UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA)
SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN: SCIENZE PEDAGOGICHE
DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
CICLO XXVI

Balance y Portafolio de Competencias como metodologías de orientación formativa para adultos en Venezuela. Una propuesta

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova

Direttore della Scuola: Ch.mo Prof. Marina Santi
Supervisore: Ch.mo Prof. Cristina Zaggia

Dottoranda: Yeslaine Marisol Ávila Cruz

Padua, enero 2014

Dedicatoria

Esta tesis está dedicada a las personas adultas de Venezuela
A mi madre, herman@s y familiares que me han sostenido en presencia y en la distancia
A mis sobrin@s que un día serán adultos
A la memoria de la estupenda Profa. Rafaella Semeraro

Agradecimientos

La elaboración de esta tesis ha sido posible por la participación de muchas personas e instituciones que de una u otra manera han hecho posible llegar hasta aquí; quiero darle las gracias a ellos(as).

- A Dios, por la vida y por permitirme llegar hasta aquí
- A mi familia, que me ha apoyado en especial a mi madre y herman@s
- A mi esposo, por su apoyo y ayuda incondicional durante estos años de estudio.
- A la Unión Europea, quién a través del programa Erasmus Mundus "Ánimo Chévere", me permitió estudiar en la prestigiosa Universidad de Padua
- A las autoridades educativas del Estado Zulia, que me permitieron venir a estudiar todos estos años y en especial a mi jefa, Profa. Julia Aular por creer en mí
- A la Universidad de Padua, por el recibimiento y todo el conocimiento que me ha dado en estos años, haciéndome crecer personal y profesionalmente
- A la oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad de Padua, por su ayuda desde el inicio de mi movilidad.
- A mi tutora Cristina Zaggia, por su guía
- A mis colegas Sabrina Maniero y Anna Serbati, que han dado su tiempo y ayuda para realizar este trabajo
- Al Servizio *Stage e Career Service* de la Universidad de Padua, en especial a Graziella De Bortoli y Gilda Rota.
- A mis colegas "dottorandi", por caminar conmigo estos años
- A los estudiantes de Ciencias de la Formación Continua de la Universidad de Padua, por su disponibilidad para la realización de los *focus group* y los cuestionarios.
- A la Profa. Renata Clerici, por sus sugerencias para el análisis de datos.
- A mis colegas orientadores en Venezuela, por todo el apoyo que me han dado, en especial al grupo Whatsapp de Orientador@s de Venezuela
- A mis amig@s, quienes han tenido una palabra de ánimo en momentos difíciles

- A la Profa. María Luisa Rodríguez, de la Universidad de Barcelona por su guía e ideas
- Al querido Prof. Salvatore Soresi de la Universidad de Padua, por la confrontación de ideas y tantas sugerencias
- Al Prof. Marck Savickas, de la *Northeastern Ohio Universities*, por sus ideas y entusiasmo
- Al Prof. Di Nubila, de la Universidad de Padua por su generosa disponibilidad.
- Al Prof. Gabriel Villa, de la Universidad del Zulia por su disponibilidad, conocimientos y orientación que me ha ofrecido en la elaboración de la tesis.
- Al Prof. Julio González, de la Universidad de Carabobo por sus sugerencias y orientaciones.
- A Chistel Gueydon, por su ayuda en profundizar la metodología del Balance de competencias en la oficina de *CPR Consulting* en Tolosa-Francia.
- A la Prof. Beksy Fereira, por su amistad y apoyo durante estos años de estudio
- A Belén Lantarón, por la lectura, recomendaciones y ánimo.
- A la Profa. Blanca Silva y a la Mgs. Lismeiry Ávila, por las horas dedicadas a la lectura y corrección de la tesis
- A la Profa. Luisa Rojas Hidalgo y la investigadora Sabrina Maniero, por la triangulación de los datos cualitativos.
- Al personal de la biblioteca de la Universidad de Padua, por su perenne disponibilidad y ayuda.
- A la Esp. Susana Alvarado, por toda su ayuda y apoyo.
- A mi colega Anna Cristini, por su amistad demostrada sinceramente.
- A tod@s las personas que por la magia de la vida se cruzaron en mi camino y me han dado su contribución para llegar hasta aquí.

A tod@s mil gracias.

Índice de contenido

Dedicatoria i
Agradecimientos ii
Índice 1
Abstract (italiano) 5
Abstract (English) 7
Abstract (castellano) 9
Introducción 11

CAPITULO I. Marco Contextual: Venezuela

1.1 El Contexto Venezolano
1.1.1 Aspectos generales 14
1.1.2 Aspectos demográficos 16
1.1.3 Aspectos sociales 16
1.1.4 Aspectos culturales 23
1.1.5 Aspectos políticos 25
1.1.6 Aspectos jurídicos 29
1.1.7 Aspectos educativos 31
1.1.7.1 Estructura administrativa del sistema educativo venezolano 32
1.1.7.2 El Sistema Educativo Bolivariano (S.E.B.) 34
1.1.7.2.1 Sub Sistema de Educación Básica 37
1.1.7.2.2 Sub Sistema de Educación Universitaria 38
1.1.7.3 La orientación en la educación universitaria 41
1.1.7.4 Las modalidades educativas 47
1.1.7.5 Pilares del Sistema Educativo Bolivariano 49
1.2 La Orientación en la República Bolivariana de Venezuela
1.2.1 Introducción 50
1.2.2 Historia y desarrollo de la Orientación en Venezuela 52
1.2.3 Fundamentos conceptuales de la Orientación en Venezuela 56
1.2.4 Definición de la orientación en Venezuela 60
1.2.5 Áreas de la Orientación 63
1.2.6 Contextos de la orientación 64
1.2.7 Roles y funciones del Orientador/a 66

1.2.8 El Proyecto del Sistema Nacional de Orientación (PSNO) 67
1.2.9 Oferta formativa de Orientación en el país 68
1.2.10 Perfil del orientador/a venezolano/a 70
1.2.11 Federación de Asociaciones Venezolanas de Orientadores (F.A.V.O.) 72
1.3 La adultez en Venezuela
1.3.1 Definición de Adulto en Venezuela 73
1.3.2 Características y necesidades de la población adulta en Venezuela 74
1.3.3 Servicios de orientación para los adultos en Venezuela 80
1.3.4 La Certificación de Saberes 81

CAPITULO II. Marco teórico.
2.1 Teorías, enfoques y modelos de orientación para adultos.
2.1.1 Breve descripción de la orientación en el mundo 85
2.1.2 Algunas definiciones 91
2.1.3 Principales teorías y enfoques 95
2.1.3.1 Enfoques No psicológicos 97
2.1.3.2 Enfoques Psicológicos 98
2.1.3.4 Enfoques Generales (globales o integrales) 102
2.1.4 La teoría de transiciones de Schlossberg 105
2.1.5 Modelos de orientación 111
2.1.6 Orientación formativa 120
2.2 Metodologías de orientación para adultos basadas en competencias
2.2.1 Una panorámica del concepto de competencia 122
2.2.2 El concepto de competencia en el contexto venezolano 130
2.2.3 Balance de Competencias
2.2.3.1 Orígenes y desarrollo del Balance de Competencias 138
2.2.3.2 Definición, enfoques, fases, duración, instrumentos, beneficiarios 145
2.2.3.3 El concepto de competencia en el balance de competencia 158
2.2.3.4 El orientador/a de Balance 163
2.2.3.5 Los valores del Balance de competencias y la emancipación 171
2.2.4 El Portafolio de Competencias

2.2.4.1 Aproximación histórica 175
2.2.4.2 Definición, tipologías, significado 178
2.2.4.3 La estructura 187
2.2.4.4 Algunas experiencias 192
2.3 Conclusiones 194

CAPITULO III. Marco metodológico.

3.1 Propósito, problema, hipótesis, objetivos y preguntas de la investigación
3.1.1 Propósito 198
3.1.2 Problema 199
3.1.3 Hipótesis 201
3.1.4 Preguntas de investigación 201
3.1.5 Objetivos de la investigación 201
3.2 Tipo de investigación
3.2.1 La elección de la metodología 202
3.3 Los instrumentos de recolección de datos
3.3.1 El Laboratorio de Orientación Profesional, Balance y Portafolio de las Competencias 206
3.3.2 La técnica del *Focus Group* 207
3.3.3 Cuestionarios ex ante/ex post, y a preguntas abiertas 209
3.4 Los instrumentos de análisis de datos
3.4.1 Atlas.TI 212
3.4.2 SPSS 213
3.4.3 La triangulación y el *peer debriefing* 214

CAPITULO IV. Análisis de datos

4.1 Análisis de los *Focus Group*
4.1.1 Participantes y ejecución 219
4.1.2 El análisis 221
4.1.3 Triangulación y *peer debriefing* de los *Focus Group* 242
4.1.4 Conclusiones 243
4.2 Análisis de los cuestionarios ex ante/ex post con SPSS 244
4.2.1 Conclusiones 252
4.3 Análisis de los cuestionarios a los expertos de la orientación en Venezuela 253

4.3.1 Triangulación de los cuestionarios de expertos 271
4.3.2 Conclusiones de los cuestionarios de los expertos 272
4.4 Conclusiones generales del análisis 273

CAPITULO V. Propuesta de Balance y Portafolio de Competencias para estudiantes universitarios en salida de la Aldea Universitaria Misión Sucre de Nueva Lucha, Municipio Mara del estado Zulia - Venezuela

5.1 Introducción 276
5.2 Asuntos teóricos 276
5.3 Objetivos 280
5.4 Beneficiarios 281
5.5 Equipo de profesionales a participar 281
5.6 Estructura del Balance 282
5.7 Articulación 283
5.8 Los instrumentos adoptados 284
5.9 Micro proyectación del Balance de competencias 285
5.10 Modelo de Portafolio de competencias 296

Conclusiones y recomendaciones 324
Bibliografía 328
Anexos 345

Abstract (italiano)

Sono poche o del tutto inesistenti le ricerche sull'orientamento per le persone adulte (20 a 60 anni) in Venezuela; nella situazione attuale pertanto, si richiedono proposte di metodologie adatte agli adulti. La letteratura concorda sull'orientamento come pratica che deve accompagnare l'individuo durante tutto l'arco della vita; una definizione univoca e accettata universalmente non c'è essendo un termine *in progress* mentre nel contesto venezuelano è stata adottata una definizione condivisa (orientamento come prassi sociale), riportata nella Proposta del Sistema Nazionale di Orientamento (PSNO, 2009).

A causa dei continui cambiamenti a livello interno ed esterno, le persone vivono continue transizioni entrando così in processi decisionali di carattere personale o professionale che possono richiedere loro una variazione o aggiornamento dei propri progetti. Di conseguenza, diventa importante sviluppare l'aspetto formativo dell'orientamento.

Sono stati individuati il Bilancio e il Portfolio di Competenze come strumenti di orientamento per adulti capaci di potenziare le capacità di autoconoscimento e progettazione degli individui. Le domande di ricerca che si sono poste sono comprendere la logica che sta dietro a tali metodologie e verificarne l'applicabilità al contesto venezuelano come strumenti di orientamento formativo, con l'obiettivo generale di arrivare ad elaborare una proposta efficace per quel contesto.

L'obiettivo generale ha generato ulteriori obiettivi più specifici, i quali, a loro volta, assieme all'esperienza formativo-professionale personale e al quadro iniziale sopracitato, hanno diretto le scelte metodologiche. In particolare, sono state studiate le principali teorie, approcci e modelli di orientamento per adulti diffusi in Europa, con particolare riferimento alle due metodologie oggetto d'indagine; è stata svolta una ricognizione di alcune pratiche di bilancio e portfolio di competenze; si è analizzato il punto di vista degli attori (consulenti e beneficiari); sono state individuate le caratteristiche e i bisogni della popolazione adulta in Venezuela; si è giustificato la rilevanza e la pertinenza di una proposta di bilancio di competenze adattato alla specificità del contesto venezuelano.

Dal punto di vista teorico, i costrutti oggetto d'indagine sono stati il bilancio e il portfolio di competenze, la competenza, il concetto di adulto e quello di orientamento formativo. Dall'analisi effettuata si è passati ad una scelta sulla base dell'obiettivo generale che si stabilisce in questa ricerca e con uno sguardo al contesto finale di applicazione di una eventuale proposta. In particolare, Ruffini&Sarchielli (2001) per Bilancio di competenze, Aubret (2001) per il portfolio, Le Boterf (2005) e Tobón (2010) per la

competenza, il Dizionario Tematico dell'Orientamento (2010) pubblicato dalla Università del Zulia per adulto, e infine Di Nubila (2003) per l'orientamento formativo, sono stati gli autori di riferimento.

L'esperienza personale e professionale della ricercatrice, hanno influenzato la strutturazione di questa ricerca che si avvale dell'approccio misto, con una prevalenza qualitativa, di carattere esplorativo, all'interno del paradigma interpretativista. Dall'analisi del contenuto dei *focus group* sono stati identificati come principali punti di forza: la reinterpretazione della propria vita, l'autoanalisi e la progettazione professionale e personale, i punti critici sono emersi nella possibile mancanza di formazione del consulente, nella difficoltà o inadeguatezza di alcune schede e nella chiarezza terminologica; per ultimo la presenza o meno di forti motivazioni, mentre il valore formativo è stato individuato nel fatto che facilita la ricostruzione autobiografica, la progettazione e l'auto orientamento.

A proposito dei questionari ex ante/ex post si è osservato un incremento nella capacità di progettazione personale e professionale. Dal questionario sottoposto agli esperti, si rileva come punti positivi l'autoconoscenza, la progettazione personale e professionale e il contributo all'orientamento per gli adulti. Come punti critici sono individuati soprattutto la non conoscenza delle metodologie e la formazione specifica da parte degli orientatori sul bilancio e portfolio, e come principale suggerimento, di considerare le caratteristiche e i bisogni delle persone adulte nel paese.

Dall'analisi di tutti gli strumenti applicati, e grazie alle sue caratteristiche di flessibilità e adattabilità sia al tipo di beneficiario che di contesto, si può concludere che il bilancio e il portfolio delle competenze sono valide metodologie di orientamento formativo per adulti, che possono essere utilizzate anche nel contesto venezuelano, rispettando i presupposti teorici e metodologici, e considerando le caratteristiche e i bisogni dei beneficiari. Il risultato finale è una proposta di Bilancio e Portfolio delle Competenze pensata per la realtà degli adulti universitari in uscita dai corsi di laurea breve e lunga della Aldea Universitaria della Misión Sucre di Nueva Lucha, Municipio Mara, Stato Zulia.

Abstract (English)

There are few or non-existent research on guidance for adults (20 to 60 years) in Venezuela; therefore, in the current situation, there's a need of proposals of appropriate methods for adult population. Nowadays literature agrees about guidance as a practice that must accompany the individual throughout the life span; there isn't a clear unique and universally accepted definition being a term in progress, while in the Venezuelan context has been adopted a shared definition (guidance as a social praxis), quoted in the Proposal of the National System of Orientation (PSNO, 2009).

Due to continuous internal and external changes, people live continuous transitions thus entering into decision-making processes on personal or professional choices that may require a change or update of their plans. Therefore, it is important to develop the educational essence of guidance.

The Bilan de competence and Portfolio of competences have been detected as instruments of guidance for adults able to empower self-knowledge skills and individual planning skills. The research questions focused on understanding logic lying beyond these methods and checking its portability to Venezuelan context as instruments of educational guidance, with the general objective to reach the development of an effective proposal for a different environment.

As a result, the overall objective generated further and more specific objectives, which, in turn, together with the personal academic and professional experience of the researcher and the initial framework mentioned above, have directed the methodological choices.

In particular, the specific objectives required a thorough study of the main theories, approaches and models of adult guidance widespread in Europe and in Italy, with particular reference to the two methods under investigation; carry out a survey of some practices of Bilan de competence and portfolio of competences that allow to identify the theoretical and methodological foundations and requirements; study the point of view of the actors (consultants and beneficiaries); analyze the characteristics and needs of the adult population in Venezuela; justify the importance and relevance of a proposal for a Bilan de competence adapted to the reality of the Venezuelan context.

From the theoretical point of view, the basic concepts that have been developed, were the Bilan and Portfolio of competences, competence, and the concept of adult and of educational guidance. For each of these concepts we stated a prefence on the basis of the overall objective that is established with this research and looking at the context of the final application of a possible proposal. In particular, about the Bilan de competence, it was

given preference to the development of Ruffini and Sarchielli (2001), Aubret (2001) concerning the portfolio of competences, Le Boterf (2005) and Tobón (2010) as it concerns competence, about the concept of adult it's been chosen the one indicated by the Guidance Thematic Dictionary (2010) published by the University of Zulia and finally, with reference to educational guidance, it is considered that the development of Di Nubila (2003) is the highest point of conceptualization.

