: 1) para entorno PC o compatibles: SAS, SPSS/PC+, MICROSTAT, STATGRAPHICS, BMDP, SYSTAT, MATLAB, MINITAB; 2) entorno Macintosh: STATVIEW, SYSTAT, STATWORKS, MATLAB.

Mención especial merece el MINITAB por las ventajas que ofrece de cara a la didáctica de la estadística a partir de los primeros niveles.

No nos extendemos más sobre los paquetes puesto que quedan contemplados en otra ponencia a estas mismas jornadas.

LA CORRECCION MECANIZADA DE PRUEBAS Y LOS INFORMES PSICOPEDAGOGICOS

Una de las aplicaciones de la informática a la orientación ha sido la corrección mecanizada de pruebas y los informes psicopedagógicos. Por ser este un tema conocido de todos no vamos a extendernos en él. Sin embargo, queremos señalar algunas ideas.

Existen diversos paquetes que realizan la corrección mecanizada de pruebas y los informes psicopedagógicos. Sin embargo hay muy pocos que permitan realizar un análisis de ítems detallado y calcular la fiabilidad (alfa de Cronbach). El paquete SPSS-X, en el procedimiento RELIABILITY, permite estos análisis. En Bisquerra (1987) hemos expuesto con cierto detalle las utilidades de esta opción.

FASES EN EL ANALISIS DE DATOS

En la fase de análisis de datos dentro del proceso de investigación científica, con un enfoque de estadística informática, conviene aplicar tres etapas fundamentales:

1. Análisis exploratorio de los datos: Un primer paso consiste en la *depuración de la matriz de datos*. Un segundo paso abarca la *Estadística descriptiva univariable*: distribuciones de frecuencia, representaciones gráficas univariantes, medidas de tendencia central, de variabilidad, asimetría, curtosis, detección de casos atípicos (*outliers*), comprobación de los supuestos paramétricos, etc. A esta fase, a veces, se la conoce abreviadamente como EDA (Exploratory Data Analysis).
2. Análisis bivariante: En esta segunda etapa entramos en la *Estadística inferencial*. Ejemplos de esta fase son el cálculo de la matriz de correlaciones, el análisis unidireccional de la varianza, la prueba t de Student, la prueba ji-cuadrado y muchas pruebas no paramétricas.
3. Análisis multivariable: Por el "principio de causalidad múltiple" se sabe que las investigaciones en

nuestro área deben controlar un gran número de variables. Esto era sumamente engorroso cuando se tenían que hacer los cálculos a mano. Pero hoy en día, en que el proceso mecánico de cálculo se realiza por ordenador, en la fase de análisis de datos suelen aplicarse técnicas de análisis multivariable.

Seguidamente comentaremos algunos de estos conceptos.

DEPURACION DE LA MATRIZ DE DATOS

Cuando ha finalizado la fase de recogida de datos, lo primero que hay que hacer es elaborar la matriz de datos. Una *matriz de datos* suele contener las variables en columnas y los individuos en filas. Cada variable puede ocupar una o varias columnas, y cada individuo puede ocupar una o varias filas. Estos datos se introducen en el ordenador para ser analizados.

Antes de pasar al análisis propiamente dicho hay que proceder a lo que se conoce como *depuración de la matriz de datos*. Esto consiste en corregir los posibles errores que tenga la matriz de datos. Entre las posibles fuentes de error están: a) error en la corrección del instrumento de medida; b) error en la transcripción. Sea cual sea la causa, lo cierto es que los errores son frecuentes; mientras subsistan no tendremos "calidad en los datos".

La siguiente sugerencia es un proceso de depuración de la matriz de datos que debería aplicarse como paso previo a cualquier análisis estadístico. En primer lugar hay que calcular para cada variable la media, desviación típica, mínimo, máximo y número de sujetos. Esto se puede hacer, por ejemplo, mediante el procedimiento CONDESCRIPTIVE del SPSS-X o con el BMDP 1D. En Bisquerra (1987, 1989 b) se describen con mayor detalle los procedimientos informáticos que se citan en este capítulo. Con estos datos hay que comprobar que los máximos y mínimos de cada variable estén dentro del rango previsto. Por ejemplo, si tenemos la variable rendimiento académico con algún valor superior a diez, lo más seguro es que sea un error, ya que, como se sabe, tiene un suelo de cero y un techo de diez. Igualmente se comprueba si el número de individuos de cada variable es el correcto, y si la medida y la desviación típica son valores lógicos. Análogamente se procede con las variables categóricas comprobando si el rango de las categorías es el correcto. Hay que llamar la atención sobre el hecho de que estadísticamente no tiene sentido buscar estos estadísticos en variables cualitativas como sexo, clase social o profesión de los padres; sin embargo, este cálculo tiene sentido dentro del proceso de depuración de la matriz de datos. Por ejemplo, en la variable sexo se pueden esperar sólo dos categorías, que generalmente suelen ser 0-1 ó 1-2. Es preferible que una variable dicotómica se categorice con 0-1, puesto que de esta forma su media aritmética coincide con la proporción de la categoría 1, lo cual ayuda a comprender los resultados y detectar errores. El análisis detallado de todos estos datos permite detectar errores elementales, que de no co-

rregirse podrían producir graves errores en los resultados finales. Otros procedimientos más sofisticados de depuración de la matriz de datos pueden hacerse mediante FREQUENCIES o CROSSTABS del SPSS-X, o los subprogramas 2D y 4F del BMDP. Los errores encontrados deben corregirse inmediatamente sobre la matriz de datos original.

Especial importancia revisten los denominados *missing values* (valores perdidos). Es decir, los individuos que no tienen todas las observaciones o incluso ninguna. Esto puede ser un problema, especialmente cuando hay diferencias significativas entre los valores perdidos y los disponibles.

ANALISIS EXPLORATORIO DE LOS DATOS

Después de la depuración de la matriz de datos, uno de los primeros pasos suele ser un análisis descriptivo de cada variable. A esta etapa los americanos a veces la denominan análisis exploratorio de los datos o EDA (Exploratory Data Analysis), en el sentido de descubrir patrones que permitan una comprensión del fenómeno.

Estos patrones a veces presentan características imprevistas, como *outliers* o desviaciones importantes de la normalidad, que conviene detectar. Un *outlier* es un sujeto cuyas puntuaciones difieren marcadamente del patrón establecido por los otros sujetos de la muestra. Al detectar un *outlier* conviene comprobar si se trata de un error en la matriz de datos. De no tratarse de un error se necesitará buscar alguna explicación al fenómeno. En algunos casos convendrá eliminar algunos *outliers*, si bien esta decisión es siempre problemática.

Dentro de esta fase se incluye la estadística descriptiva univariable, la comprobación de los supuestos paramétricos, y la depuración de la matriz de datos si no se ha hecho previamente. A título de ejemplo podemos citar el procedimiento FREQUENCIES del SPSS-X.

Recientemente se han incorporado nuevas técnicas de análisis exploratorio de datos. El *steam-and-leaf* y el *box-and-whiskers* son algunos ejemplos (vid. Bisquerra, 1989 b).

ANALISIS BIVARIABLE

Una vez que se ha descrito cada variable por separado, un segundo paso optativo puede ser un análisis bivariado entre pares de variables. El obtener la matriz de correlaciones puede ser de gran utilidad como descripción de las observaciones y para muchos análisis posteriores. El análisis de matriz de datos reviste un interés especial, puesto que de ella depende la viabilidad o no de muchos de los análisis multivariados. En algunos casos puede interesar aplicar pruebas de decisión estadística, como la t de Student, la ji-cuadrado o el análisis de la varianza. Los paquetes de programas estadísticos tienen procedimientos para estos cálculos, como puede verse en la descripción anterior de los paquetes BMDP y SPSS-X. Los resultados se interpretan en función del

grado de significación, que se suele representar por “p”, que es la probabilidad de error al rechazar la hipótesis nula. Con esto no hace falta mirar ningún tipo de tablas estadísticas, puesto que la interpretación es inmediata.

ANÁLISIS MULTIVARIABLE

El estudio del análisis multivariable supera los límites que nos hemos impuesto en este trabajo. Por eso, sólo podemos ofrecer un memorándum que permita una primera aproximación terminológica a los principales métodos multivariados. En otro lugar (Bisquerra, 1989 b) hemos expuesto una introducción conceptual al análisis multivariable con un enfoque informático, mediante el uso de los paquetes estadísticos SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD, donde se puede encontrar una exposición detallada de los métodos que se citan a continuación. En Keeves (1988) aparecen varios artículos de diversos autores que tratan la aplicación a la investigación educativa de la mayoría de estos análisis multivariados.

La T de Hotelling: La T de Hotelling es una generalización de la t de Student. La t de Student se aplica para comparar dos grupos en base a una variable dependiente. La T de Hotelling permite comparar dos grupos en base a un conjunto de variables dependientes de forma simultánea.

Análisis factorial de la varianza (ANOVA): El análisis de la varianza (ANOVA) unidireccional suele utilizarse para comparar más de dos grupos en base a una variable independiente y una dependiente. El análisis factorial de la varianza permite comparar simultáneamente varios grupos, con diversas variables independientes (factores) y una dependiente.

Análisis de la covarianza (ANCOVA): El análisis de la covarianza permite controlar alguna variable interviniente que puede tener efectos sobre la variable dependiente. Se aplica en investigación experimental para asegurar el control de las variables intervinientes.

Análisis multivariable de la varianza (MANOVA): Con el análisis multivariable de la varianza (MANOVA) se pueden comparar varios grupos de sujetos en base a diversas variables independientes (factores) y con más de una variable dependiente. Es una generalización del ANOVA a más de una variable dependiente. También es una generalización de la T de Hotelling a más de dos grupos.

Análisis multivariable de la covarianza (MANCOVA): El análisis multivariable de la covarianza (MANCOVA) reúne las características del MANCOVA y del ANCOVA. Es decir, se trata de un contraste en el cual hay varias variables independientes, más de una variable dependiente y varias covariantes. De esta forma se consigue un control más preciso sobre las variables intervinientes que se supone puedan modificar los efectos de los tratamientos experimentales.

Regresión múltiple: La regresión múltiple permite analizar la relación entre varias variables independientes (predictores) y una variable dependiente (criterio). Existen diversas técnicas para el cálculo de la regresión múltiple.

El procedimiento *stepwise* probablemente sea el más recomendable y el más utilizado.

Correlación canónica: La correlación canónica permite calcular la relación entre dos conjuntos de variables. En cierta forma puede considerarse como una generalización de la regresión múltiple al caso de más de una variable dependiente.

Análisis discriminante: El análisis discriminante permite clasificar un conjunto de individuos en varios grupos en base a las observaciones realizadas sobre un conjunto de variables independientes.

Análisis factorial: En el análisis factorial se tiene un conjunto de variables, generalmente bastante numeroso, que explican una proporción de la varianza de los sujetos. Se trata de reducir las variables (V) iniciales a un conjunto de factores (F), siendo $F < V$, conservando el máximo posible de la varianza explicada.

Escalas multidimensionales: Las escalas multidimensionales (EMD) son un caso especial de análisis factorial en el cual se reduce la multidimensionalidad de la explicación de la varianza a unas pocas dimensiones, generalmente dos, con objeto de simplificar la descripción del fenómeno. El escalograma de Guttman y el SSA (Smallest Space Analysis) pueden considerarse como variantes de las escalas multidimensionales (Keeves, 1988: 306-316, 717-723 y 747-753).

Cluster analysis: El cluster análisis permite agrupar individuos o variables en base a su proximidad. En un extremo se encuentran tantos grupos como variables, o sujetos, en el otro se ha formado un solo grupo. El investigador puede determinar un punto de corte que le permita observar similitudes y diferencias entre las variables o sujetos que están analizando.

Análisis de correspondencias: El análisis de correspondencias es una estrategia para analizar un gran número de variables cualitativas. Se manifiesta especialmente adecuado para el análisis de encuestas. Es un tipo especial de análisis factorial con variables categóricas.

Análisis causal: El análisis causal proviene del *path analysis* y recibe otras denominaciones, como “análisis de ecuaciones lineales estructurales”. Se trata de buscar las relaciones entre las variables especificadas en un modelo causal.

Modelos log-lineales: Los modelos log-lineales consisten en una generalización de la prueba de ji-cuadrado para el caso de más de dos variables. Se aplica, por tanto, con variables categóricas. Un tipo especial se conoce como “modelo logit”, mediante el cual se puede realizar una aproximación a modelos causales con variables cualitativas.

Modelos ARIMA: El ajuste de modelos ARIMA, también conocidos como de Box-Jenkins, es una metodología que se viene aplicando con éxito a las series temporales de análisis econométricos, en psicología, ingeniería y otras ciencias. Análogamente hemos de suponer su aplicabilidad a la orientación.