The personal and professional experience of who's carrying out the research has influenced the structuring of this research: this is why it is part of a hermeneutic perspective and uses mixed methods approach, with a prevalence of qualitative approach due to its exploratory nature. The analysis of focus groups allowed to identify the main strenghts as self-interpretation of own life, self-analysis and personal and professional design; weaknesses lay on possible lack of training of counsellor, on difficulty or inadequacy of some cards and their clarity of meaning; last point of weakness is considered the presence or the lack of strong motivation of participant. Education value is given to ease autobiographical reconstruction, life design and self-guidance.

Ex ante/ex post questionnaires reveal an increase of personal and professional design habilities. From the questionnaire sent to the Venezuelan experts, must be emphasized as strengths the self-knowledge, the personal and professional design, and the contribution as guidance for adult people. Critical points are reported the lack of knowledge and specific training of counsellors on the methods of Bilan and Portfolio of competences; last, the main refcommendation is to take into conisderation of carachteristics and needs of adult people of the country.

From the analysis of all instruments applied, and thanks to their flexibility and adaptability to both the type of beneficiary and of context, it can be concluded that the Bilan and the Portfolio of competences are valid methods of educational guidance for adults, which can be also applied in the context of Venezuela, respecting the theoretical and methodological assumptions, and taking into consideration the characteristics and needs of the beneficiaries. The overall result is a proposal for Bilan and the Portfolio of competences fitting the reality of adults graduating, both bachelor and master, at the Aldea Universitaria of Nueva Lucha, Misión Sucre, Municipality of Mara, Zulia State.

Abstract (castellano)

Son pocas o inexistentes las investigaciones sobre la orientación para las personas adultas (de 20 a 60 años) en Venezuela; por lo tanto, en la situación actual, se requieren apropiadas propuestas metodológicas para dicha población. La literatura señala que la orientación es una práctica que debe acompañar a las personas durante toda la vida; no existe una definición de orientación que sea aceptada universalmente, pudiéndose afirmar que es un término en progreso, mientras que en el contexto de Venezuela, se ha adoptado una definición compartida (la orientación como praxis social), que se cita en la propuesta del Sistema Nacional de Orientación (PSNO, 2009).

Debido a los continuos cambios a nivel interno y externo, las personas viven transiciones continuas entrando así en procesos de decisión personal o profesional que pueden requerir un cambio o actualización de sus propios proyectos. En consecuencia, es importante desarrollar el aspecto formativo de la orientación.

Se han identificado el Balance y el Portafolio de competencias como metodologías de orientación para adultos capaces de fortalecer su capacidad de autoconocimiento y proyección individual. Las preguntas de investigación que se hacen son para entender la lógica que subyace detrás de estas metodologías y comprobar su aplicación al contexto venezolano, como instrumentos de orientación formativa, con el objetivo general de elaborar una propuesta acorde al contexto.

El objetivo general conlleva adicionalmente a objetivos más específicos, que, aunados a la experiencia académica- profesional de la investigadora y al marco inicial mencionado anteriormente, han conducido las elecciones metodológicas. En concreto, se han estudiado las principales teorías, modelos y enfoques de orientación para adultos difundidos en Europa, con especial referencia a los dos métodos que se investigan; se llevó a cabo un estudio de algunas de las prácticas de Balance y el Portafolio de competencias, se analizó el punto de vista de los actores (orientadores y beneficiarios); se han identificado las características y necesidades de la población adulta en Venezuela; se ha justificado la importancia y la pertinencia de una propuesta de Balance y el Portafolio de competencias pensada al contexto específico de Venezuela.

Desde el punto de vista teórico, los constructos que se investigan son el Balance y el Portafolio de competencias, la competencia, el concepto de adulto y de orientación formativa. De acuerdo con el objetivo general que se establece en esta investigación, en base del análisis realizado, se hizo una elección con vista al contexto final de aplicación de la propuesta. En particular, Sarchielli y Ruffini (2001) para el Balance de competencias,

Aubret (2001) para el Portafolio, la Boterf (2005) y Tobón (2010) para la competencia, el Diccionario Temático de Orientación (2010), publicado por la Universidad del Zulia para el concepto de adulto y finalmente Di Nubila (2003) para la orientación formativa, fueron los autores de referencia.

La experiencia personal y profesional de la investigadora, han influido en la estructuración de esta investigación que hace uso del enfoque mixto, con una predominancia de lo cualitativo, con carácter exploratorio, dentro del paradigma interpretativo. Del análisis del contenido de los *focus gruop* han sido identificados como puntos fuertes: la reinterpretación de la propia vida, el auto-análisis y la proyección profesional y personal, los puntos críticos, surgidos son la posible falta de formación del orientador, la dificultad o inadecuación de algunas fichas y su claridad terminológica, y por último la presencia o ausencia de motivaciones, mientras que el valor educativo se encuentra en el hecho de que facilita la reconstrucción autobiográfica, la proyección y la orientación automática.

Por lo que refiere a los cuestionarios ex ante/ex post, se ha observado un aumento en la capacidad de proyección personal y profesional. Del cuestionario enviado a los expertos, se señalan como puntos positivos el auto-conocimiento, la proyección personal y profesional y la contribución a la orientación para adultos. Cómo puntos críticos, se han individuado especialmente la falta de conocimiento de las metodologías y la formación específica de los orientadores sobre el Balance y el Portafolio de competencias, y como principal sugerencia, considerar las características y necesidades de los adultos en el país.

Del análisis de todos los instrumentos aplicados, y gracias a su flexibilidad y capacidad de adaptación tanto al tipo de beneficiario que de contexto, se puede concluir que el Balance y el Portafolio de competencias son metodologías válidas de orientación formativa para adultos, que pueden ser también aplicadas en el contexto venezolano, respetando los presupuestos teóricos y metodológicos, y teniendo en cuenta las características y necesidades de los beneficiarios. El resultado final es una propuesta de Balance y el Portafolio de competencias pensados para la realidad de los adultos universitarios que egresan las carreras cortas y largas de la Aldea Universitaria de Nueva Lucha Misión Sucre, Municipio Mara, Estado Zulia.

Introducción

Venezuela ha vivido durante los últimos 15 años, un proceso de desarrollo social, educativo, económico, político, que ha impactado casi todas sus componentes: en particular, este país ha invertido la mayor cantidad de ingresos de su historia en lo social y lo educativo, centrando su política en la inclusión de los que hasta entonces habían sido excluidos.

Esto ha transformado la sociedad venezolana, permitiendo la masificación de la matrícula escolar, incluyendo la universitaria, y una mayor redistribución de la riqueza (que no ha podido, sin embargo, anular las evidentes desigualdades y problemas estructurales como la violencia y la corrupción), ampliando el número de los adultos que pueden ingresar al mercado laboral.

De consecuencia, Venezuela va enfrentando algunos de los problemas típicos de un mundo contemporáneo globalizado, entre ellos, las transiciones en las cuales se encuentran los adultos en alguna etapa de sus vidas: la otra cara de la moneda de las políticas públicas antes mencionadas, es que se hace evidente la importancia de la orientación para el desarrollo personal y social, y la necesidad de ampliar servicios y programas de orientación para estos ciudadanos/as. No se puede olvidar que hay un gobierno que se define socialista y que persigue la mayor suma de felicidad posible para sus ciudadanos, por lo que la orientación se convierte una praxis social con una visión integral del individuo, el cual se realiza en su ser parte de una comunidad.

Este ha sido el punto de partida de esta investigación, la cual busca, en particular, ofrecer metodologías e instrumentos que ayuden a los jóvenes adultos cercanos a egresar de una carrera universitaria, entrar de la manera más satisfactoria posible, en el mercado del trabajo. Entre las metodologías que pueden ser de ayuda, se han identificado el Balance y el Portafolio de Competencias como las que podrían ser adecuadas para alcanzar este objetivo: esta ha sido la génesis del objetivo general de la investigación, es decir, elaborar una propuesta de Balance y Portafolio de Competencias sustentada teóricamente, y al mismo tiempo, aplicable al contexto local venezolano, que sigue siendo diferente del europeo y norteamericano, donde la metodología del Balance y del Portafolio han sido ideadas y aplicadas.

El estudio se desarrolla en cinco capítulos: en el primero, acogiendo también las sugerencias de los docentes de la escuela de doctorado, se diseña la realidad venezolana, político, social, histórica, explicando el marco educativo y normativo dentro el

cual se coloca la orientación de este país; además, se hace un recorrido de la historia y del desarrollo de la orientación y de sus actores en Venezuela.

En el segundo capítulo, se ilustra el cuadro teórico con una reseña histórica de los conceptos fundamentales de esta investigación, como las teorías de la orientación, el concepto de competencia (y su elaboración en particular en Venezuela) y de transición, las metodologías del balance y del portafolio de competencias, con la descripción de algunas prácticas.

En la tercera parte, se explica el hilo conductor metodológico que se ha seguido para la construcción del trabajo: se describen las hipótesis y los objetivos del estudio, se fundamenta la elección de una investigación mixta (o de métodos mixtos), con prevalencia del aspecto cualitativo debido a la natura exploratoria de la propuesta (que podría desembocar en otro trabajo de investigación-acción), y de los instrumentos utilizados para la recolección de datos, como los cuestionarios abiertos y a preguntas cerradas, la técnica del *focus group*, el Laboratorio de Balance y Portafolio de Competencias, y los instrumentos de análisis de datos, como los *software* CAQDAS y la triangulación.

En el cuarto capítulo, se procede a ilustrar el proceso de análisis de los datos recogidos y, finalmente, en el quinto capítulo, se elabora la propuesta de un Balance y Portafolio de Competencias para una muestra de estudiantes de una aldea universitaria próximos a egresar de la Misión Sucre. Cabe destacar que la propuesta no debe ser entendida como un producto pre confeccionado e inmutable, sino que quiere proponerse como base de elaboración de una metodología innovadora para el contexto venezolano, pero al mismo tiempo necesitará más tiempo y más trabajo para ser perfectamente aplicable a la realidad del país caribeño.

CAPITULO I

MARCO CONTEXTUAL: VENEZUELA

Fotografía: Yeslaine Ávila. (2010). Cascada de Jaspe. Gran Sabana. Venezuela.

1.1 El Contexto venezolano

1.1.1 Aspectos generales

La República Bolivariana de Venezuela es comúnmente asociada con algunos estereotipos, en particular el Caribe y sus playas, además de la belleza femenina. Más recientemente, se hizo conocer por la exuberancia de su recién fallecido Presidente Hugo Chávez o por su nuevo rango de poderosa potencia petrolera. En todo caso, se trata por cierto de uno de los países del panorama mundial (más bien que latinoamericano o, mejor aún, americano tout court) que están viviendo una época de cambios históricos, sociales, económicos, de grande relevancia e interés también para los foráneos. Por eso es fundamental ubicarlo en un correcto marco geográfico y geopolítico, describiendo algunas características básicas que hagan más inteligibles los sucesivos párrafos.

Geográficamente, Venezuela está ubicada en el continente americano, al norte de la América del Sur. Sus límites son: el Mar Caribe y sus islas, al norte; la República Federativa del Brasil, al sur; al este, la República Cooperativa de Guayana y al oeste la República de Colombia.

Posee una superficie de 916.445 km2 con una densidad de 31,5 habitantes por km2, a la cual se deberían añadir otros 159.500 km2 de la zona oriental definida como Guayana Esequiba o Zona de reclamación, o sea un área que Venezuela reclama a Guayana desde varias décadas.

La capital política y administrativa del Estado es la ciudad de Caracas, cuya área metropolitana incluye unos 8 millones de habitantes (más de un cuarto del total de la población del país); se define en la Constitución (CRBV, aprobada con referéndum popular en el 1999) como estado federal descentralizado, dividido en 23 estados, un distrito capital y las dependencias federales, conformadas por las 72 islas del territorio marítimo.

Desde el punto de vista administrativo, hoy en día, en actuación de lo dispuesto por el Plan de la Patria 2013-2019 sobre el Poder Comunal, están asumiendo un papel importante los consejos comunales, en detrimento de los municipios y de los estados. Dentro de esta nueva perspectiva, algunos estudiosos califican como precarias las competencias estadales (véase por ejm. Allan R. Brewer-Carías, 1982 et sucesivos); por otro lado, el objetivo del partido al poder, el Partido Socialista Unido de Venezuela (PSUV), es dirigirse hacia un estado comunal, tal como lo señala la Ley Orgánica del Poder Popular del 2007.

El idioma oficial es el castellano (como en la mayoría del continente americano),

pero hoy día, los idiomas indígenas (en números variables) presentes en el país, están reconocidos y son también de uso oficial; éste reconocimiento, como los demás temas referidos a los derechos de los pueblos originarios, es muy reciente siendo parte de un proceso más amplio donde los indígenas van adquiriendo un rol más protagónico (al igual que en otros países como Brasil, Bolivia, Ecuador, entre otros).

Como herencia de la conquista española, durante mucho tiempo el país ha conocido una hegemonía religiosa del catolicismo (solo en el 1834 aparece por primera vez una disposición normativa que permite la libertad de culto) pues otras confesiones llegaron muy tarde (a finales del siglo XIX datan los primeros evangélicos, los musulmanes llegan con los siros y libaneses durante la década de los %9160); el artículo 59 de la CRBV (1999), reconoce la libertad de religión y de culto, así como la independencia y autonomía de las confesiones.

La moneda de curso legal se denomina Bolívar y, como mucha de la terminología del Estado, hace referencia al héroe nacional y de la independencia latinoamericana: El Libertador Simón Bolívar. Para afrontar las continuas devaluaciones con respecto al dólar estadounidense, en el 2008 hubo una reconversión y la moneda ha pasado a llamarse Bolívar fuerte, pero los ajustes de cambios siguen creando un espacio al mercado de valuta paralelo (el mercado negro). Este tema está poniendo al rojo vivo la sociedad venezolana porqué la caída del valor del Bolívar Fuerte parece no tener freno, provocando el fenómeno de los "raspatarjetas", es decir, venezolanos que se van de turismo a países como Ecuador y Perú para "raspar" la tarjeta y obtener los suspirados dólares que se cambiarán en el mercado de divisa paralelo

En el 2010 se celebró el Bicentenario de la independencia del país. Durante la última década se ha delineado un proceso de recuperación de las identidades indígenas y la historia precolombina, exaltando la lucha de los nativos contra los conquistadores (en el 2002 el difunto Presidente Hugo Chávez proclama el 12 de octubre fiesta nacional como "Día de la resistencia indígena")

En el ámbito de las relaciones internacionales, Venezuela es parte integrante de varias asociaciones comunitarias regionales: en particular, después de salir de la Comunidad Andina de Naciones (CAN) en el 2005, ha entrado, a partir de 2012, a ser miembro pleno en el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), además de conformar la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) y, con rol más protagónico la Alianza Bolivariana para América y el Caribe (el ALBA). En el 2010 Venezuela accede a la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC), que se propone lograr

un desarrollo solidario sin la tutela de Canadá y EE.UU. que quedan fuera de esta organización. De acuerdo con los comunicados oficiales, estos diversos acuerdos buscan propiciar espacio para el intercambio en diferentes áreas y promover la unión latinoamericana que contempla la Constitución.

1.1.2 Aspectos demográficos

Venezuela, como todo país del centro y del sur del continente americano, es un país muy joven, con una edad media de 27 años; su población ha venido aumentando constantemente durante las últimas décadas, gracias tanto a la tasa de natalidad, cuanto a la inmigración de los países vecinos (en particular de Colombia y Perú) y de los más lejanos (China más que todo). La repartición por sexo es de 13.549.752 hombres y 13.678.178 mujeres, con un total de 27.227.930 habitantes, con una densidad de 30,97 habitantes por km2. Según los datos del censo 2011, en particular, analizando la población por grandes grupos de edad, resulta que la población menor de 15 años de edad se ubica en 7.356.774 unidades y la mayor de 65 años sólo en unos 1.620.499. La mayoría de la población habita en zonas urbanas (el 88,06%), mientras que la población rural es del 11.93%. La población indígenas es de 202.443 personas registradas, distribuidas en 44 pueblos distintos; el crecimiento relativo interanual es de 1.61 y la esperanza de vida al nacer es de 73.94, según datos INE 2009.

1.1.3 Aspectos Sociales

Si hay un sector donde más ha invertido Venezuela bajo el socialismo de Hugo Chávez[1] y Nicolás Maduro[2] es seguramente el social; hasta muchos de sus detractores y opositores que, con razón, destacan el fracaso de su acción en la lucha a la corrupción[3] y a la criminalidad[4], no pueden fingir que el apoyo popular del cual ha gozado estos años se debe a toda una serie de iniciativas exitosas, sobretodo en el campo de la salud y de la educación. En particular, a partir del 2004, la acción de gobierno se ha desarrollado con una estructura ingeniosa y original: “Las Misiones”.

---

[1] Hugo Rafael Chávez Frías (1954-2013), Presidente de Venezuela desde el 1998 hasta 2013 ganando tres elecciones.

[2] Nicolás Maduro Moros (1962-), Presidente encargado desde abril 2013 hasta diciembre 2013, mes en el cual ganó las primeras elecciones presidenciales después del fallecimiento de Hugo Chávez.

[3] Venezuela se ubica al puesto 165 de 173 en índice de corrupción percibida, peor resultado del continente americano, http://www.transparency.org/cpi2012/results, visitado el 6/04/2013.

[4] En el 2009 la tasa de homicidios dolosos fue de 49.27 cada 100.000 habitantes, lo que pone Venezuela al tercer lugar detrás solamente de Honduras y El Salvador, http://www.oas.org/dsp/Observatorio/database/indicatorsdetails.aspx?lang=es&indicator=17, visitado el 6/04/2013.

Con palabras del mismo Chávez[5], la idea de las misiones surgió de la necesidad de afrontar la posibilidad de una derrota en el referéndum revocatorio[6] que la oposición estaba a punto de convocar en 2003 y donde, según los datos de una encuesta privada, se encontraba en desventaja. En el 2004 empieza la primera de estas misiones, denominada Barrio Adentro: el objetivo era ubicar a un médico para cada 250 familias en los barrios más pobres. En apoyo a esta nueva figura, Cuba envía centenares de médicos cubanos (al final serán unos 20.000). El presidente, logra, entonces, pasar indemne el referéndum, con vista a las elecciones presidenciales del 2006.

A partir de entonces, el expresidente Chávez indicó los nuevos objetivos, demostrando un pragmatismo ideológico: des-burocratización de las relaciones estado-pueblo; incorporación de las fuerzas armadas en los programas públicos; reinversión de la renta petrolera; difusión de valores de la moral revolucionaria dentro de las comunidades. Desde el punto de vista administrativo, las misiones asumen una forma de estructuras paralelas, con una propia gestión de presupuesto y personal, dentro del marco de Comisiones Presidenciales, Fundaciones y Planes de Presupuesto Extraordinario, mientras que el presupuesto venía de la empresa estatal Petróleos de Venezuela (PDVSA, nacionalizada en el 2001), después del paro petrolero[7].

Después de una década, se puede asumir que las misiones han sido sin duda una forma exitosa de adelantar el Estado hacia los objetivos de política social fijados por el chavismo, pero cabe destacar que no todo lo que brilla es oro. Por ejemplo, las cifras de los alcance son a veces contradictorias (hasta entre los voceros gubernamentales); en algún caso han sido anuladas antes del tiempo por varias causas; algunos critican la ideologización de las misiones[8].

De todas formas, el número de las misiones ha venido creciendo paulatinamente y hoy en día se cuentan casi cuarenta de ellas; el objetivo abarca todos los sectores del área social, desde la educación hasta la salud, desde el deporte hasta la cultura. A continuación se describen esquemáticamente:

---

[5] D'Elia, Y., Cabezas, L.F. (2008), *Las Misiones Sociales en Venezuela*, ILDIS, Caracas. P. 4

[6] La Constitución Bolivariana prevé la posibilidad de llamr un referendum revocatorio pasada la mitad del mandato, para cualquier cargo electivo.

[7] En realidad, PDVSA era empresa estatal antes de la llegada al poder de Chávez pero fue solo después del paro de diciembre 2002 que los gerentes y miles de empleados fueron sacados, culminando así una difícil relación entre el gobierno y la gerencia de PDVSA sobre la gestión de la misma. Los dos frentes se acusaron reciprocamente de "politización" de los cargos, por el lado opositor, y de "sabotaje" por el campo oficialista.

[8] "Para hablar entonces de las misiones como una posible alternativa de política social, es necesario trabajar sobre las estrategias de accesibilidad para fortalecer el avance de las políticas sociales dentro de los principios y obligaciones que dicta la constitución y abandonar definitivamente el componente político-ideológico." D'Elia&Cabezas (2008), cit., p. 17.

Gran Misión A Toda Vida Venezuela: Se trata de una política pública integral de Estado**,** que apunta a disminuir las situaciones vinculadas al delito, faltas, accidentes viales, desastres o emergencias, para que toda la población venezolana pueda disfrutar sus derechos en un ámbito pacífico.

Gran Misión Agro Venezuela: Consiste en dar a pequeños y medianos productores los insumos necesarios para cosechar, con lo que el estado incrementaría la producción alimentaria.

Gran Misión en Amor Mayor: Tiene como fin de garantizar los ingresos de las mujeres mayores de 55 años, los hombres mayores de 60 y los extranjeros con más de diez años de residencia legal en nuestro país, hayan cotizado parcialmente o no.

Gran Misión Hijos de Venezuela: A corto plazo, el ingreso otorgado por el Estado está dirigido a que en los hogares de extrema pobreza se puedan satisfacer necesidades básicas. La asignación económica es temporal, porque el objetivo ulterior es superar la situación de pobreza extrema. Esta misión estará orientada a 4 grupos bien identificados de venezolanos: las adolescentes embarazadas en pobreza, las mujeres embarazadas que vivan en situación de pobreza, hijos e hijas menores de 17 años que estén en pobreza, y personas con discapacidad sin límite de edad.

Gran Misión Saber y Trabajo: Los componentes de desarrollo de la Gran Misión Saber y Trabajo Venezuela son: 1) Sistema de Registro de necesidades y Oferta de Empleo: permitirá realizar un diagnóstico, identificar las características de la población que demanda trabajo; 2) Nuevo marco jurídico e institucional revolucionario: deben desarrollarse el conjunto de leyes (Ley Orgánica del Trabajo) y reglamentos e instituciones que potencie el área productiva, impulse el modelo de economía comunal y contribuya a superar el modelo capitalista. 3) Sistema de formación para la producción: con tres ejes sinérgicos (educación temprana, formación y certificación técnica, formación universitaria) con valores colectivos fundamentada en una ética socialista. 4) Modelo productivo: orientado socialmente para la satisfacción de las necesidades y al vivir bien, que combata el desempleo, genere nuevas relaciones sociales de producción, fortalezca la soberanía nacional y conduzca a un nuevo modelo organizacional de consejos de trabajadores que fortalezcan la democracia participativa y protagónica.

Misión 13 de Abril: nace con el objetivo de fortalecer el poder popular a través de la creación de las Comunas Socialistas.

Misión Alimentación: El objetivo fundamental es efectuar el mercadeo y la comercialización de productos alimenticios de primera necesidad manteniendo calidad,

bajos precios y fácil acceso, a fin de abastecer a la población venezolana, especialmente la de escasos recursos económicos.

Misión Alma Mater: Es un programa gubernamental orientado a la educación que contempla la creación de universidades Territoriales, así como la transformación de los IUT (Institutos Universitarios de Tecnología) y CU (Colegios Universitarios) en universidades experimentales politécnicas. Se crea principalmente con el propósito de impulsar la transformación de la educación universitaria venezolana y propulsar su articulación institucional y territorial, en función de las líneas estratégicas del Proyecto Nacional Simón Bolívar, garantizando el derecho de todas y todos a una educación superior de calidad sin exclusiones.

Misión Árbol: Nacida el 4 de junio de 2006, busca despertar en los habitantes su interés por los bosques, favorecer el equilibrio ecológico y la recuperación de espacios degradados.

Misión Barrio Adentro: La Misión Barrio Adentro tiene como objetivo primordial la tarea de garantizar el acceso pleno a servicios de salud integrales y de calidad. Actualmente con una cobertura entre el 90 y 100% de los municipios de máxima exclusión, con entrega gratuita de los medicamentos esenciales. Esta Misión ha sido posible gracias al convenio de cooperación binacional con Cuba.

Misión Che Guevara: Persigue la formación ideológica y la capacitación integral en oficios productivos, con el fin de promover la transformación del modelo económico capitalista hacia el modelo socialista, y garantizar el bienestar social y la inserción laboral en los proyectos enmarcados en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013, como parte del objetivo supremo de alcanzar la Misión Cristo: Pobreza Cero en el 2021.

Misión Ciencia: Promueve y coordina el desarrollo y seguimiento de las acciones, dirigidas a la utilización del conocimiento científico tecnológico, motivando su incorporación y articulación a través de redes económicas, sociales, académicas y políticas, que permitan la producción y el uso de ese conocimiento en función del desarrollo endógeno, científico y tecnológico del país.

Misión Cristo: Considerada la Misión de Misiones porque su objetivo es lograr pobreza cero, en el 2021. Se logrará con la ejecución en conjunto de todas las misiones para darle igualdad y justicia al pueblo venezolano.

Misión Cultura: promover y garantizar la libertad en la creación cultural a través del fomento del derecho a la producción y divulgación de la obra creativa; el respeto a la

interculturalidad en lo artístico, artesanal, lo popular y comunitario, ofrecerá instrumentos legales y medios necesarios para fortalecer, proteger y preservar la cultura, el patrimonio cultural tangible e intangible y la memoria histórica de la nación.

Misión Guaicaipuro: Es una iniciativa del Gobierno en el marco del reconocimiento contenido en la Constitución Bolivariana, referido a la existencia de los pueblos y comunidades indígenas. Dentro de sus labores esenciales, se encarga de la seguridad agroalimentaria y de propiciar el desarrollo armónico y sustentable de estas comunidades en una visión de etnodesarrollo.

Misión Identidad: Es un programa a través del cual se dota de la cédula de identidad a los venezolanos y extranjeros en minutos. En este proyecto se encuentra trabajando el Ejecutivo Nacional conjuntamente con el SAIME (Servicio Administrativo de Identificación, Migración y Extranjería).

Misión José Gregorio Hernández: Dirigidos a personas con discapacidad, los médicos y especialistas hacen un estudio para determinar las causas de su problemática, en caso de causas genéticas y/o hereditarias se aplican programas preventivos. En segunda instancia, se ponen en marcha estrategias de atención, tanto para el afectado como para su familia y entorno social.

Misión Madres del Barrio: Tiene por objeto apoyar a las amas de casa que se encuentren en estado de necesidad, a fin de que logren, junto con sus familias, superar la situación de pobreza extrema, mediante la incorporación de programas sociales y misiones, el acompañamiento comunitario y el otorgamiento de una asignación económica.

Misión Milagro: Nace el 21 de agosto de 2005 como un programa social humanitario, diseñado por los gobiernos de Venezuela y Cuba, para atender de manera gratuita a la enorme población de escasos recursos que presenta problemas de salud visual.

Misión Miranda: Nace en el año 2003 con el objetivo de estructurar el Sistema de la Reserva de la Fuerza Armada Nacional (FAN) mediante la organización, el control, la captación, el registro y el reentrenamiento de la misma.

Misión Música: Programa social que contribuye a fortalecer la ya desarrollada Misión Cultura, pero que se centra específicamente en el área musical. Tiene como fundamento la consolidación del sistema nacional de orquestas y coros juveniles e infantiles de Venezuela, incentivando el aprendizaje de la música entre los niños y jóvenes de los sectores más necesitados de todo el país.

Misión Negra Hipólita: Se inicia el 14 de enero del 2006, con el objetivo de rescatar,

reivindicar y garantizar los derechos de las personas en situación de calle y de la población que vive en pobreza extrema.

Misión Nevado: Se hace oficial el 30 de diciembre de 2013, según la Gaceta Oficial número 40.324, que tiene como proyecto colectivo, revolucionario, eco socialista y animalista para el rescate y protección de la fauna canina y felina en situación de calle.

Misión Niño Jesús: Tiene como objetivo principal desarrollar planes proyectos y programas que permitan mejorar la calidad de vida y salud de la población materno-infantil, bajo los principios de universalidad, equidad, accesibilidad, pertinencia cultural, justicia, gratuidad y corresponsabilidad.

Misión Niños y Niñas del Barrio: Tiene el objetivo de atender las necesidades y defender a los niños, niñas y adolescentes en situación de calle.

Misión Piar: Nace con el objetivo de incluir al sector de la pequeña minería en los cinco ejes contemplados en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación (Económico, Social, Político, Territorial e Internacional), promoviendo la organización y participación ciudadana del pequeño minero, con la finalidad de elevar su conciencia cívica, social y política.

Misión Revolución Energética: Iniciada el 17 de noviembre de 2006 y ejecutada por el Ministerio del Poder Popular para la Energía y Petróleo, su objetivo fundamental es generar conciencia sobre la importancia de la energía. Consiste en sustituir bombillas incandescentes por bombillos ahorradores, para reducir el consumo de energía eléctrica a nivel nacional.

Misión Ribas: Con el lema “Necesario es Vencer”, esta misión se inició el 17 de noviembre de 2003. Su objetivo es beneficiar a todas aquellas personas que no han podido culminar el bachillerato. Paralela a ésta, se crearon la Misión Ribas Productiva y la Misión Ribas Técnica, con la finalidad de apoyar a los vencedores y vencedoras para que se inicien en una actividad productiva que les permita mejorar su calidad de vida y los integre en un trabajo organizado en pro de las comunidades,

Misión Robinson: Yo sí puedo I y II: En su primera etapa (a partir del 1 de julio 2003), está destinada a la alfabetización de la población venezolana y en su segunda etapa, a culminar estudios de primaria (6° grado). Gracias a los esfuerzos sostenidos desde el inicio de la Misión, el 28 de octubre de 2005 Venezuela fue declarada "*Territorio libre de analfabetismo*" con el reconocimiento de la UNESCO.

Misión Sonrisa: nace como una política de Estado. El presidente Chávez, al percatarse de los altos índices de personas con déficit dental, planteó la línea estratégica de incluir

en el programa nacional de salud pública la rehabilitación protésica dental.

Misión Sucre: proyecto que lleva la Educación Superior a todo el país, a través de la municipalización de la enseñanza, y abre las puertas de la Universidad Bolivariana de Venezuela, haciendo posible el sueño de una carrera universitaria, truncado para la mayoría de jóvenes y adultos que se han quedado sin cupo en las universidades del país.

Misión Villanueva: complementa las misiones Hábitat y Vivienda, con pobres resultados hasta el momento en la solución de los problemas habitacionales de los venezolanos.

Misión Vivienda: Surge con el propósito de cambiar el modelo habitacional dando prioridad a las familias de escasos recursos, para que puedan acceder a las políticas sociales y al crédito para la construcción, adquisición o ampliación de viviendas. Las modalidades para adquirir una nueva vivienda van desde exoneraciones de 100% del costo, hasta formas de pago accesibles para todos los sectores de la población venezolana. Misión Vivienda contempla además de la construcción de viviendas, la dotación de tierras, servicios básicos, urbanismo; acompañado de programas sociales para el beneficio de la población.

Misión Vuelvan Caras: Tiene la finalidad de capacitar a jóvenes y adultos desempleados en oficios de interés común y en la constitución de cooperativas de producción y de servicios.

Misión Zamora: Nace en el año 2001 con el objetivo de reorganizar la tenencia y uso de las tierras ociosas con vocación agrícola para erradicar el latifundio, promover el desarrollo del medio rural en los ejes estratégicos del país y garantizar la seguridad agroalimentaria de la población a través del desarrollo de una agricultura sustentable.

El Sistema (Orquesta Sinfónica Juvenil Simón Bolívar): es una fundación regida directamente por el Despacho de la Presidencia de la República; es probablemente el logro más conocido en el mundo de las obras sociales venezolanas, y es estrictamenten ligada con la Misión Música. De hecho, El Sistema define un método pedagógico y de rescate social de los jóvenes más vulnerables a través de la enseñanza de la música y la práctica colectiva organizada en coros y orquestas sinfónicas. El fundador es el maestro José Antonio Abreu que empezó en 1974 reuniendo algunos estudiantes de música en Caracas; debido a un artículo de prensa de El Nacional del febrero 1976 titulado “Tocar y luchar”, este va a ser el lema que caracteriza la filosofía que impregna la tarea de los jóvenes involucrados en el sistema.