TRIANGULACION DE TECNICAS MULTIVARIABLES

Cuando el investigador se encuentra ante un problema que intenta investigar puede preguntarse, ¿qué tipo de análisis multivariable es el más conveniente para este caso? En muchas situaciones deberá analizar cuál es la respuesta correcta. Sin embargo, lo que aquí queremos presentar es la idea según la cual muchas veces la respuesta no es una sola técnica, sino que lo más adecuado sería aplicar un conjunto de técnicas sobre el mismo problema. Se trata de aplicar la triangulación de técnicas multivariantes en el análisis de datos.

Denzin (1978: 292) indica una forma de combinar métodos a través de la *triangulación*: un investigador examina un problema desde tantas perspectivas metodológicas como le sea posible “Cada método indica una línea de acción diferente hacia la realidad y, por eso, cada uno revelará diferentes aspectos de ésta, muy a la manera en que un caleidoscopio, según el ángulo en que se sostiene, revela al observador diferentes colores y configuraciones de los objetos” (loc. cit.). Aunque Denzin se refería a la triangulación de datos y métodos de investigación, consideramos que su idea puede aplicarse a los métodos de análisis multivariantes. El análisis multivariable se puede comparar con un microscopio que da una visión parcial y deformada de la estructura, necesitando múltiples tratamientos para llegar a una interpretación válida. Para tener un conocimiento lo más preciso y objetivo posible de la realidad, conviene realizar diversos análisis sobre la misma matriz de datos. Si los resul-

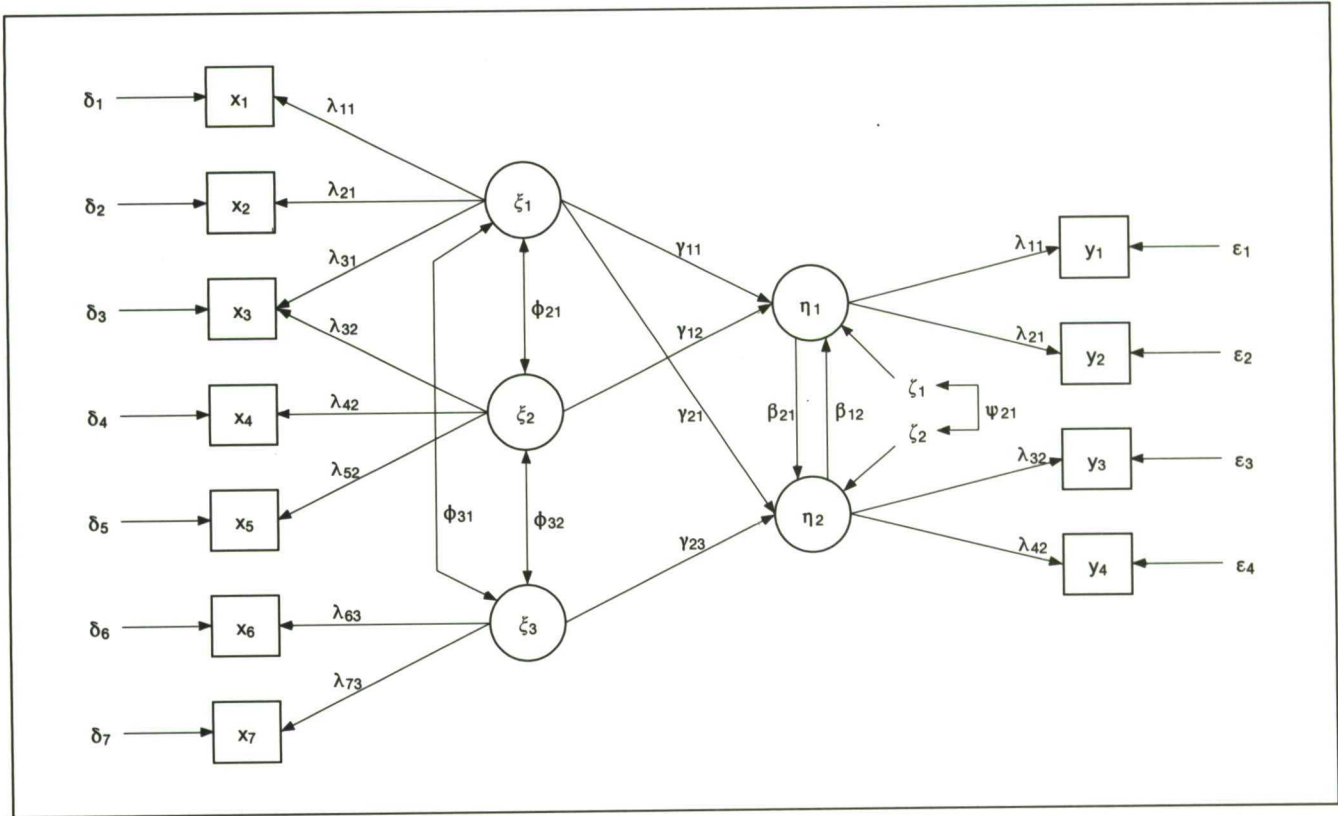
tados obtenidos son congruentes, las conclusiones pueden ser más consistentes.

Por ejemplo, si sobre una misma matriz de datos se realiza un análisis factorial, un análisis de escalas multidimensionales y un cluster analysis, llegando en todos los casos a los mismos resultados, es señal de que los diversos análisis reflejan la realidad. En caso contrario, los resultados pueden depender del método utilizado. Podría haberse producido un “efecto artefacto”.

Esto significa que los análisis multivariantes no son mutuamente excluyentes. Además, algunos métodos son un caso particular o una generalización de otros. Por ejemplo, la T de Hotelling es un caso particular del análisis multivariable de la varianza, la correlación canónica es una generalización de la regresión múltiple, el análisis de series temporales tiene un aspecto descriptivo y otro predictivo, dentro del análisis causal hay dos tipos especiales que son el análisis factorial confirmatorio y la regresión múltiple, etc.

Veamos esto con un ejemplo intuitivo. La Figura 1, representa un modelo causal hipotético para ser analizado mediante el programa LISREL. El modelo es lo suficientemente complejo como para que con datos reales es posible que se encuentren dificultades en el ajuste. Si se analiza con detenimiento se podrá observar que una parte del modelo es un análisis factorial. En concreto la porción formada por las variables observadas X1 hasta X7 respecto a las tres variables latentes ξ_1 a ξ_3 . Por otra parte, en cada uno de estos tres conjuntos tenemos un modelo de regresión múltiple. Por ejemplo: las variables X1 a X3 deberían ser buenos predictores de las

FIGURA 1: Diagrama de paso.



puntuaciones factoriales de X_{11} obtenidas en el análisis factorial anterior. Al mismo tiempo es posible que la muestra de sujetos esté formada por subgrupos no homogéneos. El MANOVA y el Análisis discriminante pueden aportar datos sobre la posibilidad de que el modelo se ajuste con algunos grupos y con otros no.

De todo esto se deducen una serie de sugerencias metodológicas. Por una parte, existe un cierto acuerdo en considerar el ajuste de modelos causales como la metodología de análisis más consistente. Sin embargo, los que han trabajado con datos empíricos saben lo difícil que es el ajuste de modelos causales. Hoy en día una de las líneas de investigación es la estrategia para el ajuste de modelos. En esta metodología se resumen la mayoría de los otros análisis multivariantes. Por lo tanto una posible estrategia puede ser a través de la triangulación de técnicas multivariantes aplicadas sobre la misma matriz de datos. Un método de análisis multivariable puede hacer aflorar aspectos que permanecen ocultos con los otros análisis. Todo esto obliga a no dominar una sola técnica, sino a conocerlas todas para poder analizar mejor la estructura latente de los fenómenos sociales.

LA ESTADISTICA INFORMATICA EN LA FORMACION DE LOS ORIENTADORES

En el estudio de la *Estadística Informática* se pueden seguir las siguientes fases: 1) proceso mecánico de cálculo de técnicas elementales (frecuencias, medidas de tendencia central y variabilidad, ji-cuadrado, t de Student, ANOVA, correlación de Pearson, áreas bajo la curva normal, grado de significación, etc.); 2) interpretación de listados de ordenador sobre los temas anteriores para comprender el paralelismo del proceso; 3) comprensión de las instrucciones sencillas de los paquetes estadísticos; 4) ejecución de análisis sencillos por ordenador; 5) ejecución de análisis complejos por ordenador; 6) dominio de las utilidades de los paquetes.

De estas fases, las tres primeras se pueden realizar sin ordenador. De todas formas, un programa completo de *Estadística informática* es impensable sin prácticas de ordenador. Imaginemos una autoescuela en la que para enseñar a conducir se explica con todo detalle lo que es el motor de explosión, de dos y cuatro movimientos, el funcionamiento del cárter, el delco, el sistema eléctrico, etc. Pero no se dispone de un coche para practicar. De esta forma, los que superan el examen teórico consiguen el permiso para conducir, sin haber conducido nunca. Este programa parecería estar más encaminado a formar mecánicos, o incluso ingenieros, que no conductores. Algo parecido podría pasar en investigación educativa si no se dispone de aulas de ordenadores para practicar el enfoque informático de la estadística; se estarán formando matemáticos pero no investigadores en el campo de la educación. El estudio de la *Estadística informática* requiere de unos medios mínimos, que incluyen la utilización de ordenadores y el disponer de materiales adecuados.

La aplicación de procedimientos informáticos en el proceso de análisis de datos permite aplicar métodos de

análisis de alta sofisticación, como el análisis multivariable. En los temarios actuales de estadística aplicada a la investigación en educación o en los de métodos de investigación educativa, prácticamente no se contempla el análisis multivariable. Hasta ahora, la aplicación de métodos multivariantes como la T de Hotelling, la D de Mahalanobis, análisis multivariable de la varianza, lambda de Wilks, correlación canónica, análisis discriminante, escalas multidimensionales, cluster análisis, análisis de correspondencias, modelos log-lineales, modelos ARIMA de Box-Jenkins, etc., han permanecido prácticamente en el olvido. Y sin embargo, en las investigaciones reales actualmente suelen aplicarse estos análisis multivariantes. Dadas las múltiples variables que inciden en el proceso educativo, las técnicas clásicas que actualmente se contemplan en los programas de estadística se demuestran generalmente insuficientes para llegar a conclusiones satisfactorias.

Con esto, el investigador que quiere aplicar análisis cuantitativos se encuentra que para poder investigar debe dominar: 1) La materia sustantiva sobre la que está investigando; 2) la metodología de investigación propia de su materia; 3) los métodos estadísticos adecuados para los análisis propuestos, incluyendo el análisis multivariable; 4) los paquetes estadísticos más apropiados y su utilización. Es difícil llegar a un dominio profundo de estas cuatro áreas de conocimiento. De tal forma que el investigador que se aproxima por vez primera a un proyecto de investigación propio puede optar por una de las dos alternativas siguientes: a) utilizar métodos de análisis estadístico sencillos; b) utilizar métodos de análisis multivariable, aunque no sea capaz de realizar los cálculos manualmente. La informatización de la estadística puede ayudar a resolver problemas en la línea de este segundo planteamiento.

Esto plantea un dilema: seguir con la estadística aplicada "clásica" o incorporar métodos multivariantes. En este último caso, el desarrollo matemático es tan complejo que se necesitan grandes conocimientos de matemáticas para poder tener una comprensión del desarrollo teórico y del proceso mecánico de cálculo.

Sin embargo el ordenador puede resolver la parte más engorrosa: el proceso mecánico de cálculo. De esta forma se puede llegar a una comprensión conceptual e intuitiva de los distintos análisis multivariantes, de tal forma que se pueda acceder a las investigaciones actuales e incluso llegar, posteriormente, a realizarlas; y todo ello sin grandes dificultades.

El estudio de la *Estadística Informática* conlleva al problema de la concepción del proceso mecánico de cálculo como una "caja negra". Al realizarlos el ordenador, resulta que el investigador sólo opera con el input y el output, sin intervenir en el proceso de cálculo. Sobre este punto es importante resaltar lo siguiente. Es importante tener una noción de cómo se realiza el proceso. A tal efecto conviene realizar cálculos elementales simultáneamente a mano y por ordenador. Que se vea y se comprenda el paralelismo de los dos procesos. Esto puede hacerse, por ejemplo, con la media aritmética, desviación típica, t de Student, ji-cuadrado, ANOVA unidireccional y correlación de Pearson. A medida que los cálculos se hacen cada vez más complejos, como en ciertos

análisis multivariantes, se llega a un punto en que el proceso mecánico de cálculo contribuye poco a la comprensión lógica y conceptual del análisis. Aplíquese esto, por ejemplo, al análisis causal mediante el programa LISREL. El investigador debe dominar bien la teoría sustantiva sobre el tema objeto de estudio, planificar la investigación con sumo cuidado, proponer un diseño consistente, recoger los datos con la máxima rigurosidad, analizarlos informáticamente e interpretarlos para poder llegar a conclusiones. Pero, tal vez, no sea indispensable que sea capaz de realizar los cálculos manualmente, o que domine las demostraciones matemáticas subyacentes. Son los matemáticos los que deben ocuparse de estos temas.

La *Estadística Informática* cobra sentido cuando se la considera en la fase de análisis de datos dentro del proceso de investigación empírica. Para el investigador empírico que quiera aproximarse a los métodos estadísticos avanzados, es indispensable adquirir unos conocimientos de *estadística informática*.

Dentro del proceso de análisis de datos en las investigaciones de carácter empírico, en cierta forma, se puede considerar el paso de lo que ahora se entiende por *estadística aplicada* clásica a la *estadística informática* como un cambio de paradigma. No sólo porque supone que el proceso mecánico de cálculo ha dejado de tener importancia, sino también porque supone abrir los horizontes a nuevas técnicas que antes eran impensables, como el análisis multivariable. Por consiguiente, el paso de una a otra puede caracterizar una revolución científica. Aunque esta afirmación pueda parecer exagerada, si se repasan las características que definen un cambio de paradigma según Kuhn (1971), se encontrarán muchos puntos en común con lo que estamos diciendo. De todas formas hay que recordar, que esto solamente podrá ser así en la medida en que haya una planificación racional de las investigaciones y una rigurosa recogida de datos, que posibilite una "calidad del dato" que se va a analizar.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

La orientación necesita de investigación. Dentro de las diversas metodologías de investigación existentes, las

de carácter cuantitativo suelen utilizar la estadística en el análisis de datos. Puesto que en las investigaciones reales hay que controlar muchas variables, se trata de aplicar análisis multivariantes. Estos análisis sólo se pueden aplicar mediante paquetes de programas estadísticos a través de tecnología informática, que es como se realiza actualmente el análisis de datos.

Ante la pregunta ¿qué técnica de análisis conviene aplicar? la respuesta puede ser la conveniencia de aplicar varias técnicas a un mismo fenómeno. Esto es, una *triangulación* de técnicas multivariantes. De esta forma se puede obtener una imagen más objetiva y real de la estructura del fenómeno que se está analizando.

La triangulación de técnicas multivariantes exige un dominio del conjunto de todas ellas y de sus interrelaciones. Esto lleva a la necesidad de formación de los orientadores e investigadores en técnicas multivariantes. Hasta ahora esta temática no queda contemplada en los programas de formación de orientadores. La sugerencia es que se vayan incorporando progresivamente, puesto que éstas son las técnicas de análisis adecuadas en muchas de las investigaciones que probablemente se vayan a realizar en la década de los noventa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BISQUERRA, R. (1987a): *Introducción a la Estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS-X*. Barcelona: PPU.
- BISQUERRA, R. (1989a): *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- BISQUERRA, R. (1989b): *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD*.
- DENZIN, D. T. (1978): *The Research Act*. Nueva York: McGraw-Hill.
- KEEVES, J. P. (Ed.) (1988): *Educational Research, Methodology & Measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon.
- KIRKPATRICK, J. S. Y ALEAMONI, L. M. (1983): *Experimental Research in Counseling*. Springfield, III.: Charles C. Thomas.
- KUHN, T. S. (1962): *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

TERCERA PARTE:

Conclusiones y Clausura

CONCLUSIONES DE LAS VI JORNADAS DE ORIENTACION ESCOLAR Y PROFESIONAL SOBRE LA ORIENTACION PROFESIONAL ANTE LA UNIDAD EUROPEA

Los asistentes a las presentes Jornadas manifestamos que las mismas han permitido y propiciado conocer diferentes experiencias, instrumentos así como instituciones ligadas a la Orientación Profesional por la que se consideran un vehículo fundamental de perfeccionamiento de nuestro trabajo al mismo tiempo que demuestran el dinamismo de los orientadores escolares y profesionales.

Asimismo consideramos oportuno dar a conocer, como fruto de nuestro trabajo conclusiones general y específicas.

A) GENERAL

Un conjunto de problemas nuevos (crisis económica y de contratación de los mercados de trabajo con altas tasas de paro, cambios demográficos, libre circulación de estudiantes y trabajadores, innovación tecnológica, desequilibrios regionales y sectoriales ...), están pidiendo soluciones viables desde la perspectiva de la formación y creación de empleo. Estas soluciones exigen superar el distanciamiento entre la institución educativa y el mundo del trabajo y una estrecha colaboración entre las políticas de empleo, la orientación y la educación.

La orientación escolar y profesional, si es suficientemente dotada, es un elemento imprescindible junto a otros (formación de formadores, investigación prospectiva, concertación y diálogo ...), para la mejora y modificación de las actuales estructuras que dan muestras de insuficiencia e inadaptación.

B) ESPECIFICAS

- 1) Es necesario que la Orientación Profesional en España tenga una visión que integre las posibilidades de los servicios de formación como de em-

pleo a nivel europeo y así faciliten la labor de los técnicos de los servicios de orientación.

- 2) El Tratado de adhesión a la C.E.E. suscrito por España plantea nuevas necesidades en el ordenamiento jurídico español en materia de extranjería, por lo que se hace necesario hacer un seguimiento de las disposiciones que lo desarrollan desde la perspectiva de la Orientación Profesional.
- 3) Se considera la necesidad de conocer en profundidad los trabajos del CEDEFOP para una buena Orientación Profesional.
- 4) La reinstitucionalización de la Orientación Profesional en el INEM exige las siguientes acciones:
 - Paso de un modelo burocrático a otro de gestión activa del empleo.
 - Simplificación de los procesos técnicos de su elección de demandantes de empleo.
 - Ajustar los procesos de Formación Ocupacional a las necesidades de empleo.
 - Hacer "ocupables" a demandantes que anteriormente no lo eran.
- 5) La Orientación Profesional puede actuar como un mecanismo de ajuste entre demanda y oferta de cualificaciones de Formación Profesional.
- 6) La formación ocupacional necesita credibilidad ante la sociedad. Hay que tender a que las experiencias formativas cubran las necesidades de formación ocupacional de cada persona con el conocimiento del mercado de trabajo.
- 7) Se considera útil y ventajosa para la orientación las investigaciones presentadas sobre análisis de puestos de trabajo.
- 8) Se constata la necesidad de crear mecanismos eficaces de coordinación y puesta en común de experiencias al menos a nivel provincial, entre orientadores, estableciendo un banco de datos actualizado y con información específica local.
- 9) Al nuevo SEDOC se le pide que sea un elemento para construir un verdadero mercado común de

empleo dentro de la política activa de integración del mercado comunitario de trabajo.

- 10) Se hace necesario continuar los esfuerzos en programas específicos de orientación –mujeres, parados de larga duración, jóvenes desempleados, fracasados escolares, jóvenes con necesidades educativas especiales, drogodependientes, etc.–, mediante acciones multidisciplinarias y adaptados a las peculiaridades de los colectivos a fin de conseguir una real igualdad de oportunidades.
- 11) También se hace necesario establecer un modelo de gestión de la información y orientación profesional para colectivos discriminados.
- 12) La transición de los jóvenes al mundo del trabajo y a la vida adulta tiene dificultades objetivas de doble índole: a) de orden psicológico, por las características propias de la edad, y b) de orden sociológico, cultura y laboral. Estas últimas se endurecen progresivamente por lo que es necesario hacer un seguimiento y fortalecer los programas europeos de transición.
- 13) Es necesario intensificar las políticas de recursos humanos y, en especial, la de Orientación Profesional, que deberá ser funcional y permanente. Esta no va a resolver el problema de los jóvenes y/o trabajadores sin cualificación, pero sí es el nexo que permite rentabilizar los recursos de que dispone la sociedad.
- 14) La estrecha colaboración entre las políticas de empleo, la orientación y la educación constituye un punto de referencia obligado al analizar las expectativas de futuro de los jóvenes.
- 15) Es necesario conseguir la implicación de los distintos organismos oficiales para que exista una planificada oferta de trabajo que permita adecuar la formación profesional de los alumnos con necesidades educativas especiales a puestos de trabajo concretos.
- 16) A las políticas formativas de la CEE, al Plan FIP y la LOGSE es preciso incorporar una serie de elementos imprescindibles para aumentar las oportunidades de los jóvenes, tales como una gestión transparente y abierta a todos los recursos educativos, un acercamiento al entorno productivo, una prioritaria dedicación de medios a la formación de formadores, una investigación prospectiva y una información y orientación escolar y profesional suficientemente dotadas.
- 17) En el centro educativo se debe preparar el tránsito del ámbito educativo al ocupacional.
- 18) Se constata con satisfacción las diferentes experiencias existentes en materia de orientación Profesional a los jóvenes realizadas desde los centros educativos que tienen por objetivo que los alumnos alcancen una formación especializada, la concienciación de contribuir al futuro de los jóvenes europeos y la viabilidad de obtener una oferta laboral.
- 19) Se solicita un mayor apoyo oficial en el Sistema Educativo Español para los alumnos bien dotados.
- 20) Es urgente la institucionalización de la orientación escolar y profesional.
- 21) La orientación escolar puede propiciar la implicación de la familia en la dinámica del centro educativo y que el alumno a partir del análisis y reflexión proceda a una toma de decisiones realistas, responsable y ajustada.
- 22) Se hace necesario que el Plan de calificación y orientación profesional del INEM:
 - Permita un enriquecimiento de los datos de la demanda y una agilización de la gestión del empleo.
 - Aumente la oferta de servicios institucionales adecuándolas a las necesidades de cada demandante.
 - Favorezca la igualdad de oportunidades identificando los colectivos de menor protección.
- 23) Para obtener resultados de calidad en la inserción profesional debe darse una complementariedad entre recursos y necesidades. Los recursos del individuo (conocimientos, habilidades y destrezas) deben satisfacer los requerimientos del puesto de trabajo; reciprocamente los recursos del puesto (incentivos intrínsecos y extrínsecos) deben satisfacer una amplia gama de las necesidades humanas).
- 24) La inserción laboral es un proceso interactivo entre futuro trabajador y exigencias del mercado de trabajo. Los modelos de formación e inserción profesional deben considerar la relación sujeto-formación y formación-ofertas de trabajo que siempre deben evaluarse en el contexto de un proceso interactivo.
- 25) La operatividad de la gestión de colocación pasa por un conocimiento directo de los demandantes y una integración efectiva de todas las líneas de trabajo que intervienen en el proceso.
- 26) La entrevista puede ayudar a la detección de la ocupabilidad, disponibilidad y expectativas de cambio profesional en los trabajadores agrícolas eventuales.
- 27) La determinación del grado de competencia del demandante es fundamental para obtener una gestión activa del empleo.
- 28) Se hace necesario elaborar trabajos monográficos para poder realizar una correcta clasificación y orientación profesional que acomode la demanda a la oferta de trabajo y posibilite la revisión periódica del Código N. de Ocupaciones.
- 29) Se considera positivo que el orientador pueda contar con monografías ocupacionales entre sus herramientas de trabajo.
- 30) Se deben analizar los datos básicos de cada Mercado de Trabajo local como fase previa de cualquier Plan Instrumental de Fomento de Empleo.
- 31) Las ofertas de empleo registradas constituyen una valiosa fuente de información para el análisis del mercado de trabajo. El conocimiento de las contrataciones puede reforzar este análisis.
- 32) Las pruebas profesionales han de realizarse especialmente sobre ocupaciones donde exista una

- amplia oferta, u ofertas y demandas suficientes y donde sea vital la calificación.
- 33) Las nuevas tecnologías producen efectos de desplazamiento de la mano de obra a otros sectores, nuevas euprofesiones y cambios de funciones en las profesiones tradicionales por lo que se abre un nuevo campo de actuación en la orientación y que exige de los orientadores un reciclaje permanente que está, en este momento, condicionado al avance de la investigación en este tema.
- 34) En todos los programas de formación de orientadores, sean estudiantes u orientadores en activo, deberá constar la "Estadística-Informática" y el uso de las llamadas nuevas tecnologías.
- 35) La informática aplicada al campo de la corrección y baremación de tests es una potente herramienta que acelera estas tareas, minimiza los errores y devuelve al orientador su verdadera función: la interpretación de resultados y el diagnóstico.
- 36) Los orientadores debemos esforzarnos en realizar intervenciones de calidad.
- 37) Se considera conveniente avanzar en la elaboración de programas de educación vocacional.
- 38) Los vídeos interactivos juegan un papel fundamental en la orientación y permiten que el usuario, a través de su propia actividad, sea actor único de su respuesta a su medida.
- 39) El desarrollo de la carrera en las organizaciones requiere nuevas competencias de los orientadores y la coordinación entre el grupo de profesionales con competencias en la misma.
- 40) Las habilidades de vida constituyen elementos esenciales para el desarrollo de la carrera.
- 41) Para mejorar los servicios de orientación existentes es necesario la profundización en modelos de evaluación de los mismos. En este sentido, se constata, en estas jornadas, por las comunicaciones presentadas la importancia reciente que tiene para los orientadores este campo.