Actualmente se cuentan más de 400 mil componentes de orquestas y coros infantiles y juveniles. La Orquesta Sinfónica Juvenil Simón Bolívar es invitada por los más famosos

directores de orquestas del mundo y ha tocado en los teatros más prestigiosos y es presente en los principales eventos de música clásica (Salisburgo, Lucerna, los Proms de la inglesa BBC, entre otros); hay que evidenciar que el sistema está produciendo hasta directores destacados, como Gustavo Dudamel, actualmente director de la Orquesta Sinfónica de Los Ángeles (EE.UU.), y Diego Matheuz, actualmente director de la Orquesta del teatro La Fenice de Venecia. La capacidad de atracción y el éxito del Sistema han desbordado los límites territoriales venezolanos para convertirse en un modelo para más de 25 países y goza ahora del apoyo de muchas organizaciones internacionales cuales OEA, Unesco y fundaciones privadas.

1.1.4 Aspectos culturales

En Venezuela coexiste un crisol de culturas debido al proceso de mestizaje iniciado con la conquista española a finales del siglo XV, la cual sub entró en una región caracterizada por la presencia de muchas y variadas tribus indígenas; posteriormente se unieron los negros esclavos africanos, entre 150 mil y 700 mil según Adu-Asamoa . La mezcla entre indígenas, blancos españoles y negros ha dado vida así a los zambos, pardos, mulatos; pasados más de 500 años de ese acontecimiento histórico, todavía existen 44 pueblos indígenas y afrodescendientes reconocidos por la CRBV; en estas poblaciones se insertaron los procesos migratorios, sobre todo después de la segunda guerra mundial, de italianos, españoles, portugueses, alemanes mientras que más recientemente han llegado otras olas migratorias de chinos, árabes, colombianos, peruanos entre otros.

Puede afirmarse entonces, que la pluralidad cultural que la caracteriza, pudiera ser un factor determinante para que sus habitantes sean abiertos y acogedores hacia los extranjeros. No obstante, esto no significa que la historia no haya sido dolorosa y cruel con las minorías: al llegar los conquistadores los indígenas fueron masacrados y excluidos, y durante todo el período colonial el color de la piel y la condición económica eran las bases de la clasificación y participación social.

Entre las manifestaciones culturales más típicas, hay que contar la música: mientras que mucho se habla en el extranjero del sistema de orquestas sinfónicas juveniles (véase arriba), esta arte conoce en Venezuela una gama increíble de variedad, tanto en su distribución geográfica (los llanos, los Andes, el Zulia, el oriente) cuanto en su tipología (gaita, joropo, danza, galerón, entre otras). A menudo la música refleja la inserción de rasgos históricos de diferentes procedencias; claro ejemplo de esto es la música folclórica del tamunangue, típico del estado Lara. Se celebra el 13 de junio, día de S. Antonio de

Padua, y a él es dedicada; pero en este baile conviven las raíces indígenas, la religión católica traída por los blancos hispánicos, la componente africana.

Por otra parte, las manifestaciones culturales han sido influenciadas también por las relaciones más recientes: por ejemplo, en el ámbito gastronómico, debido a la masiva llegada de inmigrantes italianos durante los años 50, la pasta ha llegado a ser una componente insustituible de la comida diaria del venezolano; ahora Venezuela es el octavo productor mundial de pasta y el segundo consumidor per cápita. Igualmente en el deporte: las estrechas relaciones con EE.UU. trajeron también las costumbres de los "gringos", entre ellas el juego del béisbol. Actualmente Venezuela es una de las selecciones mundiales más fuertes, el béisbol es el deporte nacional por excelencia, y muchos criollos están incorporados en los equipos más importantes del campeonato profesional estadounidense.

También, la religión constituye otro aspecto cultural donde reluce la mezcla de componentes originarias: si bien la mayoría del país se considera todavía de religión cristiana católica, clara herencia de la invasión española, hay otros cultos importantes cristianos como los adventistas del séptimo día, los evangélicos, los testigos de Jehová entre otros, y no cristianos, como los musulmanes. Pero muy particular es la presencia de expresiones mágico-religiosas como, por ejemplo, la veneración de San Benito (el Santo Moro), el culto de origen rural de María Lionza o la santería: se puede hablar en estos casos de sincretismo religioso, que une la espiritualidad africana y negra o nativa precolombina, con la religión cristiana, resultado de la inserción de los esclavos en la zona del Caribe.

1.1.5 Aspectos políticos

Venezuela ha conocido durante las décadas del siglo XX una sucesión de períodos democráticos, de dictaduras y de "democracia formal" hasta varios golpes de estado (el último de los cuales fue el golpe contra el Presidente Hugo Chávez, en el 2002). La transición a la democracia actual se puede remontar a la muerte del presidente y dictador Juan Vicente Gómez en el 1935.

En efecto, tras su fallecimiento llega al poder el general Eleazar López Contreras, primero como encargado de Presidencia, luego como presidente constitucional electo por el Congreso; con él, vuelve la libertad de prensa, otorga una amnistía general a los opositores políticos y crea un programa asistencial de salud pública; entre varias cosas, también creó la Guardia Nacional de Venezuela y el Banco Central de Venezuela.

Durante esta época, hay un cambio sustancial en las relaciones con las compañías petroleras extranjeras debido a varios factores: el aumento masivo de demanda de petróleo de las naciones más industrializadas, el estallido de la Segunda Guerra Mundial, la necesidad de soportar las inversiones públicas. Con la "Ley de Hidrocarburos", aprobada en el 1943, se toman varias medidas, entre las cuales destaca el aumento de las regalías de un promedio del 9% (la regalía era diferente por cada compañía), hasta el 16% para todos, asimismo, se anulan las concesiones y son nuevamente otorgadas con duración diferente; se introduce el impuesto sobre la renta, etc.

Si bien, el camino como potencia petrolera en realidad había comenzado durante la década de los años veinte (bajo la dictadura gomecista), el flujo de dinero que deriva de los cambios mencionados y el consecuente plan de inversiones industriales nacionales (acentuado durante el período dictatorial de Pérez Jiménez hasta finales de los años 60), además de transformar la identidad del país, hacen que la economía tradicional, basada en la producción y exportación de rubros agrícolas como el cacao y café, caigan hasta presionar al gobierno a tomar medidas (como la Ley de Reforma Agraria adoptada en el 1960).

En el 1947, se lleva a efecto la primera elección presidenciales libre y directa, saliendo victorioso el escritor Rómulo Gallego, pero su mandato dura poco: después de unos meses nace un golpe de Estado en el seno del partido opositor Acción Democrática hasta que uno de sus partidarios, Marcos Pérez Jiménez, asume el control del país en el 1953.

Este período autoritario, que acabará con otro levantamiento cívico-militar en el 1958, constituye una de las dictaduras más opresivas y crueles de la historia venezolana. Sin embargo, a pesar del campo de concentración de Guasina, de los asesinatos de opositores, de la tarea represiva de la Dirección de Seguridad Nacional[9], bajo Pérez Jiménez se empezó un programa de construcción de infraestructuras, en particular de la red viaria en el Distrito Federal como las grandes autopistas, lo que hacen definir su régimen como una "dictadura desarrollista".

Relevante en estos años, debido a las consecuencias que tendrá en los años siguientes, es el flujo de inmigración europea, que había empezado ya con López Contreras en el 1945, cuando se inauguró la política de "puertas abiertas", especialmente

[9] Organismo policial creado en el 1938 con el nombre de Cuerpo de Investigación Nacional, a partir del 1945 se utiliza con función de persecución contra los opositores políticos, principalmente de izquierda; al ser derrocado el Presiente electo Gallego (1947), cambia nombre en Dirección de Seguridad Nacional, cuya Sección Político-Social se cargó de las persecución de activistas, practicando toruturas y homicidios.

dirigido a españoles, italianos[10] y portugueses y más tarde extendida a otros países.

La acción de Pérez Jiménez, se enmarca en lo que él mismo llamó *Nuevo Ideal Nacional* bajo el lema: "*La transformación del medio físico y el mejoramiento de las condiciones morales, intelectuales y materiales de los venezolanos*"[11]; de hecho, trata de edificar un país según un modelo donde el ícono ejemplar son las Fuerzas Armadas inculcando en los ciudadanos un fuerte sentido de patria y valores.

Sin embargo, sus esfuerzos no pudieron impedir el fraccionamiento de los militares que lo soportaban, debido a su voluntad de permanecer en el poder, después de haber convocado un plebiscito que lo vio ganador pero que los mismos militares definieron una farsa. En el día del Año Nuevo del 1958, se produjo una rebelión que, aunque fallida, trajo consigo un período de inestabilidad y tensiones hasta la deposición por parte de un movimiento cívico-militar y huida de Pérez Jiménez el 23 de enero del mismo año.

En este momento, hay un acontecimiento que diseña a Venezuela durante los cuarenta años sucesivos: el 31 octubre del 1958 se firma el Pacto de Punto Fijo[12] entre los representantes de los partidos políticos Acción Democrática (AD), Unión Republicana Democrática (URD) y Comité de Organización Política Electoral Independiente (COPEI), excluyendo al Partido Comunista de Venezuela (PCV).

Hasta la victoria de Hugo Chávez Frías, en las elecciones presidenciales del 1998, estos partidos se repartirán el control de la política, fenómeno que va a ser llamado *puntofijismo*. El pacto se fundaba en tres puntos principalmente:

- defensa del régimen constitucional y respeto de los resultados electorales;
- gobierno de Unidad Nacional, a pesar del partido ganador;
- programa de gobierno mínimo común

La exclusión del PCV, se debió esencialmente: a la voluntad del COPEI (representante de los intereses industriales, de los dueños de los medios de comunicación y de la Iglesia); al recelo de Rómulo Betancourt (candidato presidencial de AD, quien fuera cercano a las ideas socialistas en su juventud); al recrudecimiento de la guerra fría en la región latinoamericana (véase la lucha castrista en la cercana Cuba) y al papel relevante de los Estados Unidos. Resultado de esta exclusión fue el perseguimiento de los partidarios izquierdista y el alejamiento de las masas más pobres y débiles durante el

[10] En particular, gracias a un acuerdo firmado en el 1956 con FIAT e INNOCENTI, mediante el cual se establece la primera planta siderúrgica del país.
[11] López Portillo, F. (1986), *El perezjimenismo: génesis de las dictaduras desarrollistas.* Ediciones UNAM, México, D.F. P. 74
[12] Punto Fijo era el nombre de la residencia en Caracas donde se firmó el pacto, propiedad de Rafael Caldera de COPEI.

proceso de consolidación democrática, algo que resultará fatal años más tarde.

Con la salida del pacto de URD en el 1962, el panorama político se conforma por la dualidad entro los *acciónde*mocratistas y los *copeyanos*, dualismo que tuvo que afrontar varios intentos golpistas: de los nostálgicos del Pérezjiménismo, proveniente de una parte de las Fuerzas Armadas y de la lucha guerrillera de izquierda (ésta finalmente terminó a finales de los años '60 y los seguidores comunistas ingresaron poco a poco en el sistema político legalizado). La armadura de yeso puesta a Venezuela por el puntofijismo empieza a romperse a finales de los años '70 cuando, bajo la presidencia de Herrera Campins, el país se endeudó profundamente con el Fondo Monetario Internacional (FMI); no obstante, los ingresos de la renta petrolera hicieron que durante la década de los 70 Venezuela fuera considerado un país qua había alcanzado el nivel más alto de todo Suramérica en cuanto a bienestar general.

En el 1983, la devaluación del Bolívar, consecuencia del endeudamiento, desata una larga crisis económica; la presión del FMI y de los acreedores, obliga el gobierno de Carlos Andrés Pérez, llegado al poder con las elecciones del 4 diciembre del 1988, a tomar varias medidas de política cambiaria, liberación y ajustes de precios que afectan a la población de menores ingresos (en particular la subida de los precios de la gasolina, de los pasajes estudiantiles, de la cesta básica y del pan). Las condiciones de indigencia en la cual había caído la población, culmina con la revuelta popular llamada *El caracazo* o *El sacudón,* que estalló los días 27 y 28 de febrero del 1989 en Caracas y otras ciudades.

La revuelta terminó con unos 300 muertos oficiales (unos 3000 según fuentes extraoficiales, sin contar los desaparecidos), miles de lesionados y heridos, además de saqueos y destrucción; después de la proclamación del toque de queda, la Guardia Nacional y el Ejercito, junto con la Policía Metropolitana de Caracas, tomaron las calles usando armas de guerras contra los manifestantes. El resultado de esta masacre fue la inestabilidad política.

A estos sucesos se agregan: el proceso de descentralización, puesto en marcha con la primera elección directa de alcaldes y gobernadores y la presencia de dos intentos golpistas en el 1992: en febrero y luego en noviembre (en particular, el de febrero, protagonizado por un grupo de jóvenes militares encabezados por el Tte. Cnel. Hugo Rafael Chávez Frías, encarcelado después de asumir toda responsabilidad del golpe). Al momento de asumir su responsabilidad frente a los medios de comunicación como autor intelectual del golpe de febrero, Chávez expresa unas palabras que repercutieron en el corazón de las masas excluidas: "No logramos tomar el poder, por ahora". Este acto

militar, que intentaba interrumpir con un presidente democráticamente electo, logró terminar de fracturar el sistema político tradicional, abriendo paso a lo que hoy se denomina la V República.

En el 1994, vuelve al poder Rafael Caldera, después de haber dejado COPEI y haber fundado su propio movimiento, *Convergencia*. Durante este período presidencial se fueron sumando los adeptos a Chávez, acusado también de haber apoyado tácitamente el *Caracazo* en el 1989, y los golpistas, en general, fueron aumentando el respaldo popular (empezaron a formarse colas para visitar a los militares encarcelados). Caldera fue muy explícito cuando expresó, en un famoso discurso al Congreso ese mismo 4 de febrero 1992, que no se podía condenar la gente que se moría de hambre por no haberse inmolado para la libertad y la democracia, si las mismas no sabían cómo darle de comer; igualmente, en su discurso, definió el acto militar no golpe sino levantamiento, justificándolo así, de alguna forma implícita.

El 27 de marzo 1994, con el objetivo de garantizar a su gobierno el apoyo de varios movimientos de izquierda, Caldera concede el indulto a todos los militares involucrados en los dos golpes. Desde aquel momento empieza el camino político de Hugo Chávez, el cual, encabezando el movimiento que él mismo había fundado con el nombre de Movimiento Bolivariano Revolucionario 200 (MBR200), denominado luego: Movimiento Quinta República (MVR), y con el apoyo del Polo Patriótico (que reunía varios partidos de izquierda), gana la presidencia en el año 1998.

Chávez centró su campaña en la necesidad de una nueva Asamblea Constituyente que cambiara la Constitución del 1961 y en la lucha contra la pobreza. En el 1999, a través de un referéndum (a cuya convocatoria asistió solo un 44% de los electores) se aprueba definitivamente la nueva Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Desde aquí se data la ahora denominada Revolución Bolivariana, también llamada Socialismo del siglo XXI. Este proceso cambia de forma contundente la cara del país: Se inicia un proceso de expropiación y nacionalización de varias industrias (la compañía petrolífera PDVSA, varias emisoras y medios de comunicaciones, cadenas de supermercados, etc.), y se comienza a dar impulso al desarrollo educativo y social, etc. Todas estas medidas llevaron el país a una polarización entre dos bandos: el chavismo y la oposición. El primero de los cuales siempre ha salido ganador (con la única excepción del referéndum sobre la enmienda constitucional de abrogación del límite del doble mandato en el 2007).

Uno de los elementos que se destacan durante este período es la desaparición de los

partidos tradicionales y la mutación de otros: el MVR, fundado por Chávez, se unificó con algunos partidos menores de izquierda para dar vida al Partido Socialista Unido de Venezuela (PSUV); COPEI y AD se desdibujaron en partidos como Primero Justicia y Nuevo tiempo, los cuales han venido ganando presencia en elecciones de gobernadores y alcaldes y en la Asamblea Nacional. Dentro de ellos se han aglutinado algunos representantes de la centroderecha, de las cámaras industriales y de otros sectores del poder económico venezolano.

Estos dos partidos de oposición, junto a otros de menor monta en el panorama político, se reunieron, en el 2008, en una coalición llamada Mesa de la Unidad Democrática (MUD), para enfrentarse al poder de Hugo Chávez, quién ganó tres elecciones presidenciales consecutivas, hasta su muerte del 5 marzo 2013. Esta extrema polarización entre el PSUV y la oposición reunida en la MUD es lo que más caracteriza el panorama político de la Venezuela actual, quizás más profunda después que el sucesor de Chavez, Nicolás Maduro Moros, ganara las primeras elecciones presidenciales post Chávez por unos 250.000 votos (1.5% de diferencia).