ALOCUCION PRONUNCIADA POR EL Sr. RAMIREZ, PRESIDENTE DE LA DELEGACION TERRITORIAL EN LA SESION DE CLAUSURA

Excmo. Sr. Consejero de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Señoras y Señores:

“Las nuevas tecnologías y la competencia del mercado laboral crean nuevos puestos de trabajo, convierten en obsoletos a otros y obligan a los trabajadores a reciclarse de forma permanente. Este flujo de ofertas y demandas castiga a las personas menos preparadas o difícilmente reciclables abocándolas al paro ...”.

Esta es la introducción de la ponencia que nos ofreció el profesor Montané Capdevila, y ésta es la justificación al esfuerzo, aún no explicado, para hacer converger aquí y ahora, en las faldas del Teide, a orientadores, técnicos, asesores, profesores, investigadores, intérpretes, amas de casa, empresarios, sindicalistas, informadores, parlamentarios, ejecutivos, etc., conscientes de que incidimos como profesionales en las decisiones de los ciudadanos, desde su nacimiento.

Una treintena de estos profesionales, con protagonismo aparente o silencios de pasillos, ha intervenido activa, democrática, solidaria y responsablemente para que estas Jornadas fuesen posibles. En todos, como se ha podido observar, ha privado más la meta, el compromiso y la ilusión en el rigor de la orientación, que una obsolescente y mediocre perspectiva jerarquizante o corporativa.

El profesor Echeverría hacía una alusión a que la superespecialización es un signo de estupidez y el Director Provincial de Barcelona, Sr. Acebillo nos mostraba cómo con las nuevas tecnologías (vídeos interactivos, el autoaprendizaje apoyado por ordenador, las simulaciones, etc.), permiten que el usuario desde que “gatea” pueda configurarse como actor único en la construcción de soluciones a su medida. El holandés, como cariñosamente simplificamos su nombre, con su maleta informática nos lo demostró. En algunas comunicaciones se enaltecía la figura del Orientador como productor de estos recursos.

A las manifestaciones anteriores se han añadido en estos días otras variables que complican aún más nuestra profesionalización: un paulatino descenso de la natalidad y un desplazamiento de nuestra incidencia en las edades tempranas, una creciente dificultad estructural para colocar a los hombres y mujeres de nuestras comu-

nidades en un puesto de trabajo cercano a sus domicilios, el paro juvenil, un aumento de la formación recurrente o continua, lo insuficiente que es formar sólo para el entorno o para empresas localistas, la multiplicación de las fuentes de información y la escasez de recursos operativos para la cotidianidad, la apertura al distrito único multilingüe de 300 millones de ciudadanos, la celeridad en el derrumbamiento de los sistemas unívocos, las referencias a niveles y módulos cerrados, la personalización de las soluciones ...

En resumen, la ignorancia, la superespecialización, la disminución de la natalidad y la escasez de recursos y puestos de trabajo en el próximo marco comunitario de la libre circulación de trabajadores y estudiantes, marcan las características en las que los convocados a estas Jornadas ya nos encontramos inmersos y cuyas vivencias podremos comprobar desde la permanente provisionalidad orgánica de nuestra dependencia.

Podemos instar al ejemplo de cómo evolucionan, por decisión política, cuantas organizaciones están hoy, aquí presentes, para comprobar con qué facilidad cayeron las alienantes jerarquías y los corporativismos a ultranza, cuando perdieron el horizonte de servicio público que los justificaba.

Hemos comprobado que somos el resultado de la evolución y de la historia y así recordamos que el INEM resultó de la convergencia del SEAF, PPO y AISS, que el SOEV se ha transformado en múltiples variedades para afrontar una diversidad de problemas en todo el territorio nacional y que el CEDEFOP prevé mayores cambios para la homogeneización comunitaria. Tenemos múltiples servicios psicopedagógicos municipales y privados. Se multiplican los gabinetes de asesoramiento en las áreas de bienestar social, juventud, parados de larga duración, jubilados, función pública, industria, hostelería, empresas, etc. Las Universidades incrementan sus puntos de información extendiéndose hasta la empresa y bajando hacia la secundaria para formar a sus clientes potenciales, etc. Si a ello añadimos que en una rápida visión de la orientación en Europa —y en España con mayor rapidez— hemos podido comprobar como unos profesionales del asesoramiento que pertenecían a un Ministerio o a un Ayuntamiento han cam-

biando su pertenencia y tienen que adaptarse a nuevas soluciones y contextos conscientes que no es su última modificación.

Hemos hecho esta larga enumeración para recordar, en voz alta, que la heterogeneidad que aquí ha estado presente tiene una pertenencia accidental y que lo único que parece ser realmente importante es acentuar nuestra profesionalidad para afrontar la orientación a nuestros conciudadanos y estar preparados para aprender a aprender acrecentando nuestra complementariedad en la heterogeneidad de vivencias, sin levantar barreras de cuerpos, escalas, jerarquías y reinos de taifas, que nos inutilizarían como personas que se encuentran al servicio de una colectividad viva, múltiple y cambiante.

Habrán observado que hemos tratado de evitar la enumeración de cargos, títulos, diplomas y experiencias en la presentación de cada día, porque queríamos que fueran las exposiciones las que nos enriquecieran y no la discutida retórica de los curricula.

Hemos tratado de servirles a Vdes. en la medida de nuestras disponibilidades.

Hemos tenido errores e imprevisiones, variaciones sobre la marcha cuando con minutos de antelación se nos

ha comunicado la incomparecencia del ponente o comunicante, cuando existió tal deferencia, o un obstáculo de última hora al uso de un recurso. Hemos disimulado lo mejor que hemos podido nuestras carencias organizativas, pero también hemos alentado a los más modestos, asumido la responsabilidad de efectuar esos cortes pertinentes –impertinentes para el que hacía uso de la palabra– para que todos pudiesen participar. Nos hemos equivocado al no formar disciplinariamente a los moderadores de mesa para evitar servidumbres. No supimos evitar el secuestro de nuestros invitados por oportunistas de turno y en detrimento de la conversación sustanciosa de pasillos.

En definitiva, porque creyeron en la consecución de estas Jornadas, hemos sufrido y disfrutado con Vdes.

A los que nos alentaron y a cuantos no pudieron estar o con quienes no fuimos lo suficientemente convincentes para que nos acompañaran, los esperamos ilusionados en el V Seminario Iberoamericano a celebrar en la Primavera de 1992, aquí en Tenerife.

¡Muchas gracias y hasta pronto!

ALOCUCION PRONUNCIADA POR LA Dra. REPETTO, PRESIDENTA DE LA A.E.O.E.P., EN LA SESION DE CLAUSURA

Excmas. e Ilmas Autoridades, estimados colegas, Sras. y Sres.:

Es para mí un honor estar con ustedes en este acto de Clausura de las VI Jornadas de Orientación Escolar y Profesional que sobre la temática "La Orientación Profesional ante la Unidad Europea", se ha celebrado en el Puerto de la Cruz, Tenerife, desde el 29 de octubre al 3 de noviembre.

Permítanme unas breves palabras de reflexión sobre el trabajo de estos días y de agradecimiento por su participación en las Jornadas.

En primer lugar, las palabras de reflexión sobre el trabajo realizado durante estos días pretenden poner de manifiesto cómo hemos superado con creces los objetivos propuestos al organizar estas Jornadas. En este sentido quisiera señalar que como colectivo hemos sido capaces de:

- 1) Reflexionar y enriquecer la temática de la Orientación respecto al Acta Unica Europea, el orientador ante el mundo del trabajo, la orientación de nuevas profesiones y de los nuevos recursos y procedimientos en la orientación. Buena prueba de ello son las conclusiones y recomendaciones deducidas en las Mesas y Talleres.
- 2) Dar a conocer a los orientadores escolares y profesionales cuál es nuestro papel en la Europa Comunitaria y apuntar a nuestra mejora en cualificación y status para asomarnos a Europa como profesionales competentes.
- 3) Estrechar los lazos entre los orientadores del ámbito laboral y educativo, no sólo en el plano profesional, sino lo que es más importante, en el plano humano. En efecto, en todos estos días hemos intercambiado no sólo experiencias profesionales sino que nos hemos conocido mejor y hemos iniciado o estrechado amistades a través de las distintas Comunidades de nuestro país.

En segundo lugar, las palabras de agradecimiento quieren poner de manifiesto nuestra gratitud a las auto-

ridades, ponentes, conferenciantes y participantes por el apoyo que en todo momento nos han prestado. En concreto quisiera indicar mi agradecimiento:

- 1) A las Autoridades del Gobierno Canario y del Reino de España por su apoyo y participación en nuestras Jornadas. Nos han apoyado con sus aportes económicos y poniendo a disposición de los congresistas sus conocimientos sobre la estructuración y las implicaciones políticas de la Europa Comunitaria.
- 2) Al Instituto Nacional de Empleo (INEM) por el apoyo económico y científico por parte de sus directivos y miembros.
Desde su nacimiento nuestra Asociación ha estado integrada por profesionales que trabajan en este organismo y así queremos continuar.
- 3) Al MEC por el apoyo científico que a través de sus diferentes ponentes y conferenciantes ha ofrecido las líneas fundamentales por donde camina la orientación institucional en el ámbito educativo. Una referencia especial quisiera hacer al CIDE por la publicación de las Actas de las Jornadas.
- 4) A la AEOEP y especialmente a los miembros de la Junta Directiva y del Comité Técnico de la Delegación de Canarias bajo cuya dirección y coordinación se han hecho posibles estas Jornadas.
- 5) Finalmente, quisiera destacar mi agradecimiento a todos los participantes que han presentado sus trabajos y experiencias recogidos de su práctica diaria y que por ello vienen cargados de la riqueza humana que esta actividad profesional comporta.

Esperando que no falten a la cita de las VII Jornadas de Orientación Escolar y Profesional, que tendrán lugar en Madrid, en noviembre de 1991, no les digo adiós, sino ¡HASTA LUEGO!

ANEXOS

ANEXO I: EVALUACION DE LAS JORNADAS

EVALUACION DE LAS VI JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACION EDUCATIVA

Víctor GONZALEZ EXPOSITO
Antonio HERNANDEZ HERNANDEZ
Benigno GONZALEZ GONZALEZ

Como cierre de las VI Jornadas de Orientación celebradas en el Puerto de la Cruz, del 29 de octubre al 3 de noviembre de 1990, se ha creído procedente llevar a cabo una valoración de las mismas, teniendo en cuenta las características de los asistentes, organización, contenidos y recursos de las mismas, para que sirva de referencia al desarrollo de siguientes Jornadas.

El método utilizado para llevar a cabo esta valoración ha sido por medio de una encuesta que se entrega a los asistentes. Los resultados han sido sometidos a un sencillo tratamiento estadístico, expresados de forma descriptiva y acompañadas de gráficas elaboradas a partir de los porcentajes, en aras a una mayor claridad y visualización de los resultados.

1. CARACTERISTICAS DE LOS ASISTENTES

1.1. Nº de asistentes: 421

1.2. Sexo:

65% mujeres
35% hombres
(Ver gráfica 1).

1.3. Procedencia:

- Comunidad A. de Canarias: 77%
- Comunidad A. de Madrid: 7%
- Comunidad A. de Valencia: 5%
- Comunidad A. de Andalucía: 3%
- Comunidad A. de Cataluña: 3%
- Comunidad A. del País Vasco: 2%
- Comunidad A. de Galicia: 1%
- Otros: 3%

(Ver gráfica 2).

2. CARACTERISTICAS DE LA MUESTRA:

2.1. Nº de encuestados:

2.2. Sexo:

76% mujeres
27% hombres
(Ver gráfica 3).

2.3. Titulación: (Ver gráfica 4)

- Licenciado en C.C. de la Educación: 28%
- Licenciado en Psicología: 21%
- Otros: 13%
- Prof. de E.G.B. y Licenciado en CC. Ed.: 10%
- Prof. de E.G.B. y Lic. en Psicología: 9%
- Profesor de E.G.B.: 8%
- Licenciado en CC.Ed. y Psicol.: 6%
- Estudiantes: 5%

3. DESCRIPCION DE LAS JORNADAS:

3.1. Organización: (Ver gráfica 5)

3.1.1. Distribución temática:

Deficiente: 19%
Normal: 63%
Excelente: 18%

3.1.2. Distribución horaria:

Deficiente: 28%
Normal: 68%
Excelente: 4%

3.1.3. Duración de las exposiciones:

Deficiente: 19%
Normal: 65%
Excelente: 16%

3.1.4. Burocracia:

Deficiente: 4%
Normal: 77%
Excelente: 19%

3.1.5. Solución de deficiencias:

Deficiente: 15%
Normal: 66%
Excelente: 19%

3.1.6. Atención a los asistentes:

Deficiente: 3%
Normal: 52%
Excelente: 45%

3.2. Contenidos

3.2.1. Libre circulación de trabajadores y estudiantes en la Europa Comunitaria 1 de enero de 1993 (Ver gráfica 6):

A= ¿Ha respondido a sus expectativas?
Bastante: 20%
Suficiente: 51%
Poco: 29%

B= ¿Su desarrollo ha sido satisfactorio?
Bastante: 15%
Suficiente: 57%
Poco: 28%

C= ¿Su utilidad a medio plazo?
Bastante: 19%
Suficiente: 52%
Poco: 29%

3.2.2. Mundo del trabajo, ofertas y demandas, y los jóvenes ante el empleo (Ver gráfica 7):

A= ¿Ha respondido a sus expectativas?
Bastante: 18%
Suficiente: 55%
Poco: 27%

B= ¿Su desarrollo ha sido satisfactorio?
Bastante: 16%
Suficiente: 57%
Poco: 27%

C= ¿Su utilidad a medio plazo?
Bastante: 15%
Suficiente: 55%
Poco: 30%

3.2.3. Análisis de tareas, calificación y perfiles profesionales, incidencia de las nuevas tecnologías en el panorama laboral del futuro (Ver gráfica 8):

A= ¿Ha respondido a sus expectativas?
Bastante: 22%
Suficiente: 51%
Poco: 27%

B= ¿Su desarrollo ha sido satisfactorio?
Bastante: 13%
Suficiente: 68%
Poco: 19%

C= ¿Su utilidad a medio plazo?
Bastante: 17%
Suficiente: 56%
Poco: 27%

3.2.4. Configuración de nuevas ocupaciones y titulaciones universitarias y no universita-

rias (Ver gráfica 9):

A= ¿Ha respondido a sus expectativas?
Bastante: 9%
Suficiente: 65%
Poco: 26%

C= ¿Su desarrollo ha sido satisfactorio?
Bastante: 9%
Suficiente: 61%
Poco: 30%

C= ¿Su utilidad a medio plazo?
Bastante: 2%
Suficiente: 69%
Poco: 29%

3.3. Recursos:

3.3.1. Audiovisuales (Ver gráfica 10):

A= ¿Ha respondido a sus expectativas?
Bastante: 20%
Suficiente: 59%
Poco: 21%

B= ¿Su desarrollo ha sido satisfactorio?
Bastante: 29%
Suficiente: 44%
Poco: 27%

C= ¿Su utilidad a medio plazo?
Bastante: 28%
Suficiente: 58%
Poco: 14%

4.3.2. Recursos interactivos (Ver gráfica 11):

A= ¿Ha respondido a sus expectativas?
Bastante: 23%
Suficiente: 58%
Poco: 19%

B= ¿Su desarrollo ha sido satisfactorio?
Bastante: 11%
Suficiente: 71%
Poco: 18%

C= ¿Su utilidad a medio plazo?
Bastante: 10%
Suficiente: 75%
Poco: 15%

3.3.3. Recursos de tratamientos de datos (Ver gráfica 12):

A= ¿Ha respondido a sus expectativas?
Bastante: 36%
Suficiente: 51%
Poco: 13%

B= ¿Su desarrollo ha sido satisfactorio?
Bastante: 27%
Suficiente: 55%
Poco: 18%

C= ¿Su utilidad a medio plazo?
Bastante: 37%
Suficiente: 42%
Poco: 21%

3.3.4. Documentales (Ver gráfica 13):

A= ¿Ha respondido a sus expectativas?
Bastante: 10%
Suficiente: 64%
Poco: 26%

B= ¿Su desarrollo ha sido satisfactorio?

Bastante: 2%
Suficiente: 73%
Poco: 25%
C= ¿Su utilidad a medio plazo?
Bastante: 16%
Suficiente: 40%
Poco: 44%

4. VALORACION DE LAS JORNADAS

La valoración de las Jornadas se ha hecho teniendo en cuenta los cuatro bloques siguientes:

- A) Participación.
- B) Organización.
- C) Contenidos o temas tratados.
- D) Recursos.

Con respecto al primer bloque, que se refiere al número de asistentes y la procedencia de ellos, como se puede observar en el apartado 1.3., ha sido un total éxito.

En el segundo bloque a la organización, los datos del apartado 3.1., nos indican que aproximadamente un 10% la consideró deficiente, un 66% normal y un 24% excelente.

En el tercer bloque, contenido en general, el 70% aproximadamente indicó que respondió suficiente o bastante a sus expectativas y un 30% indicó que respondió poco a sus expectativas. Con respecto a si ha sido satisfactorio, un 65% indicó que suficiente o bastante, y un 35% que poco. Y con respecto a si le ha sido útil a me-

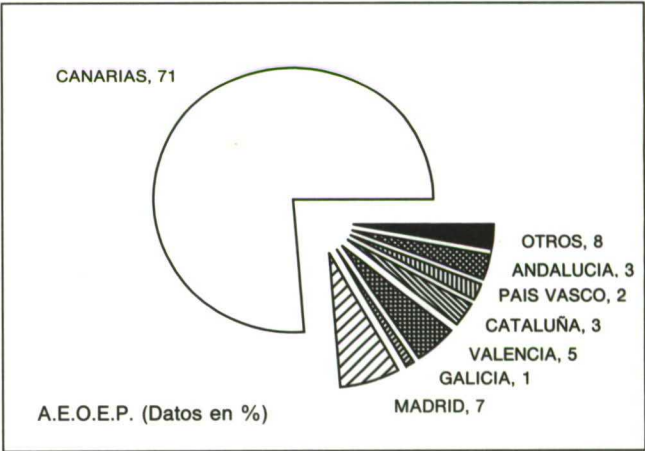
dio plazo el 75% indicó que suficiente o bastante y el 25% poco.

Y el cuarto bloque, recursos, la mayoría respondió a sus expectativas, valorando en último lugar los recursos documentales. Con respecto a nivel de satisfacción y su utilidad a medio plazo fue bueno en general.

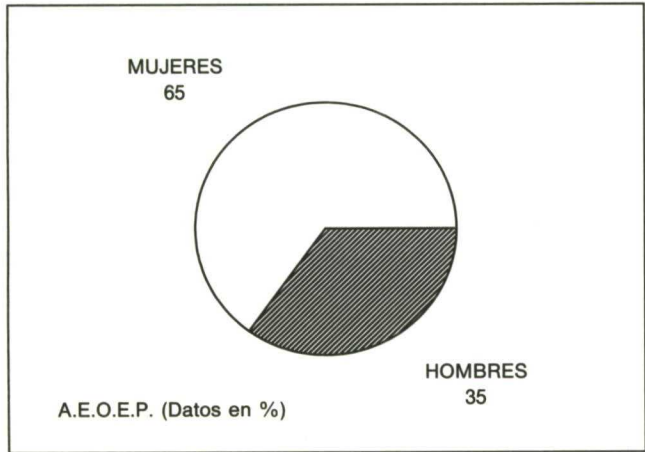
5. CONCLUSIONES

- La mayoría de los asistentes proceden de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Los asistentes a las Jornadas son la mayoría procedentes de dos campos, el de educación, y del INEM.
- Existe una satisfacción moderada alta por haber asistido a estas Jornadas.
- Algunos de los asistentes mostraron su insatisfacción por no poder asistir a todos los comunicados.
- Otros asistentes, se quejaron de que se insistió demasiado en el mundo del trabajo en estas Jornadas.

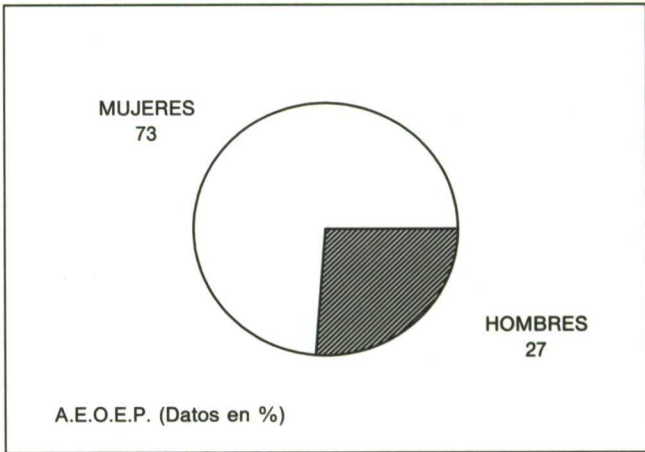
GRAFICA 2: Procedencia de los asistentes.
Por Comunidades Autónomas



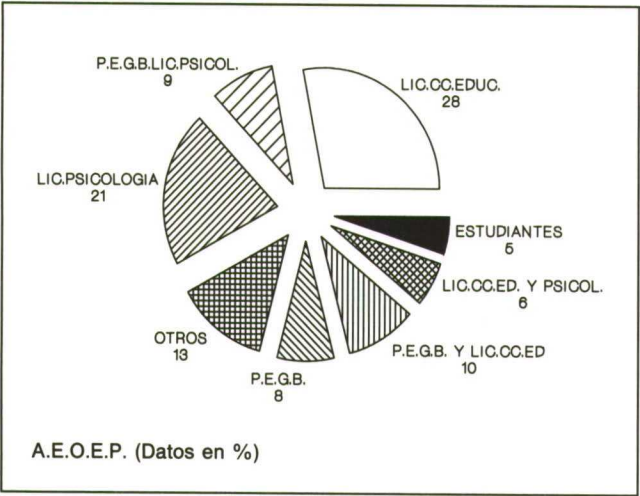
GRAFICA 1: Asistentes. Por sexo.



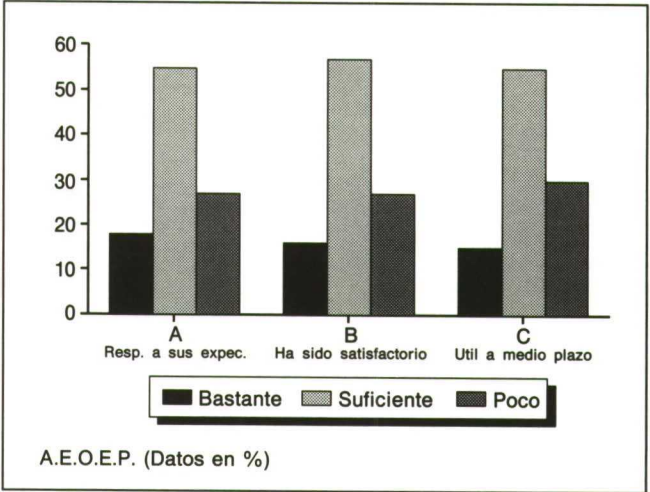
GRAFICA 3: Muestra. Por sexo.



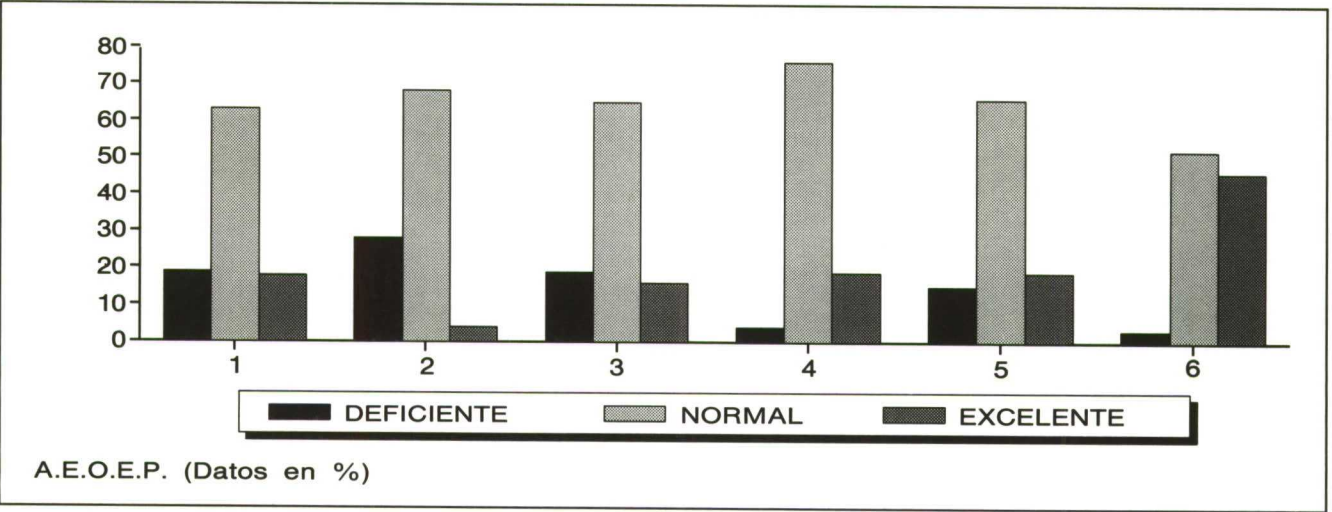
GRAFICA 4: Titulación de los asistentes.



GRAFICA 7: Area: Mundo del trabajo, ofertas y demandas, y los jóvenes ante el empleo.