1.1.6 Aspectos jurídicos

Si bien durante el actual sistema de gobierno venezolano se ha proliferado en leyes que buscan adaptar el sistema jurídico a la modernidad y a las características de la nueva orientación ideológica, el fundamento jurídico del sistema educativo ocupa un lugar privilegiado, dado que la educación y la cultura son pilares de la transformación de la República hacia el nuevo Estado Socialista y Bolivariano.

En efecto, la educación es descrita en la carta magna, es decir la ya citada Constitución Bolivariana aprobada en el 1999, en el título III, "De los derechos culturales y educativos", del articulo 102 hasta el 111, como "*un derecho humano fundamental, garantía de equidad y democracia, que debe ser gratuita hasta el finalizar la educación secundaria*"[13]. Su finalidad es "…..*desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal*…"[14].

A partir de este enunciado, se han redactado una importante cantidad de leyes orgánicas, códigos y reglamentos en diversas áreas, que rigen los diferentes niveles de la

[13] Garay, J. (2011), *La Constitución bolivariana (1999).* Corporación AGR. Art. 102.
[14] Ibidem.

educación básica, la universitaria, el desarrollo científico, el cuerpo docente, etc.

Hay que esperar una década, exactamente hasta el año 2009, para tener una nueva Ley Orgánica de Educación que reforma la precedente Ley Orgánica del 1980; en la ueva ley, la educación universitaria es uno de los subsistemas y el art. 32 lo expresa así:

"*La educación universitaria profundiza el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos y ciudadanas críticas, reflexivos o reflexivas, sensibles y comprometidos o comprometidas social y éticamente con el desarrollo del país, iniciado en los niveles educativos precedentes. Tiene como función la creación, difusión, socialización, producción, apropiación y conservación del conocimiento en la sociedad, así como el estímulo de la creación intelectual y cultural en todas sus formas. Su finalidad es formar profesionales e investigadores o investigadoras de la más alta calidad y auspiciar su permanente actualización y mejoramiento, con el propósito de establecer sólidos fundamentos que, en lo humanístico, científico y tecnológico, sean soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas*".

Por lo que se refiere a la educación básica, hay otras leyes que envuelven y regulan de varias maneras esta etapa educativa: en particular se trata de la Ley Orgánica de Protección del Niño y del Adolescente (LOPNA), promulgada en el 1998 y reformada y actualizada en el 2007, la Ley para las Personas con Discapacidad (LPCD), promulgada en el 2007, y la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas del 2005. Con referencia a la educación superior universitaria, además de la citada LOE, sigue vigente la Ley de Universidades del 1970 ya que la nueva Ley de Educación Universitaria, en actuación de lo dispuesto del art. 35 de la LOE, aprobada a finales del 2010, provocó la reacción de varios sectores estudiantiles, docentes y administrativos hasta su retiro.

1.1.7 Aspectos educativos

Sin llegar a diferenciarse grandemente del resto de los países americanos al sur de los Estados Unidos, por mucho tiempo Venezuela ha tenido una situación educativa basada en grandes desigualdades de acceso a la educación, especialmente en la Media y Superior, consecuencia de las diferencias socio-económicas que vivía.

Esta situación comenzó a cambiar durante la década de los años noventa y los primeros años de este siglo XXI, cuando se han puesto en marcha varias leyes de reforma, que han revolucionado todo el sistema educativo. En particular, el enfoque ha pasado a centrarse en conceptos como inclusión, ciudadanía, transformación social, etc., en cuanto solo la educación (y una educación de calidad) permite la formación de buenos

ciudadanos para conformar una sociedad más democrática[15].

En tal sentido, la Ley Orgánica de Educación, en el art. 14, la define como "*un derecho humano y un deber social fundamental, concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad, permanente, continúa e interactiva, que promueve la construcción social del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo, y la integralidad y preeminencia de los derechos humanos, la formación de nuevos republicanos y republicanas para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social, consustanciada con los valores de la identidad nacional, con una visión latinoamericana, caribeña, indígena, afro descendiente y universal*".

La educación regulada por esta ley se fundamenta en la doctrina del Libertador Simón Bolívar, en la doctrina de Simón Rodríguez, en el humanismo social y "*está abierta a todas las corrientes del pensamiento. La didáctica está centrada, en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula a partir de la diversidad de intereses de los y las estudiantes.*"[16]

Resulta oportuno señalar, que la educación en Venezuela ha vivido una serie de cambios significativos en los últimos años con la intención de responder a la nueva concepción de una sociedad humanista, participativa, protagónica, democrática, multiétnica, pluricultural, plurilingüe e intercultural, como se delinea en la Constitución de la República[17]. También viene concebida para desarrollarse a lo largo de todo el ciclo vital, como un proceso permanente e inclusivo para todos, sin excepción alguna; cabe destacar los logros obtenidos por las medidas educativas que han sido reconocidos por varias instituciones internacionales acreditadas[18].

Estas nuevas políticas educativas, han sido pensadas también según las necesidades y capacidades de las personas adultas que habían sido excluidas del sistema. En tal sentido se les ha facilitado, mediante espacios educativos cercanos a sus casas, en horarios flexibles -por las noches y los fines de semanas- y con ayudas económicas, materiales didácticos prácticos, la posibilidad de culminar estudios interrumpidos o de

[15] Las tasas de escolarización netas han subido del 26.9% en el 1998 al 43.6 en el 2007 (nivel básico), y desde el 21.2% del 1998 hasta el 35.9% del 2007 para la secundaria (Sistema Integrado de Indicadores Sociales de Venezuela, http://www.sisov.mpf.gob.ve/indicadores, consultado el 4/04/2013).

[16]

[17] Art. 102 y 103 de la CRBV.

[18] En el 2005 la UNESCO reconoció que Venezuela era país libre del analfabetismo por haber alcanzado la meta del 95% de alfabetización.

iniciarlos[19]. Esta posibilidad ha representado la transformación de vidas para muchos, dando un toque de esperanza, de progreso, que ha impactado positivamente la vida de millones de personas[20].

Dentro de esta perspectiva, el Estado ha hecho un esfuerzo enorme para hacer de la educación espacios incluyentes donde las diversas etnias indígenas presentes en el territorio nacional puedan recibir educación intercultural bilingüe, lo que ha implicado la transformación de sus pensum curriculares, la formación de sus maestros y profesores, la producción de una significativa cantidad de materiales escritos (libros, cartillas, diccionarios)[21]. Igualmente la educación ha sido inclusiva para las personas poseedoras de alguna discapacidad, integrándolas a las diversas modalidades educativas según sus necesidades[22].

1.1.7.1 Estructura administrativa del sistema educativo venezolano

El rector del sistema educativo venezolano es el Estado venezolano, ejercido por intermedio del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), encargado de la educación básica y secundaria, y por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU), que rige la educación superior universitaria. Organizacionalmente el MPPE cuenta con 4 vice ministerios y 15 direcciones generales, cada uno de ellos con sus respectivas funciones, como lo podemos encontrar en el sitio oficial del MPPE[23]. El MPPEU, a su vez, está organizado en 3 vice ministerios, órganos descentralizados (colegios, institutos y consejo nacional de universidades) y entes descentralizados (cuales fundación Sucre y otras)[24]. Las estructuras del MPPE son las siguientes:

- Vice - Ministerio para la Articulación de la Educación Bolivariana: El Despacho del Viceministro o Viceministra para la Articulación de la Educación Bolivariana es la instancia responsable de formular, ejecutar, instrumentar y supervisar el desarrollo de la política educativa nacional, está integrado por las siguientes direcciones: Dirección General de Educación Inicial Bolivariana, Dirección General de Educación Primaria Bolivariana y la Dirección General de Educación Secundaria Bolivariana.
- Vice - Ministerio de Desarrollo para la Integración de la Educación Bolivariana:

[19] Este era el objetivo, por ejemplo, de la Misión Ribas.
[20] 5.084.000 son los egresados de las Misiones Robinson I y II, 5.839.000 son inscritos a la Misión Ribas, datos referidos hasta el año escolar 2009/2010.
http://www.derechos.org.ve/pw/wp-content/uploads/06Educaci%C3%B3n.pdf, consultado el 4 abril 2013.
[21] Véase la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas, promulgada en el 2005.
[22] Véase la Ley para Personas con Discapacidad, promulgada en el 2006.
[23] www.me.gob.ve
[24] www.mppeu.gob.ve

El Despacho del Viceministro o Viceministra de Desarrollo para la Integración de la Educación Bolivariana es la instancia responsable de formular, ejecutar, instrumentar y supervisar el desarrollo de la política educativa nacional, mediante el diseño y supervisión de planes, programas y proyectos que garanticen la educación a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultas, integrada por: Dirección General de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultas, Dirección General de Cultura y Deportes, Dirección General de Educación Especial y la Dirección General de Educación Intercultural.

- Vice - Ministerio de Participación y Apoyo Académico: El Despacho del Viceministro o Viceministra de Participación y Apoyo Académico es la instancia responsable de la planificación, coordinación, dirección, control y supervisión de planes, programas y proyectos dirigidos a facilitar la educación integral de los y las estudiantes, constituida por: Dirección General de Registro y Control Académico, Dirección General de Protección y Desarrollo Estudiantil y la Dirección General de Comunidades Educativas.
- Vice-Ministerio de Programas de Desarrollo Académico: El Despacho del Viceministro o Viceministra de Programas de Desarrollo Académico es responsable de la planificación, implementación y evaluación curricular; así como de la supervisión educativa y la formación tanto del personal docente como de los nuevos docentes, de acuerdo a las necesidades del proceso educativo, integrada por: Dirección General de Currículo, Dirección General de Supervisión Educativa, Dirección General de Formación del Personal Docente, Dirección General de Recursos para el Aprendizaje y la Dirección General de Tecnología de la Información para el Desarrollo Educativo.

Puede observarse, que los vice ministerios tienen a su cargo una serie de direcciones generales, quienes tienen la responsabilidad de desarrollar los programas necesarios para lograr el fin último de la educación integral y de calidad; esta estructuración se ha realizado en el año 2007.

El MPPEU se conforma con 3 vice ministerios:

- Vice Ministerio de Planificación Estratégica: Cuenta con 3 direcciones y una oficina de apoyo; su rol es la planificación de las estructuras y distribución de las casas de estudio, la política presupuestaria, la reseña estadística.
- Vice Ministerio de Desarrollo Académico: Organizado en un comité de apoyo y 4 direcciones, rige todo lo referido a la parte académica, la gestión de currículo y programas nacionales de formación, la formación docente, el seguimiento de las instituciones de estudio superior.
- Vice Ministerio de Políticas Estudiantiles: Cuenta con una oficina de apoyo y 3 direcciones, es encargada de todo asunto referido a los estudiantes.

1.1.7.2 El Sistema Educativo Bolivariano (S.E.B.)

Actualmente en Venezuela el sistema nacional de educación se define como "un proceso político y socializador que se genera de la relación entre la escuela, la familia y la comunidad, la interculturalidad, la práctica del trabajo liberador en un contexto histórico social". (Currículo Nacional Bolivariano, 2007, p. 15). Desde el punto de vista estructural, "el sistema educativo es un conjunto orgánico y estructurado, conformado por subsistemas, niveles y modalidades, de acuerdo con las etapas del desarrollo humano..."[25] La educación se desarrolla tanto de forma oficial que privada, a todo nivel, desde la escuela básica hasta la educación universitaria.

Figura n. 1.1. Sistema Educativo Venezolano

Fuente: Currículo Nacional Bolivariano, 2007

El paradigma introducido con la Revolución Bolivariana (ver figura n. 1) pone el hombre al centro el cual, por su esencia de ser social, es capaz de participar activamente en la transformación de la sociedad en la cual vive; en este modelo se concibe la educación como un continuo humano, y los niveles y modalidades de enseñanza corresponden a las diferentes necesidades según el desarrollo evolutivo.

El sistema educativo tradicional pasó a llamarse Sistema Educativo Bolivariano por tomar el ideario de Simón Bolívar como el pilar fundamental de su concepción, añadiendo

[25] Art. 24, Ley Orgánica de Educación (LOE), 2009.

igualmente el pensamiento robinsoniano[26] y zamorano[27] de los cuales se extrae la esencia pedagógica que fundamenta los cuatro pilares de la educación; estos pilares son:

- aprender a crear
- aprender a convivir y participar
- aprender a valorar
- aprender a reflexionar

facilitando así el desarrollo integral del nuevo ser social, humanista y ambientalista.

Con la finalidad de democratizar la educación, desde el año 2003 se crearon diversas "Misiones educativas", permitiendo el ingreso o re-ingreso de una importante cantidad de personas que estaban al margen del sistema educativo. Estas medidas han incrementado en manera significativa la población estudiantil en general, hoy casi 10 millones de personas están inscritas en cursos de educación básica, secundaria y universitaria[28].

Dentro de esta misma perspectiva (tal como se observa en la figura n. 2) donde se presenta el esquema de la educación integral, tal como se plantea en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013, el proceso educativo debe estar comprometido con la comunidad donde está ubicado:

Figura n. 1.2

Esquema de la Educación Integral Venezolana

Fuente: Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013

[26] Simón Narciso de Jesús Rodríguez (1769-1854), pedagogista, preceptor de Simón Bolívar, predicaba una educación para todos sin distinción de color o raza.

[27] Ezequiel Zamora (1817-1860), militar y político, propugnaba una reforma agraria en favor de los campesinos.

[28] http://www.venezueladeverdad.gob.ve y http://www.mppeu.gob.ve, visitados el 6/04/2013.

Esto significa, que el modelo venezolano está fundamentado en el desarrollo endógeno. A cada etapa educativa corresponde una estructura educativa y una correspondiente labor de carácter tecnológico; en este ámbito se destaca el programa Canaíma, parte del eje integrador

La utilización de Tecnologías de Información y Comunicación en el ámbito del proceso curricular venezolano es de fundamental importancia según los objetivos declarados por el Gobierno, y tiene la finalidad de potenciar los aprendizajes en las y los estudiantes del Subsistema de Educación Básica mediante el uso de las portátiles Canaima, como un recurso en constante actualización. El Proyecto está desarrollado bajo *software* libre, desde la elaboración del Sistema Operativo y de contenidos educativos 100% venezolanos. Se manifiesta en dos modalidades: "Canaima va a la escuela", realizada en 1er grado bajo el sistema de red salón, y "Canaima va a mi casa", desde 2do grado a 6to grado del Nivel de Educación Primaria. La entrega de portátiles en el Nivel de Educación Primaria hasta el 02/08/2012 es de 1.845.725, cifra que diariamente varía, debido a que la distribución se realiza permanentemente en todo el país.

Por otra parte, el S.E.B. está integrado por los subsistemas Educación Básica (integrada por los niveles Inicial, Educación Primaria y Educación Media) y Educación Universitaria (integrado por los niveles de pregrado y postgrado).

Es importante destacar que, actualmente la educación en el país está dividida en dos ministerios educativos, cada uno gestiona un subsistema: el primero es denominado Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), que rige el subsistema de educación básica (desde 0 años hasta el ingreso a la universidad y las misiones educativas Robinson 1 y 2 y Misión Ribas); el segundo ministerio, denominado Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU), el cual direcciona todo lo relacionado con la educación universitaria y post universitaria y las Misiones educativas Sucre y Alma Mater.

De igual manera, la Ley Orgánica de Educación define también las modalidades educativas, o sea "variantes para la atención de las personas que, por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras, requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal"[29]: entre las modalidades hay la educación intercultural e intercultural bilingüe, en fronteras, rural, militar, especial, de jóvenes adultos y adultas, para las artes.

[29] Art. 26, LOE, 2009.

1.1.7.2.1 Subsistema de Educación Básica

Como se ha explicado antes, este subsistema se conforma de tres niveles, el primero de los cuales es el *Nivel Inicial*: esto corresponde a la etapa maternal y preescolar, o sea niños y niñas de 0 hasta los 6 años, y la educación se imparte en planteles denominados Simoncitos, donde se le brinda una atención para el desarrollo integral. Con atención integral se entiende un enfoque que considera no solo la educación pura sino también el cuido y la protección, la higiene, la alimentación, la seguridad contra la violencia, en un proceso conjunto con la familia.

El nivel de la *educación primaria,* el cual dura seis años y conduce a la obtención del certificado de educación primaria; su finalidad es formar niños y niñas con actitud reflexiva, crítica e independiente, con elevado interés por la actividad científica, humanista y artística; con una conciencia que les permita comprender, confrontar y verificar su realidad por sí mismos y sí mismas; que aprendan desde el entorno, para que sean cada vez más participativos, protagónicos y corresponsables de su actuación en la escuela, familia y comunidad[30]. En este nivel van adscritas también las misiones Robinson I y II de alfabetización de la población adulta (ver párrafo “aspectos sociales”).

El nivel de *educación media,* que tiene dos opciones: la educación media general, en los liceos bolivarianos, con una duración de cinco años, y la educación media técnica, en las escuelas técnicas robinsonianas, con una permanencia de seis años; en este nivel se incluye los egresados de la misión Ribas.

La Educación Secundaria tiene como finalidad lograr la formación integral de los y las adolescentes y jóvenes, atendiendo a los fines y principios que inspiran la República Bolivariana de Venezuela; dando continuidad a los estudios primarios de éstos y permitiéndoles su incorporación al proceso productivo social, al mismo tiempo que los orienta para la prosecución de estudios superiores.

Por su parte, la Escuela Técnica Robinsoniana y Zamorana tiene como finalidad ofrecer una formación dirigida al desarrollo endógeno, fomentando habilidades, destrezas, valores y virtudes que fortalezcan esta orientación; al mismo tiempo que propicia el pensamiento crítico, reflexivo, humanista, liberador y ambientalista. Asimismo, garantizar la formación especializada a las y los adolescentes y jóvenes en los campos científico, humanístico, artístico, técnico y tecnológico, para su incorporación al proceso productivo social y la prosecución a la Educación Superior[31].

[30] Currículo Nacional Bolivariano, Caracas, (2007), p.25.
[31] Ídem. p. 27.

El art. 31 de la LOE reenvía a una sucesiva ley especial el funcionamiento y los demás detalles de este subsistema.

1.1.7.2.2 Subsistema de Educación Universitaria

Se pretende dar un cuadro exhaustivo de este subsistema porque es una de las posibles áreas a la cual podría dirigirse la propuesta final, y por el hecho de ser uno de lo ámbitos donde más se han desarrollado exitosamente las políticas de inclusión de jóvenes y adultos del Estado durante la última década. El subsistema universitario está divido en dos niveles, el pregrado y el postgrado. El nivel de *pregrado* otorga dos diferentes tipología de títulos: el de Técnico Superior Universitario, que se concede a finalizar una carrera corta, de dos o tres años, y el de licenciado o profesional, por terminar carreras largas (de cuatro a seis años). El nivel de *postgrado* se refiere a los títulos de maestría, especialización o doctorado, de dos a cuatros años; este subsistema incluye también a la Misión Sucre y Alma Mater (ver el punto 1.3 para más detalles sobre la institución de las misiones).

Hay que subrayar la coexistencia actual de leyes aprobadas en épocas y tiempos diferentes, expresión de medio ambientes sociales, políticos, económicos, tan diversos hasta el punto de provocar vacíos, tensiones y conflictos entre las instituciones y los actores de este ámbito; otra singularidad, la coexistencia también de dos sistemas, o sea, la presencia de la Misión Sucre a lado del sistema universitario formal tradicional.

En particular, la Misión Sucre "*se propone la incorporación masiva de bachilleres a estudios universitarios, dándole prioridad a los estudiantes de sectores de clase media baja y pobres*"[32], es finalizado pues a "municipalizar" la universidad, llegando hasta los lugares geográficamente más inaccesibles del país, creando nuevos espacios académicos: esta era una forma de pagar la "deuda social", herencia del estado elitista y neoliberal. Mientras Alma Mater es finalizada a la creación de nuevas universidades y transformación de otros institutos ya existentes; en el 2005 la Misión Sucre se incorpora en la Universidad Bolivariana de Venezuela.

Por lo que se refiere a su organización, la educación universitaria es disponible en cuatro tipos de instituciones universitarias: las universidades públicas (definidas como autónomas, nacional experimental, territorial y especializadas) o privadas; institutos universitarios especializados; colegios universitarios y los Complejos Universitarios Socialistas Alma Mater (CUSAM). Mientras las universidades autónomas y experimentales

[32] Lander, E. (2008), *Venezuela. Izquierda y populismo: alternativas al neoliberalismo*. En Chávez, D., Rodríguez Garavito, C., Barrett, P., *La Nueva izquierda en América Latina.* Los libros de la Catarata, Madrid. P. 130.

proceden de los institutos históricamente conocidos, las universidades territoriales y las especializadas han sido creada durante el gobierno chavista (Parra-Sandoval et al., 2010)[33].

Se considera necesario resaltar ahora, la particularidad y singularidad del sujeto de la orientación universitaria en Venezuela, es decir el estudiante, y el rol protagónico que asume a menudo en la sociedad latinoamericana. Como muchos países latinoamericanos, Venezuela es un país muy joven, con una edad promedio de 27 años (para más detalles www.ine.gob.ve); en la última década, desde que se dio libre acceso a los estudios universitarios anulando el cupo[34], la matrícula universitaria se ha ampliado hasta ser la segunda de Latinoamérica y la quinta en el mundo alcanzando los 2 millones y medio de estudiantes (compárense con los apenas 16.552 de 259.340 egresados del bachillerato que pudieron ingresar el sistema superior en el 1998 (D'Elia, 2006)).

El rasgo predominante, étnicamente, es el mestizaje entre el indio, negro y blanco, con diferencias de predominancia en las varias regiones, lo que produce problemas de identidad (González Bello, 2008 y Essenfeld de Breuer, 1979)[35]; desde el punto de vista económico, la riqueza sigue siendo distribuida de forma inicua y desigual, si bien con tendencia a una marcada disminución en la última década (véase por ejemplo la variancia del índice Gini y del índice de desarrollo humano)[36]; en el ámbito familiar, es la madre el eje del hogar, por la frecuente ausencia del padre, con viviendas muchas veces inadecuadas o, en inexistencia de la misma, llevándolos a vivir en otros hogares; hay dificultad de acceso a la producción cultural en general, tales como bibliotecas y centros culturales. Importantes procesos de colonización cultural, antes que colonización histórica, (hasta con préstamo de lentes de otras latitudes para analizar la realidad, según algunos); y una situación política y socialmente inestable y convulsionada (Essenfeld de Breuer, 1979) (y podríamos añadir otros), estos factores hacen que el estudiante universitario, al ingresar a la universidad, lleve consigo a su familia y comunidad.

Este se encuentra extremadamente involucrado en los procesos de cambios: sociales, culturales y económicos, hasta liderándolos, demostrándose así el rol que juega en los

[33] Parra-Sandoval, M.C., Bozo de Carmona, A.J., Inciarte Gonález, A., (2010), *University: the last call?*, Ediciones Astro Data, Maracaibo.
[34] En 2003 fueron censados 475.653 bachilleres que no habían podido ingresar una aldea universitaria. En D'Elia, Y. (coord.), *Las Misiones Sociales: una aproximación a su comprensión y análisis.* ILDIS, Caracas. P. 103.
[35] Essenfeld de Breuer, S. (1979), *Ayudar a ser.* Fedes, Caracas.
[36] Venezuela, junto con Uruguay, tiene los valores mas bajo de toda América Latina en términos de concentración de riqueza e ingresos, medidos con varios indices (Gini, Theil, Atkinson (1.5)), pero sigue lejo de los de otras regiones except por África y algunas zonas de Asia. fuentes: http://www.eclac.cl, http://www.iadb.org, año 2011.

procesos de transformación del país. Esteban Montilla (2013) cita a Hofstede (2003)[37], el cual, investigando las dimensiones culturales de varios países según una matriz que hoy en día abarca siete factores, ha ubicado Venezuela como una sociedad "*fuertemente colectivista donde las relaciones resilientes son fomentadas y se espera un sentido de mutua solidaridad por cada miembro*"[38]: esto significa que no se puede abordar cualquier acción, aún más las políticas públicas, sin tener en cuenta estos rasgos.

Reflejo de esta dimensión es la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante, aprobada en el 2005, que prevé, como requisito obligatorio, un periodo de servicio en la comunidad del entorno universitario para los estudiantes de pregrado (que cursan carreras largas); durante este periodo, los estudiantes prestan actividades "*aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica, en beneficio de la comunidad, para cooperar con su participación al cumplimiento de los fines del bienestar social*" (art. 4).

En la sociedad de la información (como llamamos a menudo la fase histórica contemporánea) "*las universidades en los países subdesarrollados deben enfrentar los desafíos lanzados por la sociedad y por la economía, por un lado, y su identificación como conexión entre el subdesarrollo y su superación, por el otro*" (Parra-Sandoval et. al., 2010). La orientación, debe abordar este tipo de sociedad, multicultural y colectivista, *"encarando las dimensiones ecológica y relacionales del ser humano*"[39], sólo así se puede entender la importancia del proceso de orientación, en cuanto "*praxis social dirigida a facilitar los procesos de desarrollo humano en el contexto personal, familiar y comunitario a lo largo del continuo del ciclo vital con la finalidad de potenciar talentos y de generar procesos de autodeterminación, libertad y emancipación en la construcción permanente del desarrollo y bienestar integral de la personas y sus comunidades.*" (Propuesta del Sistema Nacional de Orientación, 2009).

1.1.7.3 La orientación en la educación universitaria

En el ámbito universitario, la Ley de Universidades del 1970 establece dos funciones diferentes a los Docentes Orientadores:

a) Los servicios de orientación, cuando determina que el Decano deberá designar a los *profesores consejeros* que consultarán los alumnos para guiarlos en todo lo relativo a sus labores universitarias (art. 121);

[37] Los detalles de cada dimensión se pueden encontrar en http://geert-hofstede.com/venezuela.html
[38] Esteban Montilla, R. (2013), *Counseling in Venezuela.* En Hohenshil, T., Amundson, N., Niles, S. (eds.), *Counseling around the world.* American Counseling Association, Alexandria. P. 409.
[39] Esteban Montilla, R. (2013), cit., p. 412.

b) Los cursos generales humanísticos o científicos que deberá prescribir el Consejo Universitario, y que los alumnos estarán obligados a seguir, además de los estudios especializados que debe impartir cada Facultad (art. 147).

Estas funciones de Orientación como servicio y como docencia requieren de un docente especialista, el cual debe ser miembro del personal docente y de investigación (art. 83); en consecuencia, en el desempeño de sus funciones se rige por las disposiciones de la Ley de Universidades y los reglamentos de la respectiva Universidad donde labora, en razón de la autonomía universitaria.

En el marco de la importancia estratégica que la orientación va asumiendo, a partir del año 2007, en numerosos encuentros realizados a nivel nacional, se abordaron los elementos epistemológicos, axiológicos y ontológicos para el diseño de una política en el ámbito universitario, contando con la participación de representantes del MPPEU, la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) y las instituciones educativas universitarias tanto públicas como privadas.

En el 2009 hay la elaboración de la Propuesta del Sistema Nacional de Orientación (PSNO) por parte de un grupo de profesionales distinguidos, representantes del MPPEU, docentes; la Propuesta define el Sistema Nacional de Orientación como un "*conjunto orgánico integrador de políticas y servicios de orientación destinados al pleno desarrollo de la persona y de su potencial creador desde las realidades de una sociedad plural, diversa y pluri-étnica*".[40] No hay demarcación entre el subsistema de educación y el de educación universitario, mientras en una primera versión el SNO estaba dividido en cuatro subsistemas, entre los cuales el de educación universitaria; en la versión final, son los respectivos ministerios que deben crear una propia estructura dedicada.

El PSNO, por varias causas, no avanza hasta su punto final pero sí lo hace el Sistema de Orientación para la Educación Universitaria (SOEU) que se aprueba en el 2011: el SOEU se presenta como un conjunto orgánico integrador de esfuerzos en el área de orientación en el subsistema de educación universitaria destinados al pleno desarrollo de la persona y de su potencial creador desde las realidades de una sociedad plural, diversa y pluri-étnica. Por lo tanto se pretende que sea un Sistema interdisciplinario conectando todos los servicios de orientación prestados a las y los estudiantes, mediante el establecimiento de redes de orientación a nivel nacional, lo que propicia espacios de participación e intercambio de experiencias que facilitan la implementación del sistema y la investigación en torno al área, en correspondencia con las necesidades de desarrollo

[40] Proyecto de un Sistema Nacional de Orientación (2009), MPPE. P. 19.

integral de la persona, comunidad y el país.

La Orientación universitaria impactará directamente a cada uno de los niveles del sistema educativo, mediante cuatro grandes dimensiones de intervención:

- la formación permanente del profesorado en pregrado y postgrado en orientación para fortalecer el rol orientador del docente y su inserción socio-productiva en los niveles del sistema educativo;
- la integración a los servicios, planes, y programas ofrecidos por los profesionales de la orientación en la universidad, centros escolares, el aula y las comunidades para hacerlos accesibles a toda la población durante su trayecto educativo;
- en el perfil de desempeño del profesorado para administrar los currículos universitarios;
- la integración de la orientación al currículo como eje transversal.

En el febrero 2012 el MPPEU ha aprobado el Plan Nacional de Orientación para la Educación Universitaria, que fue propuesto por el Viceministerio de Políticas Estudiantiles; a través del Plan se hace operativo el derecho de toda persona a una educación integral de calidad, con pertinencia social y equidad, en concordancia con el Proyecto Nacional Simón Bolívar diseñado por el Gobierno Nacional. El objetivo es garantizar la formación integral del estudiante universitario mediante los servicios de orientación, la inserción de la orientación como eje transversal del currículo universitario, el establecimiento de planes para la formación permanente, el cumplimiento del rol orientador del docente universitario y la formación de profesionales de orientación en aquellas instituciones de educación universitaria que administren programas de formación docente.

Entre los actores de la orientación universitaria encontramos la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), una oficina técnica que auxilia al Consejo Nacional de Universidades: en particular, la Ley de Universidades del 1970 le asigna la atribución, entre otras, de "*hacer el cálculo de las necesidades profesionales del país a corto, mediano y largo plazo*" (LU, 1970, art. 22, núm. 2). Su misión actual es "*asesorar técnicamente a las instancias competentes en la formulación de políticas nacionales y en la planificación del sector Educación Superior, para asegurar su calidad, equidad, pertinencia e impacto social*" (www.opsu.gob.ve, visitado el 12/01/2012).

El referente institucional para la orientación de ingreso es el Programa Nacional de Ingreso a la Educación Universitaria, es decir, el área administrativa de la OPSU, encargada de dar acceso a las y los estudiantes regulares, bachilleres y técnicos medios

al Subsistema de Educación Universitaria, mediante la administración de información oportuna, así como una serie de procesos de intervención social que desarrolla y establece dichos mecanismos académicos. Esta oficina formula, ejecuta, controla y evalúa la asignación de las y los aspirantes a ingresar en las diferentes plazas ofertadas por las Instituciones de Educación Universitaria (IEU) públicas, ofreciéndoles atención permanente, información acerca del perfil vocacional e información actualizada sobre la oferta académica y las posibilidades de ingreso a dichas instituciones.

La OPSU ofrece el Libro de Oportunidades de Estudio en las Instituciones de Educación Universitaria, una información completa sobre las Instituciones de Educación Universitaria, las carreras y oportunidades de estudios ofertas, los requisitos y modalidades de acceso y áreas ocupacionales.

La primera acción del sistema de orientación es la administración de la Prueba de exploración vocacional (PNEV): es un instrumento objetivo, tipo auto informe, constituido por un conjunto de escalas integradas por planteamientos de opción múltiple, el cual está destinado a explorar el grado de interés que muestra el estudiante hacia distintas áreas profesionales, así como de aspectos de su personalidad relacionados con el nivel de Motivación y Madurez Vocacional. La PNEV es una herramienta que ayuda al estudiante en su elección vocacional, mediante la identificación de las carreras de educación universitaria o Programas Nacionales de Formación (PNF) más acordes con sus características personales. En este sentido, los resultados de la PNEV contribuyen con el proceso de selección acertada de carrera, sobre la base de la exploración objetiva de los gustos, intereses y preferencias. La PNEV no está diseñada para medir conocimientos de bachillerato, ni aptitudes. A pesar de que sus resultados son de utilidad para fines de orientación vocacional y profesional, estos no son tomados como criterios de asignación a instituciones de educación universitaria.

La universidad busca darle una atención integral al estudiante y sus componentes, que le permitan la culminación exitosa de sus estudios, razón por la cual se ofrecen programas centralizados de Bienestar estudiantil, que incluye los servicios de orientación, becas, comedores, residencias, asistencia médico-odontológica y socio-jurídica. Todas estas acciones organizadas sistemáticamente buscan elevar la calidad de vida del estudiante.

Durante la permanencia el estudiante goza de diferentes y múltiples modalidades de servicios y programas: la autonomía de los institutos universitarios venezolanos se expresa también en esta área.