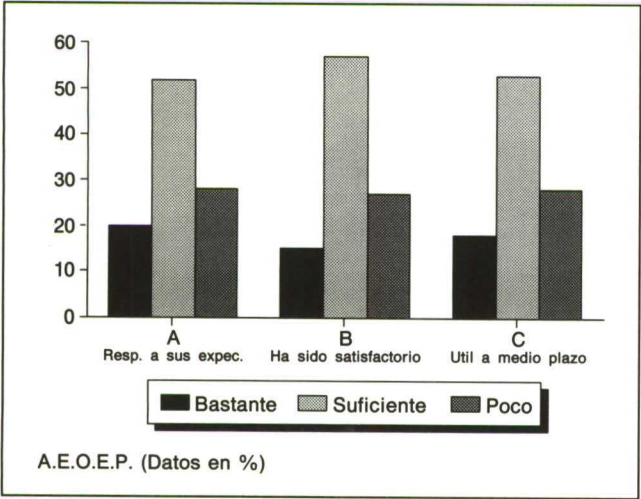


GRAFICA 5: Organización de las jornadas. Valoración.

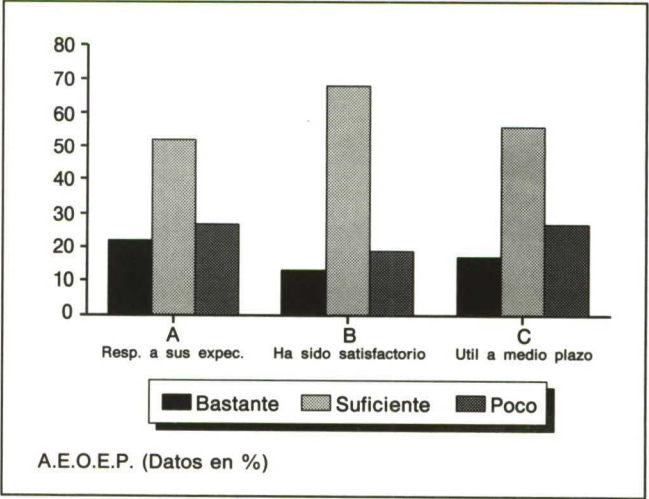


ASPECTOS: 1) Distribución temática. 2) Distribución horaria. 3) Duración de las exposiciones. 4) Burocracia. 5) Solución de deficiencias. 6) Atenciones con los asistentes.

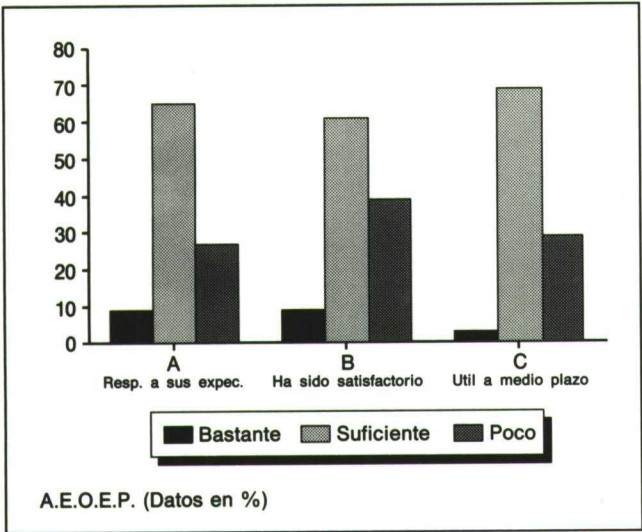
GRAFICA 6: Area: Libre circulación de trabajadores y estudiantes en la Europa Comunitaria.



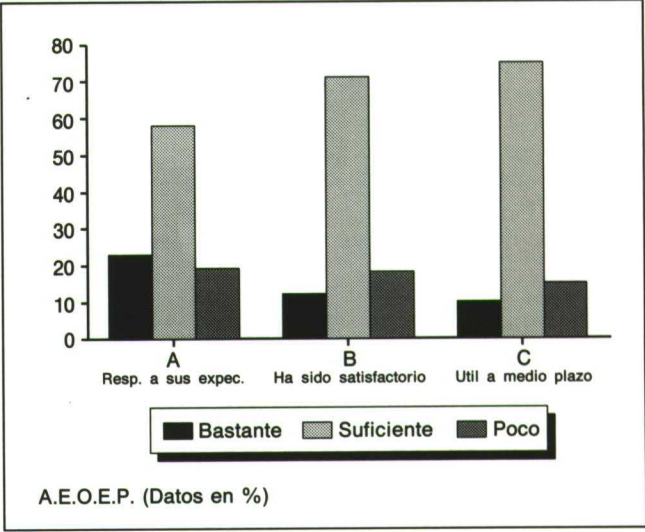
GRAFICA 8: Area: Análisis de tareas, calificación y perfiles profesionales, incidencia de las nuevas tecnologías.



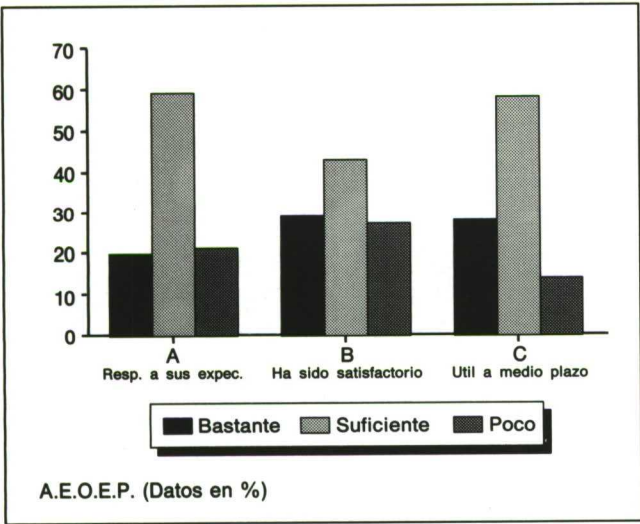
GRAFICA 9: Area: Configuración de nuevas ocupaciones y titulaciones universitarias y no universitarias.



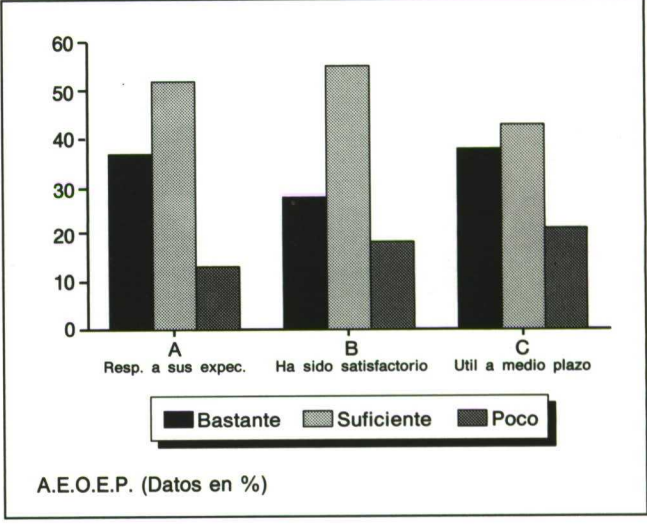
GRAFICA 11: Recursos interactivos.



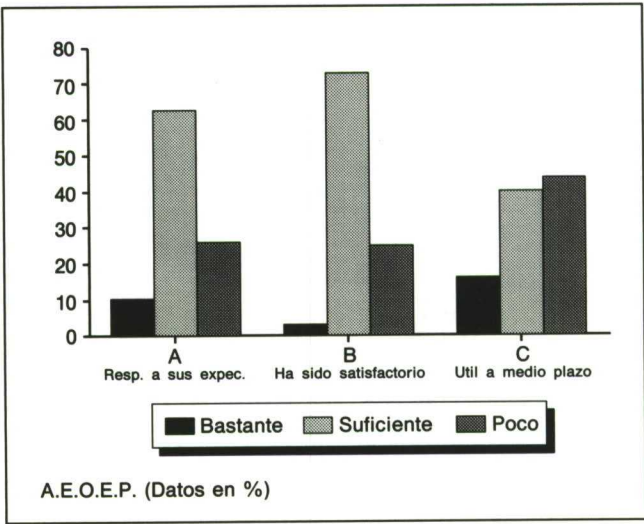
GRAFICA 10: Recursos audiovisuales.



GRAFICA 12: Recursos de tratamientos de datos.



GRAFICA 13: Recursos documentales.



ANEXO II: RELACION DE PARTICIPANTES

LISTADO DE INSCRITOS A LAS VI JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACION ESCOLAR 29 DE OCTUBRE AL 3 DE NOVIEMBRE

APELLIDOS	NOMBRE	LUGAR
ACEBILLO MARIN	PEDRO	BELLATERRA. Barcelona
ACOSTA GONZALEZ	CARLOS	LA OROTAVA. S. C. Tenerife
ACOSTA QUINTANA	JUAN J.	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
ADAME OBRADOR	MARIA TERESA	PALMA DE MALLORCA. Baleares
ADELL ARTOLA	MARIA SOLEDAD	TACORONTE. S. C. Tenerife
AFONSO DELGADO	VICTORIA MARIA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
AFONSO LOPEZ	MARIA JESUS	PTO. DE LA CRUZ. S. C. Tenerife
AFONSO PEREZ	MILAGROS	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
ALAMO SUAREZ	ALEJANDRO	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
ALBA FRESNO	MERCEDES	LOS REALEJOS. S. C. Tenerife
ALEMAN FALCON	ARIEL	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
ALIAGA ABAD	FRANCISCO	PATERNA. Valencia
ALMEIDA RODRIGUEZ	JUAN FRANCISCO	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
ALONSO CUERVO	ISABEL	MADRID. Madrid
ALVARADO DE LUNA	FLORA	
ALVAREZ FALCON	LUZ MARINA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
ALVAREZ PEREZ	PEDRO	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
ANAYA NIETO	DANIEL	MADRID. Madrid
ANZORANDIA DE MADAR.	MARIAN	BILBAO. Vizcaya
ARBIZU BAKAIKOA	FELISA	BILBAO. Vizcaya
ARECHALDE SECO	EDUARDO	BILBAO. Vizcaya
ARENCIBIA SAAVEDRA	ALFREDO	CANDELARIA. S. C. Tenerife
AREVALO CABALLERO	ANGEL	MADRID. Madrid
ARIAS CARMONA	TOMAS	MADRID. Madrid
ARRIZABALAGA MORENO	ASCENSION	BARCELONA. Barcelona
ARTEAGA LORENZO	JUAN JESUS	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
AXPE CABALLERO	MARIA ANGELES	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
AZCARATE ZURBANO	JESUS	STA. URSULA. S. C. Tenerife
BARBERO DOMINGUEZ	ANTONIO L.	TEJEDA. Las Palmas
BARRIGON POYO	M ^a CARMEN	MADRID. Madrid
BARROSO GONZALEZ	MANUEL	LA GUANCHA. S. C. Tenerife
BARROSO HERNANDEZ	NICOLAS	PTO. DE LA CRUZ. S. C. Tenerife
BATISTA DIAZ	ANA LIDIA	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
BENITEZ PEÑATE	AMERICA	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
BISQUERRA ALZINA	RAFAEL	BARCELONA. Barcelona
BLANCO PASAMONTES	M ^a CARMEN	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
BLANCO SOCORRO	RITA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
BLASCO CALVO	PILAR	VALENCIA. Valencia