Por ejemplo, la Universidad del Zulia (LUZ) ofrece varias formas de orientación: personal-social, para el desarrollo psicológico, de las relaciones interpersonales, para el conocimiento del sí mismo y de su entorno; académica, elaborando actitudes favorables para el estudio, desarrollo cognitivo, clasificación de metas y objetivos académicos; vocacionales, con actividades de reorientación e información educativa y profesional, y orientación grupal.

La autonomía en el área de la orientación ha determinado la necesidad de crear un instrumento de coordinación (con palabras de Essenfeld de Breuer, 1979), no existe "*ninguna unificación de criterios o políticas en los servicios de bienestar de las instituciones superiores*"; también, Rosales Díaz (2013), señala que la "*atención estudiantil se realiza desvinculada de la Coordinación de Desarrollo Estudiantil y de las dependencias cuyo objetivo es la orientación integral y preventiva*"[41]) que ha tomado forma en las Redes de Orientación Universitaria (RNOU), conformadas por todas las Instituciones de Educación Universitaria que hacen vida en las respectivas Regiones o Entidades Federales. Las redes se han creado desde el año 2011, como parte de las iniciativas de las políticas estudiantiles del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU), con la finalidad de conocer los diversos programas y servicios presentes en las universidades y coordinarlos de forma eficiente.

Cada red se apoya en orientadores y otros profesionales inmersos en áreas de atención al estudiante que las Instituciones de Educación Universitaria designen y que se desempeñen en el ámbito docente, de investigación, de extensión, de desarrollo comunitario, de asesoría, consulta y servicios. Participan en encuentros de equipos interdisciplinarios regionales que comparten experiencias en torno a la Orientación, en el cual se investiga, discuten, analizan, planifican, organizan, evalúan y hacen propuestas para fortalecer el área en la región. Las Redes de Orientación Universitaria se caracterizan por ser una organización flexible, democrática, activa y participativa, con profesionales comprometidos en materia de Orientación, quienes a través de su formación y experiencia aportan ideas para fortalecer el Sistema Nacional de Orientación en las IEU de la región. Sus objetivos fundamentales son:

a) Construir propuestas que fortalezcan el desarrollo del Sistema Nacional de Orientación a través de una relación dialógica multidisciplinaria en equipos de alto desempeño.

[41] Rosales Díaz, Y. (2013), *Modelo de orientación educativa institucional. Una visión univrsitaria.* Ponencia presentada en la Jornada "Perspectivas de la orientación en el desarrollo de las nuevas tendencias sociales". Barinas, 26-28/01/2013.

b) Proponer programas y estrategias de prevención, asistencia, mediación y atención al estudiante y a la comunidad en general, en concordancia con las necesidades de desarrollo integral de las personas, las comunidades y el país.

c) Estudiar la pertinencia e idoneidad de los programas y estrategias implementados en los Servicios de Orientación dirigidos a los estudiantes, con el fin de elevar la calidad de vida, garantizando su prosecución, egreso e inserción socio productiva.

d) Articular los Servicios de Orientación de los diferentes entes públicos y privados e Instituciones comprometidas con el desarrollo humano a nivel local, estadal, nacional y latinoamericano. (Propuesta de Reglamento de las Redes de Orientación Universitarias, 2012).

Como hemos visto anteriormente, existe una complejidad de entes, propuestas y acciones que se han desarrollado, especialmente en los últimos años con la finalidad de crear formas de solución a las mismas, pero la realidad es que aún permanecen muchos problemas sin tener una salida específica, algunos existen desde larga data, otros se originan por las decisiones políticas tomadas en el ámbito educativo y en la orientación en Venezuela en los últimos tiempos. Algunos autores señalan desde mucho tiempo que existe, en particular, una fragmentación de conceptos y servicios entre los institutos universitarios nacionales; Navarro (1995), por ejemplo, critica "*la ausencia de criterios precisos acerca de lo que debe ser [la orientación] en este nivel educativo*"[42]. El SOEU quiere ser una respuesta pero quizás requiera de un margen de tiempo mayor para ser eficaz y poder dar homogeneidad a la diversidad de ideas, conceptos, servicios, programas y propuestas que giran en torno a la orientación al interno de las universidades, para lograr los objetivos planteados, es decir, una orientación continua e integral.

La masificación de la educación universitaria (a partir del 2000) ha traído consigo la necesidad de un mayor número de docentes y, de consecuencia, de profesionales de la orientación, pero la rapidez de este proceso no ha permitido formar una cantidad adecuada y, de los existentes, muchos carecen de capacitación y actualización, lo que trae como consecuencia es una baja de calidad y de cantidad. Existe una idea equivocada en la cual se considera el personal de orientación como de segunda categoría y que su labor puede ser realizada por cualquier persona. Cabe destacar que solamente dos instituciones actualmente egresan orientadores de grado, la Universidad del Zulia y

[42] Navarro, A. (1995), *Algunos problemas de la orientación en el contexto educativo universitario.* En Casado, E. (comp.), *De la orientación al asesoramiento psicológico: una selección de lecturas.* Universidad Central de Venezuela, Caracas. P. 39.

Universidad de Carabobo: para intentar solucionar este problema existe la Propuesta Nacional de Formación de Educación en Orientación (PNFEO) que se encuentra en fase de definición y revisión.

La orientación debe enfrentarse igualmente con la creencia de su infalibilidad: algunos (si no muchos) padres, por ejemplo, están convencidos de que un buen orientador pueda resolver los problemas (bien sean académicos, personales o de carácter) de sus hijos o hijas como si tuviera una varita mágica, y hasta algunos dirigentes universitarios se dirigen a los orientadores para que mantengan el equilibrio de la institución. Con palabras de Navarro, "*se piensa que el orientador es un mago o un brujo que posee la clarividencia para resolver instantáneamente tantos los problemas del individuo como del grupo*"[43].

No se puede olvidar que una de las claves de éxito de la carrera universitaria es la capacidad de solucionar las dificultades que presentan al ingresar o reingresar los aspirantes: hasta el mismo SOEU, señala que esta situación está "*indisolublemente vinculada a los procesos personales, familiares y comunitarios*" (SOEU, p. 13). De aquí la importancia del orientador en el acompañar las políticas de atención integral, para "*reducir los elementos que pudieran incidir en la deserción, bajo rendimiento y/o poca disposición a la participación cultural, deportiva, comunitaria y política*" (ibidem).

Por último, pero no menos importante, se cita el estudio de Parra-Sandoval et al.: en su análisis de las formas de universidades latinoamericanas, estas investigadoras subrayan que "*la pluralidad de conceptos del modelo universitario de Venezuela es el ideal para aplicar a las naciones en vía de desarrollo*"[44]. En este sentido, viene a ser fundamental el rol de un orientador moderno y flexible, que debe aprender a moverse entre las instituciones formales y los nuevos espacios académicos, capaz de acompañar la construcción del nuevo ciudadano en su ser, hacer y convivir integral.

1.1.7.4 Las modalidades educativas

Junto a los dos mencionados subsistemas, el sistema educativo define las variantes educativas dirigidas a población que, por su característica, ubicación geográfica, condiciones específicas, necesite adaptaciones curriculares o temporales.

Educación Especial

[43] Navarro (1995), cit. P. 42.
[44] Parra-Sandoval et al., (2010) cit. P. 33

Es la modalidad que garantiza la atención integral a la población con necesidades educativas especiales en institutos educativos, unidades educativas y programas de bienestar y desarrollo estudiantil, desde cero (0) años de edad.

Su finalidad es la formación y desarrollo integral de las personas con necesidades educativas especiales, a fin de garantizar su integración plena en lo educativo, laboral y social[45].

Educación Intercultural e intercultural bilingüe

La modalidad intercultural atiende la educación integral de los pueblos y comunidades indígenas y afro descendientes, desde los contextos de coexistencia de diversidad cultural, teniendo como punto de partida la educación propia.

Su finalidad es el fortalecimiento de un ser social integral, que mantenga su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores y espiritualidad; así como la construcción de conocimientos y saberes, la transmisión de costumbres y tradiciones ancestrales en una sociedad democrática, multiétnica y pluricultural. Igualmente, fortalece la conciencia histórica y la unidad de la Nación venezolana.

Esta modalidad tiene como características generales:

- ✓ La educación propia de los pueblos y comunidades indígenas y afro descendientes es punto de partida y parte constitutiva de la Educación Intercultural, como expresión de la cultura propia y continuidad de los idiomas indígenas.
- ✓ La oralidad es la forma principal de construcción de los conocimientos y de transmisión de costumbres y tradiciones, con la participación de los ancianos, las ancianas, los sabios y las sabias de la comunidad.
- ✓ En el proceso educativo se destacan formas de convivencia colectiva y de organización sociocultural, caracterizadas por las relaciones sociales de parentesco.
- ✓ El ambiente de aprendizaje se desarrolla de acuerdo a la cosmovisión de cada pueblo y comunidad, al espacio geográfico, calendario de tradiciones culturales y actividades de recreación.
- ✓ El aprendizaje se centra en la familia, a través de los padres y las madres, los abuelos y las abuelas, de acuerdo con los modelos propios de socialización colectiva de cada pueblo y comunidad originaria.
- ✓ Los maestros y las maestras son estudiantes y, al mismo tiempo, defensores y defensoras de su propia cultura.

[45] Currículo Nacional Bolivariano, Caracas, (2007), p. 29.

✓ Reconoce a la naturaleza como un elemento fundamental de la pedagogía indígena.

✓ El idioma indígena se estudia en cada ambiente de aprendizaje como primer idioma para fortalecer su expresión oral y escrita; mientras que, como segunda lengua, se estudia el castellano.

✓ Se desarrolla en espacios territoriales indígenas, afro descendientes, rurales, urbanos y fronterizos[46]. (p. 30-32).

Educación en fronteras

Es finalizada a la atención educativa integral de las personas que viven en zonas fronterizas, propiciando la Seguridad de la Nación, la cultura de la paz y relaciones amistosas con los pueblos vecinos, entre otros.

Educación rural

Está dirigida al logro de la formación integral de los ciudadanos en sus espacios geográficos, orientada por valores de identidad local, regional y nacional; igualmente se garantiza la armonía entre el desarrollo rural y la ciudad, potenciando la relación entre la educación rural y la educación intercultural e intercultural bilingüe.

Educación de Jóvenes, Adultos y Adultas

Es la modalidad que atiende a las personas mayores de 18 años, aproximadamente, no incorporadas a otra modalidad. Comprende las siguientes opciones de atención: presencial, semi-presencial o por encuentros y Misiones (*Robinson* y *Ribas*).

Su finalidad es favorecer el desarrollo cultural, social y productivo de jóvenes, adultos y adultas, a través de la formación de conocimientos científicos y tecnológicos; así como de habilidades, destrezas y valores que le permitan interactuar con el medio, identificarse con su Nación, actuar con conciencia social y participar activa y organizadamente en la construcción de una sociedad, acorde con los ideales y principios de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, con visión de la realidad latinoamericana, caribeña y universal.

Tienen como finalidad, proporcionar una cobertura amplia a la población venezolana contribuyendo en la formación del nuevo republicano.

Educación militar

Es una modalidad educativa específica para quienes, como elección personal, deciden incorporar un componente militar a las actividades académicas obligatorias establecidas en el Régimen Regular del Sistema Educativo Nacional.

[46] Curriculo Nacional Bolivariano (2007), cit., p. 30-32.

Sin duda alguna, encontramos que el sistema educativo bolivariano tiene como fin último el desarrollo de personas integrales, ofreciéndole una educación basada en principios de solidaridad, justicia, paz, formando al nuevo ciudadano apto para vivir adecuadamente en la sociedad, respondiendo al nuevo ideal de país.

Con estos subsistemas y modalidades, se pretender ofrecer educación gratuita y de calidad a toda la población venezolana[47].

1.1.7.5 Pilares del Sistema Educativo Bolivariano

Dentro de la educación bolivariana se establecen cuatro pilares fundamentales para el desarrollo integral del nuevo ser humano social, humanista y ambientalista, que son: "*Aprender a Crear, Aprender a Convivir y Participar, Aprender a Valorar y Aprender a Reflexionar*"[48].

Estos pilares se asumen como elementos flexibles que orientan los componentes de las áreas de aprendizaje y los ejes integradores, facilitando las experiencias de aprendizaje inter y transdisciplinarias que permitan formar al nuevo republicano y la nueva republicana, a través del desarrollo de procesos de aprendizajes en colectivo, donde éstos y éstas se relacionan con su contexto histórico-cultural, transformándose en ciudadanos y ciudadanas humanistas, creativos, y ambientalistas; con actitudes, aptitudes y valores acerca del hacer científico, desde una perspectiva social; conscientes de la diversidad y la pluriculturalidad del país.

Estos cuatro pilares se asumen con la intención de ofrecer al pueblo venezolano una educación integral, y son desarrollados en todos los subsistemas, niveles y modalidades que integran el sistema educativo bolivariano.

1.2 La Orientación en Venezuela

1.2.1 Introducción

Hablar de orientación en Venezuela requiere aclarar que dicho término presenta algunas criticidades ya que le vienen asignados varios significados que se describirán con mayor atención en los sucesivos párrafos. Su desarrollo y transformación como profesión se encuentra directamente relacionada con los constantes cambios que vive la sociedad venezolana y a los desarrollos científicos universales, que la han llevado a una redefinición y re contextualización que responde a las nuevas realidades, disposiciones y

[47] Ídem. p. 32.
[48] Ídem. p. 16.

exigencias de la sociedad venezolana (SOEU, 2011).

Como disciplina la orientación tiene la finalidad de facilitar procesos de desarrollo integral en las personas, independientemente del contexto en las cuales se encuentran ubicadas (Lessire-González, 2007)[49]; con las nuevas disposiciones dadas por las autoridades nacionales, se revisa esta finalidad de la orientación, a fin de ir en sintonía con la nueva visión de país, y se orienta a fomentar el desarrollo integral del ser humano (SOEU, 2011; PSNO, 2009).

De esta manera, con la participación de un grupo representativo de profesionales, investigadores y profesores de la orientación y de representantes de diversas instituciones relacionas con el quehacer de la orientación nacional, se re-define la orientación, es decir se realiza un esfuerzo para proponer una orientación adapta al nuevo marco jurídico, educativo, social, estructural. Se busca, sobre todo, dar una mirada al interno de la realidad nacional, valorando tanto sus particulares características como la multiculturalidad, la organización popular, las nuevas figuras de referencia social, nuevas estructuras gubernamentales.

Igualmente, se construyen propuestas que faciliten el acceso a los servicios de orientación a todos. Este es uno de los aspectos en el cual se está haciendo énfasis, en permitir que la orientación sea un derecho para todos; sin duda este es un aspecto que va en sintonía con las nuevas líneas del gobierno nacional, encuadrado en una política de inclusión e igualdad como está establecido en la carta magna.

Históricamente, las políticas relacionadas con la orientación se han desarrollado y aplicado en favor de la población juvenil y joven, excluyendo las otras etapas evolutivas del ser humano. Esta situación corresponde a una visión de la orientación pensada sobre todo a los procesos decisionales que se dan en la transición del liceo a la universidad y en la orientación de entrada, permanencia y salida de los estudiantes universitarios en sus carreras de estudio.

Por estas razones, los servicios, programas y planes de orientación prevalentemente eran aplicados a la población estudiantil que gozaban con la oportunidad de tener un orientador en su institución educativa. Sin embargo, no todas las instituciones de educación superior cuentan con orientadores para ofrecer programas y servicios de orientación.

Tradicionalmente, la profesión del orientador en el país se ha venido desarrollando

[49] Lessire O., González J., (2007), *Fundamentos conceptuales que han caracterizado la evolución del proceso de la orientación en Venezuela.* En PARADIGMA, vol. XXVIII, n. 2, p. 211-223.

paulatinamente, desde sus inicios formales en la década de los años 30 del siglo pasado. En tal sentido, la orientación siempre ha estado viva, aunque muchas veces ha sido desconocida por la opinión pública, ya que los profesionales en esta área han sido pocos en comparación con otras carreras, y también porque son solo dos las universidades (La Universidad del Zulia, Maracaibo, y la Universidad de Carabobo, Valencia), que tienen grados en orientación y sus funciones profesionales mayoritariamente eran realizadas dentro de los liceos. Estas situaciones no han hecho doblegar el empeño constante para luchar por su crecimiento, visibilidad y servicio a las personas y comunidades.

Ha existido igualmente, una confusión en el rol e importancia de la orientación: para algunos la profesión de orientación no es necesaria, ya que todos los docentes deben ser orientadores, es decir, deben asumir su rol orientador; desde este punto de vista la orientación pierde fuerza y reconocimiento (Casado, 1995)[50]. Es cierto que todos los docentes deben asumir su rol orientador, pero es también cierto que un profesional formado para desarrollar sistemas humanos, procurar el desarrollo integral de las personas, facilitar procesos de desarrollo de carrera, atender las especificidades de los estudiantes y clientes, es también importante y estas competencias las desarrolla el profesional de la orientación.

Actualmente, la orientación nacional está viviendo un proceso de relanzamiento, sensibilizando a los entes gubernamentales de la importancia estratégica de ofrecer servicios, planes y programas de orientación para todos en una sociedad que plantea la inclusión y la equidad; que busca encontrar su propia esencia y al mismo tiempo estar actualizada con las tendencias mundiales.

No obstante, la orientación en Venezuela ha estado sujeta a situaciones políticas y burocráticas: cambio de ministros en educación, dirigencia de los programas, frecuentes procesos electorales (Ávila 2011b)[51], situaciones éstas que han llevado a posponer decisiones importantes y vitales en beneficio de la orientación, como son la aprobación del Código de Ética a nivel de la Asamblea Nacional, el Sistema Nacional de Orientación en todos sus subsistemas (como anteriormente explicado, hasta la fecha sólo se ha aprobado el del subsistema de educación universitaria), el programa Nacional de Formación en Educación Orientación, la obligatoriedad de ocupar puestos de trabajo en el

[50] Casado E., (1995), *De la orientación al asesoramiento psicológico: una selección de lecturas*. Consejo de Desarrollo Científico y Humanistico. UCV. Caracas.

[51] Ávila Y., (2011b), *What competencies will vocational guidance professionals need to have in the future?* En Soresi, S., Heppner, M., Nota, L., Heppner, P. (ed.), *Vocational Designing and Career Counseling. Challenges and new horizons.* Erip Editrice, Pordenone. P. 209.

sector, sólo a los profesionales de la orientación que tengan el grado en educación mención orientación, etc.

1.2.2 Historia y desarrollo de la Orientación en Venezuela

En la literatura mundial sobre la orientación se acepta generalmente que la orientación como tal se originó en Norteamérica al comienzo del siglo XX, otros autores como (Moreno&González, 2008)[52] explica que la orientación siempre ha existido y que se ha ejercido de forma empírica o "informal". En este sentido, Casado (1995), afirma: *"mucho antes que apareciera en escena el campo profesional denominado orientación o asesoramiento",* esta actividad era *"realizada empíricamente por el médico, el profesor, el sacerdote o simplemente los padres y amigos"*[53]. Mientras Moreno habla de orientación "primitiva", la cual desempeña una función social. Pero *"no cualquiera es orientador en una sociedad primitiva sino aquel que ha sido designado por alguno de los mecanismos sociales en acción"*[54].

Los orígenes de la orientación "moderna" en Venezuela, se remontan a la década de los años 30 con el "Boom petrolero" (Calonge, 1988; Molina Contreras, 2009; PSNO, 2009; Vera, 2011; Moreno y González, 2008; Essenfeld, 1979)[55]: el hallazgo de importantes yacimientos petrolíferos en el país impulsa una serie de cambios en diversas escalas que impactan la vida en general iniciando la era del petróleo.

Con la inversión nacional y extranjera comienza a desarrollarse la industria petrolera, trayendo como consecuencia la necesidad de mano de obra y el desarrollo de industrias y servicios a disposición de la misma, razones por las cuales se inicia el abandono del campo con migraciones internas hacia las ciudades (Calonge, 1988). Grandes cantidades de familias salen de la Venezuela rural para ir a la Venezuela urbana en busca de una mejor calidad de vida y nuevas oportunidades laborales. Esta migración impacta directamente la educación con la masificación de estudiantes; con este incremento de la matrícula escolar inician los problemas de violencia, embarazo en adolescentes, infecciones de trasmisión sexual debido a la proliferación de problemas sociales y de

[52] Moreno, A., González, V. (2008), *La orientación como problema.* Centro de Investigaciones Populares, Caracas.
[53] Casado E., (1995), cit. P. 18.
[54] Moreno, A., González, V. (2008), cit. P. 15.
[55] Calonge, S. (1988), *Tendencias de la orientación en Venezuela.* Cuadernos de educación. Cooperativa labporatorio educativo, Caracas.; Vera, G.D. (2011), *La orientación en Venezuela: avances y desafíos actuales.* En "The Professional Counselor Journal", Vol. 1, n. 1; Molina Contreras, D.L. (2009), *Orientación educativa: práctica de intervención permanente en los centros escolares.* Ediciones de la Universidad Ezequiel Zamora, Barinas.

salud pública.

Al proceso de migración interna, lo acompaña la migración extranjera, especialmente durante la primera parte de la década de los ’50 bajo la dictadura de Pérez Jiménez, lo que aumenta el marco de complejidad acompañándose al proceso de expansión de las escuelas normales y técnicas. La llegada de varios profesionales y expertos calificados en el área de la orientación proveniente de Europa, en particular desde España, ayudan al desarrollo de la orientación nacional.

Con esta realidad, emerge la necesidad de crear servicios de orientación con una visión de atención a los estudiantes en asuntos relacionados con la vocación, la toma de decisiones, selección de personal y la inserción laboral. Posteriormente, con el crecimiento de la matrícula escolar de estudiantes provenientes del campo a la ciudad, surge la necesidad de atención a los modos de transición cultural, adaptación al ambiente escolar y las necesidades académicas para el logro de las metas de aprendizajes. Con palabras de Calonge *“los cambios operados en las relaciones económicas crearán la exigencia de una praxis-teórica que, integrada al sistema educativo, se encamine a ayudar a los alumnos en la elección vocacional y en los conflictos propios del ajuste escolar*”[56].

Durante los años 50, la Sala Técnica del Ministerio de Educación decide crear una política de atención integral al estudiante, dando origen a la atención individual del estudiante a través de los servicios de orientación y a políticas de formación del talento humano requerido para tal fin. El golpe de estado del 1948 y sucesiva llegada al poder del dictador Pérez Jiménez en el 1953 y la contemporánea caída del país en el área de influencia del capitalismo norteamericano debido al auge del petróleo, hacen que Venezuela se independice de la influencia de la orientación europea.

Luego, a partir del 1958, con el regreso del proceso democrático, la orientación verá el auge de la Escuela Liberal de huella estadounidense. Esto significa, como señalan Bronfemajer, Casanova y García (1979) citados en Calonge (1988), que *“la tendencia liberal y su expresión en un sistema escolar concreto está relacionada con los segmentos politizados de las clases medias que fungen como los agentes sociales de la escuela liberal en el período de iniciación de la industrialización, momento en el cual la burguesía industrial y los nuevos sectores urbanos en ascenso opusieron a los proyectos aristocráticos de la denominación terrateniente el programa de una educación pública,*

[56] Calonge, S. (1988), cit. P. 15.

obligatoria y laica"[57].

En consecuencia, para los años 60, dentro del programa USAID-Venezuela, se seleccionan un grupo de docentes para ser formados en tareas y funciones de orientación mediante cursos cortos ofrecidos por el Ministerio, quien contrata profesores del exterior (USA, Puerto Rico y Panamá)[58] para las materias de información académica-ocupacional, prueba psicotécnica y asesoramiento vocacional e individual, entre otros temas; algunos de los egresados de estos cursos continuaron los estudios en el exterior a nivel de maestría en orientación, con énfasis en lo vocacional y académico. Desde la década de los años 60, se asume que la orientación es un servicio para la atención de todos los asuntos de desarrollo de los estudiantes como personas y como miembros de las comunidades.

A finales de los 60, algunas universidades públicas (el Instituto Pedagógico de Caracas, la Universidad de Carabobo, Universidad Central de Venezuela, Universidad de los Andes, La Universidad del Zulia, entre otras) inician los programas de formación en orientación en el ámbito de pregrado como parte de los programas de Licenciatura en Educación. Durante la década de los años 70, los servicios de orientación se amplían, dejando de ser exclusivos del contexto educativo: en particular, se desarrolla le trabajo de los orientadores a beneficio de programas de salud integral y abarcan también el ámbito jurídico y, en algún caso, llegan al sector empresarial privado.

En el 1981, en la ciudad de Rubio, Estado Táchira, se celebra el 1er encuentro nacional de orientadores, ocasión que desde entonces no ha cesado de celebrarse, creando una oportunidad de intercambio, de confrontación, de formación y capacitación para todos los profesionales de esta área.

Dos años después, el Consejo Nacional Universitario (CNU) toma la decisión de elevar a postgrado las especialidades de las carreras de pregrados, y solo la Universidad del Zulia y la Universidad de Carabobo continuaron manteniendo estudios de pregrado (a la fecha siguen siendo los únicos institutos universitario hacerlo). De consecuencia, varios institutos superiores crearon programas de maestría y especialización, pero los egresados de estos cursos no pueden ejercer de profesionales en la orientación si no han acabado una carrera de pregrado; con el seguir de los años, esta situación ha llevado a una carencia de estos profesionales, así que el cargo y el rol se han venido asumiendo por profesionales afines, como sociólogos, educadores, psicopedagogos, trabajadores

[57] Calonge (1988), cit. P. 19.
[58] Calonge (1988) destaca los nombres de los expertos estadounidenses C. Failor, J. Bertley y G. Weston, L. Regis de Panamá y F. Cornier de Puerto Rico.

sociales, entre otros.

La figura del Orientador a servicio de los planteles educativos, es prevista en la IV Convención Colectiva de Trabajo de los Trabajadores de la Educación 2004-2006: en este documento, es explicitado el número de profesionales que deben atender los estudiantes, de acuerdo al número de secciones que conforman la institución. La divergencia que se ha creado entre el número de egresados en carreras de orientación y el de profesionales solicitados, se ha agravado a partir de la primera década del siglo XXI, debido a la masificación de la educación y relativa inclusión de los hasta aquella época excluidos.

Esta situación empeoró cuando el Ministerio de Educación declaró que los docentes debían asumir un rol orientador en el aula, cargándolos con nuevas tareas y actividades, y, al mismo tiempo, desvinculando la orientación como disciplina y profesión.

A partir de la mitad de los años 90, crecen y se refuerzan las relaciones, favoreciendo la creación de asociaciones gremiales nacionales, como la Federación Venezolana de Asociaciones de Orientadores (FAVO), que nace en el 1996, e internacionales, como **la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación (RLPO).**

Esta vivacidad hace que Venezuela protagonice la escena internacional, así que se celebra por primera vez , en Valencia, Estado Carabobo, en el año 2000, el congreso mundial de la Asociaci**ón Internacional de** Orientación Educativa, Vocacional y Profesional (AIOPS, conocido también como IAEVG en inglés). En el 2005 y el 2006, respectivamente en Maracaibo y Valencia, sedes respectivamente de las mencionadas Universidad del Zulia y Universidad de Carabobo, tiene lugar el II Congreso Latinoamericano de Orientación **y el I Congreso Latinoamericano de Formadores de Orientadores.**

Para el siglo XXI se experimentan cambios en la visión de las ciencias que estudian al ser y la sociedad, produciéndose diversas discusiones que han conducido a la re-conceptualización del paradigma del Desarrollo Humano. De manera que el desarrollo de la persona y el desarrollo de la comunidad ahora se entienden como dos polos de un mismo y único proceso: en esta nueva visión, las acciones para educar al ser humano se han sustentado en este nuevo paradigma, fortaleciendo el currículo integral. En consecuencia, los procesos educativos centrados en el *conocer* y en el *hacer* han incorporado las dimensiones del *ser*, *convivir y servir* como su norte formativo, propiciando el desarrollo integral de la persona para la transformación plena de la sociedad en aras de la justicia, la equidad, la inclusión y emancipación.

1.2.3 Fundamentos conceptuales de la Orientación en Venezuela

Como se ha explicado anteriormente, la orientación nacional desde sus inicios ha tenido una profunda influencia por parte de modelos, teorías y enfoques foráneos a la realidad nacional, primero los europeos, luego los norteamericanos, lo que no siempre permitía un adecuado y cónsona aplicación a las diversas realidades del país. La aplicación de las teorías impartidas en la universidad muchas veces no estaban en la capacidad de dar respuestas a los requerimientos de los usuarios, ya que eran descontextualizadas de la realidad nacional, en este sentido (González (2008) textualmente dice que *"tradicionalmente habíamos venido observando nuestra realidad con lentes prestados de otras latitudes"*[59]).

Sobre el mismo asunto, Yara Romero (2008) hace un llamado de atención a las instituciones suramericanas que siguen *"pensando en el desarrollo de programas [de orientación] dirigidos hacia la comunidad, cuando en realidad desconocemos las raíces de la misma y... la memoria cultural y social"*[60] mientras para Essenfeld (1979) *"la aplicación masiva de pruebas extranjeras es de muy poca utilidad"*[61].

Este proceso también se ha presentado al interno del desarrollo de la orientación: sin embargo, es importante resaltar que en los últimos años se ha iniciado un movimiento entre los formadores de la orientación para construir teorías y enfoques propios que den respuesta a las realidades específicas, y existe una valorización y reconocimiento a la comunidad científica nacional en materia de orientación que se ha venido consolidando con algunas iniciativas, pero sin embargo aún hay mucho por recorrer (Moreno (2008) lo llama el *reto de la diferencia*[62]).

Dentro del mismo contexto, Ávila (2011a) subraya la importancia del tema de la interculturalidad en el país y plantea la *"necesidad de ofrecer servicios de orientación a las poblaciones culturalmente diversas, respetando sus valores y culturas"*[63]; por otro lado, la autora lamenta que la *"formación recibida en la universidad no tenía ninguna materia que estudiara la diversidad cultural del país... y muchas de las teorías y estrategias enseñadas*

---

[59] González Bello, J. (2008), *La Orientación profesional en América Latina. Fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades.* En REMO, vol. V, n. 13.
[60] Yara Romero, L.M. (2008), *El sentido de la orientación en la formación investigativa y el rescate de nuestras raíces.* En http://abopbrasil.org.br/wp-content/plugins/download-monitor/download.php?id=91, leído el 31/05/2013.
[61] Essenfeld (1989), cit., p. 145.
[62] *"El reto de producir diferentes paradigmas de orientación para las diferentes culturas y para los diferentes mundos de vida".* Essenfeld (1979) Cit., p. 95.
[63] Ávila Y., (2011a), *La Orientación en el Sistema Educativo Venezolano.Por una perspectiva intercultural.* En Tiempo Latinoamericano, n. 25 www.educacionsuperior.edu.co/rlpo

no se adecuaban a las cultura indígenas".[64]

Con un estudio historiográfico, los venezolanos Lessire y Gonzaléz (2007) han realizado una clasificación en tres fases que han caracterizado la orientación nacional según los fundamentos conceptuales típicos de cada período:

I. De la Orientación asistemática a la sistemática;
II. Orientación neoclásica y estructural;
III. Orientación posneoclásica.

Fase I: Lessire habla de una Orientación asistemática por no basarse en un sustento científico sino en una representación simbólica; era considerada como una cosa, donde la flor de los vientos, o estrella para algunos, representaba el significado de encaminarse hacia un fin determinado. Luego, durante los años 30 del siglo XIX, pasa a tener un carácter científico para convertirse en sistemática gracias a la obra de Parsons[65], Proctor[66] y Williamson[67]: el enfoque se centra en el desarrollo y la promoción del bienestar social (orientación asistencial) de aquí la predominancia de principios de carácter médico-clínico, interesándose particularmente por las habilidades mentales, y en la evaluación de las potencialidades e aptitudes del orientado para dirigirse hacia el trabajo más adecuado (orientación vocacional).

Fase II: Essenfeld (1979) llama este período neoclásico y estructural: la orientación empieza a ser incorporada en los programas y procesos educativos adquiriendo mayor sistematicidad. Ahora pues se concibe como ayuda del alumno para desarrollar sus potencialidades personales y en su integración inteligente y creadora con la comunidad (Schenk, 1967), lograr la auto comprensión y la autodirección necesaria para conseguir el máximo ajuste a la escuela, al hogar y a la comunidad (Miller, 1971).

La orientación se define también, como un método para toda la vida (Harim, 1967) y un proceso de interacción: interacción que ayuda al individuo en una comprensión significativa del yo y el medio (Shertzer y Stone, 1972), entre las expectativas sociales y el desarrollo único y propio como individuo (Dinkmeyer - Carlson, 1973) y finalmente la orientación es integral por ser un proceso de desarrollo (