APELLIDOS	NOMBRE	LUGAR
BLAZQUEZ PEREZ	RAFAEL	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
BONILLA HERNANDEZ	GABRIELA	DOS HERMANAS. Sevilla
BONILLA LOPEZ	JOAN J.	PALMA DE MALLORCA. Baleares
BOTIN SIMON	NIEVES ROSA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
BRAVO SANCHEZ	JOSE CARLOS	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
BRITO DIAZ	MARGARITA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
BUENO	MARIBEL	
CABANILLAS RUBIO	AGUSTIN	VALDEMORILLO. Madrid
CABEZAS FERNANDEZ	MAXIMINO	MOSTOLES. Madrid
CABRERA ARMAS	VICENTA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
CABRERA HERRERA	M ^a CANDELARIA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
CABRERA SANZ	JESUS	SIGÜENZA. Guadalajara
CAMPOS PIMIENTA	GLADYS	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
CANDELARIO ROCHA	GILBERTO A.	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
CAÑUELO TORRALBO	ALFONSO	LA OROTAVA. S. C. Tenerife
CARRERA ALVAREZ	CELIA	MADRID. Madrid
CASANOVA FERNANDEZ	M ^a CLELIA	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
CASANOVA PEREZ	FERNANDO	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
CASTILLO ARREDONDO	SANTIAGO	MADRID. Madrid
CASTRO DIAZ	MARGARITA	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
CASTRO MARTIN	ANA MERCEDES	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
CASTRO PEREZ	ROBERTO	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
CONCEPCION MACHIN	FCA. ANA	BREÑA ALTA. S. C. Tenerife
CONCEPCION RODRIGUEZ	MANUEL	ARONA. S. C. Tenerife
CONDE LORENZO	M ^a CARMEN	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
CONDE MELIAN	M ^a ESTHER	PTO. DE LA CRUZ. S. C. Tenerife
CORDOBES GARCIA	M ^a CANDELARIA	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
COROMINAS ROVIRA	ENRIC	GIRONA. Girona
CRUZ DIAZ	EMILIA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
CRUZ TRUJILLO	REGINA	LA OROTAVA. S. C. Tenerife
CUBO DELGADO	SIXTO	BADAJOS. Badajoz
CURBELO CUBAS	SANTIAGO	ARAFO. S. C. Tenerife
CUTILLAS DE PAZ	M ^a ELSA	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
CUTILLAS TOPHAM	MARTA	PUERTO DE LA CRUZ. S. C. Tenerife
CHAVEZ CORREA	JUAN DE MATA	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
CHINEA ALVAREZ	JUAN JOSE	
DAIT YANES	HELEN	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
DE LA BARRERA CAMEJO	M ^a SOLEDAD	ARRECIFE. Las Palmas
DE LA COBA GARCIA	ESPERANZA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
DE LA CRUZ DE LA PAZ	JOSE LUIS	TACORONTE. S. C. Tenerife
DE LA CRUZ MACHADO	CARMEN T.	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
DE LA FUENTE BAYON	M ^a OLGA	VALLADOLID. Valladolid
DE LEON FIGUEROA	M ^a MATILDE	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
DEL OLMO ESCRIBANO	SANTOS	CANDELARIA. S. C. Tenerife
DELGADO ANTOLIN	PILAR	SANTA URSULA. S. C. Tenerife
DELGADO ARBELO	MONICA	LA OROTAVA. S. C. Tenerife
DELGADO GONZALEZ	ISABEL	LA OROTAVA. S. C. Tenerife
DELGADO PERDOMO	M ^a DOLORES	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
DIAZ ALMEIDA	ROSA M ^a	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
DIAZ CABRERA	DOLORES	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
DIAZ CORREA	HIPOLITO	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
DIAZ GUERRERO	JUAN	CADIZ. Cádiz
DIAZ MARTIN	RICARDO M.	LOS SILOS. S. C. Tenerife
DIAZ MESA	ISABEL	PTO. DE LA CRUZ. S. C. Tenerife
DIAZ PEREZ	NORBERTA M.	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
DIAZ SIVERIO	M ^a DOLORES	LOS REALEJOS. S. C. Tenerife
DIAZ-CASTROVERDE	M ^a LUISA	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
DOLZ ROMERO	M ^a DOLORES	MAJADAHONDA. Madrid
DOMINGUEZ MEDINA	RAQUEL	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
DONATE HERNANDEZ	CLARA	GRANADILLA. S. C. Tenerife
DORTA ALVAREZ	M ^a MAGALY	ICOD. S. C. Tenerife
DORTA AMARO	M ^a DEL CRISTO	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife

APELLIDOS	NOMBRE	LUGAR
DOVAL RUIZ	M ^a ISABEL	SANTIAGO DE COMPOSTELA. Coruña
DOVAL SALGADO	LISARDO	SANTIAGO DE COMPOSTELA. Coruña
DUQUE PEREZ	EVELIA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
ECHEVERRIA SAMANES	BENITO	BARCELONA. Barcelona
ESCRIHUELA MONREAL	ADRIANA	VALENCIA. Valencia
ESPEJO ALMODOVAR	M ^a REMEDIOS	LAS ROZAS. Madrid
ESPINO CRUZ	OLGA M ^a	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
ESPINOSA SABINA	ELENA	LA MATANZA. S. C. Tenerife
ESTEBAN FERRERO	JUAN	MADRID. Madrid
FALCON ARMAS	ANDRES	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
FARIÑA MARTIN	ALICIA	PTO. DE LA CRUZ. S. C. Tenerife
FARIÑA MELIAN	EVA	EL ROSARIO. S. C. Tenerife
FEITO GARCIA	JUAN ANTONIO	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
FERNANDEZ HERNANDEZ	CARLOS	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
FERNANDEZ PALACIOS	CARLOS	SALAMANCA. Salamanca
FERNANDEZ RODRIGUEZ	ANTONIO	LOS REALEJOS. S. C. Tenerife
FERNANDEZ RODRIGUEZ	M ^a LUISA	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
FERRERA GOYA	M ^a DEL CARMEN	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
FLORES DIAZ	BERTA M.	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
FOSSATI MARZA	RENZINA	VALENCIA. Valencia
FRAGOSO BRAVO	CONCEPCION	EIBAR. Guipúzcoa
FRANCO BARBA	TULIA F.	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
FUERTES MARTINEZ	FRANCISCO	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
FUNES LORENZO	NIEVES	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
GALVAN CRUZ	GLORIA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
GALVAN MIRANDA	MAXIMO L.	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
GARCIA DE CABO	CARMEN	MADRID. Madrid
GARCIA GASCO	PURIFICACION	SIGÜENZA. Guadalajara
GARCIA HERNANDEZ	ADOLFO	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
GARCIA HERNANDEZ	JOSEFA	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
GARCIA JIMENEZ	JUAN JOSE	MADRID. Madrid
GARCIA MARTINEZ	ANGEL	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
GARCIA MIRANDA	MANUEL R.	CAMAS. Sevilla
GARCIA PEDRIANES	JULIA	S. C. DE LA PALMA. S. C. Tenerife
GARCIA RODRIGUEZ	JOSE CLEMENTE	LLANOS DE ARIDANE. S. C. Tenerife
GARCIA SALAZAR	DOMINGO	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
GARCIA SANCHEZ	JOSE LUIS	MADRID. Madrid
GASCO COMPANY	AMPARO	VALENCIA. Valencia
GERSTER	HELIODORE	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
GIL DE GOMEZ RUBIO	JOSEFA	MADRID. Madrid
GIL HENRIQUEZ	EVARISTA M.	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
GIMENEZ ROMERO	DELIA MABEL	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
GIRALDO MONTES	ARACELI	SEVILLA. Sevilla
GLEZ-CALIMANO GONZALEZ	MARTA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
GOMEZ GOMEZ	BRUNA OFELIA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
GONZALEZ ALVAREZ	LIDIA A.	ADEJE. S. C. Tenerife
GONZALEZ DIAZ	M ^a DELIA	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
GONZALEZ EXPOSITO	ANA TERESA	S. C. DE LA PALMA. S. C. Tenerife
GONZALEZ EXPOSITO	VICTOR J.	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
GONZALEZ GARCIA	M ^a LOURDES	LA OROTAVA. S. C. Tenerife
GONZALEZ GAVIRA	MATILDE	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
GONZALEZ GONZALEZ	ANGELES	MADRID. Madrid
GONZALEZ GONZALEZ	BENIGNO	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
GONZALEZ HERNANDEZ	LAURA S.	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
GONZALEZ LASS	ANA K.	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
GONZALEZ LEANDRO	PEDRO	GUIMAR. S. C. Tenerife
GONZALEZ MAURICIO	MANUEL	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
GONZALEZ MEJIA	M ^a JOSEFA	MOSTOLES. Madrid
GONZALEZ MIGUEZ	EMILIO	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
GONZALEZ MOLINA	JOSE ANGEL	STA. MARIA DE GUIA. Las Palmas
GONZALEZ PEREZ	ROSA M ^a	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
GONZALEZ SIMON	ANTONIO	LLANOS DE ARIDANE. S. C. Tenerife

APELLIDOS	NOMBRE	LUGAR
GONZALEZ VARGAS	ROSA A.	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
GONZALEZ VEGA	DUNIA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
GOZALO VAQUERO	IRENE	MADRID. Madrid
GUILLEN RODRIGUEZ	EMILIANO	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
GUILLEN RODRIGUEZ	FERNANDO	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
GUIRAO GARRIGA	ESTHER	BARCELONA. Barcelona
GULLON JALON	M ^a TERESA	MADRID. Madrid
GUTIERREZ BARRIOS	ANGELES	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
GUTIERREZ LIMA	CATALINA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
GUZMAN ROSQUETE	REMEDIOS	GRANADILLA. S. C. Tenerife
HERAS I CORTES	NURIA	BARCELONA. Barcelona
HERNANDEZ ALMUNIA	JUANA	LA OROTAVA. S. C. Tenerife
HERNANDEZ FELIPE	M ^a RAQUEL	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
HERNANDEZ GARCIA	M ^a ISABEL	LA ESPERANZA. S. C. Tenerife
HERNANDEZ GIL	INES	MADRID. Madrid
HERNANDEZ GONZALEZ	ARGELIA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
HERNANDEZ GONZALEZ	CONCEPCION	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
HERNANDEZ GONZALEZ	M ^a AUXILIADORA	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
HERNANDEZ HERNANDEZ	ANTONIO	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
HERNANDEZ HERNANDEZ	JUANA M ^a	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
HERNANDEZ HERNANDEZ	M ^a LUISA	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
HERNANDEZ HERNANDEZ	ROSA F.	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
HERNANDEZ LUIS	M ^a CANDELARIA	LA OROTAVA. S. C. Tenerife
HERNANDEZ PERALTA	ELSA MARY	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
HERNANDEZ PEREZ	CONCEPCION	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
HERNANDEZ PEREZ	DULCE M ^a	LA OROTAVA. S. C. Tenerife
HERNANDEZ PEREZ	PEDRO	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
HERNANDEZ RAMIREZ	M ^a ISABEL	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
HERNANDEZ SANTANA	CANDELARIA	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
HERNANDEZ SANTANA	FELISA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
HERRERA GARCIA	ELBA P.	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
HERRERA LOPEZ	M ^a ISABEL	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
HIDALGO ZERPA	M ^a CARMEN	TELDE. Las Palmas
IGLESIAS DOMINGUEZ	M ^a JOSE	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
IZQUIERDO RODRIGUEZ	ELENA B.	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
JIMENEZ MARTIN	SOLEDAD	SEVILLA. Sevilla
JIMENEZ PRADERAS	FELIX	TEGUESTE. S. C. Tenerife
JORDAN PEREZ	NIEVES	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
JORNET MELIA	JESUS	VALENCIA. Valencia
LEON AROLDA	CARMEN DELIA	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
LEON BELTRAN	J. RAFAEL	BUENAVISTA. S. C. Tenerife
LEON GUERRA	ANTONIO	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
LIEBANA GARCIA	RAMON	PARACUELLOS DE J. Madrid
LOBATO LOBATO	ALICIA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
LOIZAGA LATORRE	FELIX	NEGURI GUECHO. Vizcaya
LOPEZ ARDID	MANUEL	MADRID. Madrid
LOPEZ ARENCIBIA	JOSEFINA	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
LOPEZ CAPITAN	JAVIER	PLASENCIA. Cáceres
LOPEZ CASTILLO	ROSA M ^a	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
LOPEZ FRANCO	ELOISA	MADRID. Madrid
LOPEZ LOPEZ	TEOFILO	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
LOPEZ SANGIL	ROSA ELBA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
LORENZO FERNANDEZ	M ^a DOLORES	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
LORENZO LORENZO	NEVES M ^a	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
LOZANO FERRER	LUIS	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
LUIS FUENTES	FELIX	ICOD. S. C. Tenerife
LUIS RODRIGUEZ	M ^a JOSE	ICOD. S. C. Tenerife
LUIS TRUJILLO	SILVERIO	LA OROTAVA. S. C. Tenerife
LUIS-RAVELO HERNANDEZ	PABLO	ICOD. S. C. Tenerife
MANZANO PABLOS	BERNARDO E.	CANDELARIA. S. C. Tenerife
MARIN JORDA	MILA	GODELLA. Valencia
MARQUEZ FUENTES	JULIO FELIPE	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife

APELLIDOS	NOMBRE	LUGAR
MARRERO CABALLERO	ANTONIA ROSA	ARUCAS. Las Palmas
MARRERO MESA	M ^a JESUS	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
MARTIN GONZALEZ	CELESTINO	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
MARTIN GURRERO DE E.	M ^a DOLORES	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
MARTIN JOYAS	PILAR	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
MARTIN MOLINA	GERARDO	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
MARTIN MURILLO	M ^a ANGELES	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
MARTIN PEREZ	ARCADIA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
MARTIN RODRIGUEZ	JULIA M ^a	LLANOS DE ARIDANE. S. C. Tenerife
MARTIN RODRIGUEZ-ACUÑA	BERNARDINA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
MARTIN RODRIGUEZ	M ^a DOLORES	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
MARTIN SOSA	ISABEL M ^a	S. C. DE LA PALMA. S. C. Tenerife
MARTIN TORRES	GREGORIO E.	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
MARTINEZ DE LA CRUZ	M ^a DOLORES	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
MARTINEZ GOICOECHEA	ANDRES	SANLUCAR LA MAYOR. Sevilla
MARTINEZ GONZALO	INMACULADA	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
MARTINEZ TARIN	CONSUELO	LA ESPERANZA. S. C. Tenerife
MATEOS NUÑEZ	MARIA LUZ	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
MAYOR TOSCANO	M ^a LEONISA	FIRGAS. Las Palmas
MEDINA MEJIAS	LUZ MARINA	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
MEDINA OJEDA	ISABEL	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
MEDINA VARGAS	ROSARIO	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
MELIAN AMADOR	ANA ISABEL	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
MELIAN FERNANDEZ	PEDRO LUIS	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
MELO RODRIGUEZ	ESTEFANIA	EL SAUZAL. S. C. Tenerife
MENA MUÑOZ	M ^a ANGELES	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
MENDEZ MENDEZ	MILAGROS	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
MENDEZ ORAMAS	INMACULADA	LA OROTAVA. S. C. Tenerife
MENDEZ VEGA	GUADALUPE	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
MENDOZA CUBAS	RAMON J.	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
MENDOZA GARCIA	LUCIA M.	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
MENENDEZ SOSA	ROSARIO	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
MESA MORENO	CARIA	GÜIMAR. S. C. Tenerife
MESA SUAREZ	JOSE MANUEL	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
MONLEON MUÑOZ	CARMEN	VALENCIA. Valencia
MONTAGUT MASIP	CARME	SANTA LUCIA. Las Palmas
MONTANE CAPDEVILA	JOSE	BARCELONA. Barcelona
MONTAÑEZ MORENO	SOLEDAD	MALAGA. Málaga
MONTILLA PEREZ	SALVADOR	PORCUNA. Jaén
MONZON GARCIA	CONSUELO	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
MONZON GUERRA	M ^a CARMEN	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
MORALES RODRIGUEZ	MIRIAN B.	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
MORENO PEREZ	NIEVES L.	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
MORENO SANCHEZ	M ^a ISABEL	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
MORENO ZALVE	M ^a VIRGINIA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
MORONTA EGIDO	PEDRO	SALAMANCA. Salamanca
MUÑOZ BUENO	AGUEDA	BENIMAMET. Valencia
MUÑOZ MARTELL	PINO	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
MUÑOZ MONTESDEOCA	JESUS A.	VALVERDE. S. C. Tenerife
NAVARRO GUERRA	FRANCISCO	INGENIO. Las Palmas
NERIS DE PAZ	TOMAS D.	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
NODA RODRIGUEZ	M ^a DEL MAR	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
OCAMPOS PEREZ	ROSA M ^a	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
OJEDA FRIAS	YOLANDA	SANTA BRIGIDA. Las Palmas
OLBES FERNANDEZ	JESUS	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
OLIVA MARRERO	M ^a CANDELARIA	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
OLIVERA GONZALEZ	LUISA F.	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
ORIHUELA CABRERA	NIEVES	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
OROPESA HERNANDEZ	M ^a ESTELA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
OTERO VIDEIRA	EULOGIO	S. C. DE LA PALMA. S. C. Tenerife
PADILLA ALONSO	M ^a TERESA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
PADILLA MENDOZA	FCO. JAVIER	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife

APELLIDOS	NOMBRE	LUGAR
PADRON GARCIA	GONZALO	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
PADRON MORALES	M ^a ESTHER	VALVERDE. S. C. Tenerife
PAEZ GONZALEZ	ALFONSO C.	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
PAEZ OJEDA	CARMELO	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
PARICIO CARDONA	JESUS	SANTA URSULA. S. C. Tenerife
PASCUAL SELLES	MIGUEL	VALENCIA. Valencia
PAZ ROBLEDANO	M ^a TERESA	PTO. DEL ROSARIO. Las Palmas
PEÑA PERERA	JOSE M.	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
PERDOMO CABRERA	ANGELINA	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
PERDOMO CHINEA	RAFAEL J.	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
PERDOMO GEILLE	SERGIO	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
PERERA BETANCORT	CARMEN	ARRECIFE. Las Palmas
PERERA LOZANO	M ^a JESUS	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
PEREZ BOULLOSA	ALFREDO	VALENCIA. Valencia
PEREZ BRITO	JUANA ROSA	LLANOS DE ARIDANE. S. C. Tenerife
PEREZ CABRERA	FRANCISCA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
PEREZ CARBONELL	AMPARO	VALENCIA. Valencia
PEREZ DEL TORO	INMACULADA	MASPALOMAS. Las Palmas
PEREZ DIAZ	ANA M ^a	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
PEREZ DIAZ	M ^a DEL CARMEN	LOS REALEJOS. S. C. Tenerife
PEREZ DIAZ	VICTORIA	S. C. DE LA PALMA. S. C. Tenerife
PEREZ GARCIA	ISABEL	SEVILLA. Sevilla
PEREZ GUILLEN	M ^a TERESA	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
PEREZ HERNANDEZ	JUAN VIDAL	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
PEREZ MORALES	SOCORRO V.	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
PEREZ OLIVA	M ^a CANDELARIA	PTO. DE LA CRUZ. S. C. Tenerife
PEREZ PADILLA	M ^a CONCEPCION	LOS REALEJOS. S. C. Tenerife
PEREZ PEREZ	ANTONIA M ^a	ARAFO. S. C. Tenerife
PEREZ PEREZ	NIEVES M ^a	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
PEREZ PEREZ	SENEN ANDRES	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
PEREZ QUINTANA	FELIX	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
PEREZ RODRIGUEZ	ANGELA H.	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
PEREZ SAIZ	HERMENEGILDO	PTO. DE LA CRUZ. S. C. Tenerife
PEREZ SANCHEZ	VICTORIA	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
PEREZ SUAREZ	LUCIA	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
PEREZ VILLAR	CRISTINA	PTO. DE LA CRUZ. S. C. Tenerife
PEREZ Y PEREZ	M ^a DEL CARMEN	ARONA. S. C. Tenerife
PESTANO GARCIA	FRANCISCA	ARAFO. S. C. Tenerife
PINILLA CAMARA	PEDRO	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
PRUJA I NOE	RAMON	BARCELONA. Barcelona
QUINTANA HERNANEZ	JOSE MANUEL	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
RAMIREZ GARCIA	MIGUEL T.	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
RAMIREZ MESA	LIDIA E.	AGÜIMES. Las Palmas
RAMOS CACERES	JOSE ELADIO	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
REPETTO TALAVERA	ELVIRA	MADRID. Madrid
REYES PEREZ	SILVESTRE	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
REYES RODRIGUEZ	M ^a ESPERANZA	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
RIVERO GARCIA	CELINA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
RIVILLA DE MIGUEL	LUIS	SAN SEBASTIAN. Guipúzcoa
ROBAYNA ROBAYNA	FRANCISCO	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
RODRIGUEZ ALVAREZ	M ^a CRISTINA	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
RODRIGUEZ BARRIOS	CAROLINA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
RODRIGUEZ CHICO	M ^a ANGELINA	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
RODRIGUEZ DOCAVO	JOSE ANTONIO	MADRID. Madrid
RODRIGUEZ ESCUELA	EDELMIRA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
RODRIGUEZ FERNANDEZ	ANGEL	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
RODRIGUEZ FERNANDEZ	M ^a ANGUSTIAS	S. JUAN DE AZNALFARACHE. Sevilla
RODRIGUEZ FINO	RITA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
RODRIGUEZ GONZALEZ	CLAUDIA M ^a	STA. MARIA DE GUIA. Las Palmas
RODRIGUEZ GONZALEZ	JUAN JOSE	GARACHICO. S. C. Tenerife
RODRIGUEZ GONZALEZ	LOURDES	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
RODRIGUEZ GONZALEZ	M ^a CLEOPE	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife

APELLIDOS	NOMBRE	LUGAR
RODRIGUEZ LOPEZ	GENARA	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
RODRIGUEZ MARTIN	MIGUEL	LOS SAUCES. S. C. Tenerife
RODRIGUEZ MATOS	M ^a INMACULADA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
RODRIGUEZ ORTEGA	ANTONIO F.	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
RODRIGUEZ RAMON	NIEVES LUZ	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
RODRIGUEZ RODRIGUEZ	M ^a CANDELARIA	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
RODRIGUEZ SUAREZ	EMERITA	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
RODRIGUEZ TRUJILLO	DOLORES	LA OROTAVA. S. C. Tenerife
REGER CRUZ	M ^a FRANCISCA	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
ROJO TORRECILLA	MARAVILLAS	BARCELONA. Barcelona
ROLO GONZALEZ	GLADYS	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
ROMEO MARTINEZ DE LECEA	FCO. JAVIER	MADRID. Madrid
ROMERO MORA	JUAN CARLOS	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
ROSA LOPEZ	LUIS BELTRAN	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
ROSA SANTANA	FELIPE	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
RUIZ SABIO	ARACELI	VALENCIA. Valencia
RUIZ VELA	M ^a ISABEL	SANTIAGO DE COMPOSTELA. Coruña
RUVIRA GARCIA	MARGARITA	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
SAIZ-CALDERON	NIEVES	VITORIA. Alava
SANCHEZ PERDOMO	EZEQUIEL	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
SANCHEZ PEREZ	M ^a LUISA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
SANCHEZ PRADOS	CONSUELO	QUART DE POBLET. Tarragona
SANCHEZ SANCHEZ	RAFAEL J.	INGENIO. Las Palmas
SANSO PUGA	M ^a ANTONIA	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
SANTAMARIA PEREZ	LUCAS	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
SANTANA ALONSO	M ^a CARMEN	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
SANTANA BAEZ	BERNADETTE	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
SANTANA SANTANA	M ^a DEL CARMEN	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
SANTANA VEGA	LIDIA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
SANTOS IZQUIERDO	NORBERTO	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
SANZ SIMON	ANGEL	COLOMBES. París
SARABIA MEDEL	JOSE	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
SARASOLA ITUARTE	LANDER	SAN SEBASTIAN. Guipúzcoa
SARMIENTO ABREU	EULALIA	LAS PALMAS DE G. C. Las Palmas
SEARA OJEA	M ^a JESUS	LA CORUÑA. Coruña
SEGURA MUNERA	JOSE	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
SERRANO MARTIN	PILAR	SEVILLA. Sevilla
SERRANO ROZAS	MERCEDES	MADRID. Madrid
SIMON MEDEROS	C. AMPARO	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
SIVERIO EUSEBIO	MIGUEL ANGEL	LA ESPERANZA. S. C. Tenerife
SIVERIO GARCIA	ANA C.	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
SKRBE BENCHINA	ANA FEDERICA	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
SOBRADO FERNANDEZ	LUIS M.	SANTIAGO DE COMPOSTELA. Coruña
SOCAS RODRIGUEZ	M ^a DEL CRISTO	ICOD. S. C. Tenerife
SOLER LEON	BEATRIZ	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
SOSA RODRIGUEZ	M ^a ROSA	LA OROTAVA. S. C. Tenerife
SOTO VELAZQUEZ	DELIA M ^a	PTO. DEL ROSARIO. Las Palmas
SUAREZ HERNANDEZ	ROSA DELIA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
SUAREZ MILLAN	ANGELA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
SUAREZ RODRIGUEZ	JESUS M.	VALENCIA. Valencia
TABOADA FERNANDEZ	M ^a FE	SANTIAGO DE COMPOSTELA. Coruña
TEJERA CABRERA	CARMEN	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
TEJERA FRIAS	REMIGIO FCO.	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
TEJERA LEANDRO	ASCENSION	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
TENOURY PADRON	CLARA LUZ	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
TORRES FRAGOSO	MONICA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
TORRES MEDINA	M ^a CARMEN	BADAJOS. Badajoz
USTARROZ MOLERES	PEDRO LUIS	SAN SEBASTIAN. Guipúzcoa
VALERON QUINTANA	PAULA	LAS PALMAS DE G. C. Las Plas
VALLES PLAZA	M ^a JESUS	SEVILLA. Sevilla
VAM AMSTEL	BRAM	HOLANDA
VAZQUEZ REYES	ESPERANZA	SEVILLA. Sevilla

APELLIDOS	NOMBRE	LUGAR
VEGA ARTILES	JUANA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
VELASCO SAN ROMAN	JUAN CARLOS	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
VENEGAS SANCHEZ	FCO. JAVIER	
VERA AFONSO	ROSA	TEGUESTE. S. C. Tenerife
VERA HERNANDEZ	JULIO A.	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
VERONA GOMEZ	ANA ROSA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
VILLANUEVA BEA	PILAR	VALENCIA. Valencia
VILLAROYA DOLZ	CARMEN	COLOMBES. París
VILLAVICENCIO MARTINEZ	CARLOS L.	S. C. DE TENERIFE. S. C. Tenerife
ZAMORA FORTUNY	BEGOÑA	LA LAGUNA. S. C. Tenerife
ZAMORA SANCHIS	RAFAEL	VALENCIA. Valencia



Ministerio de Educación y Ciencia
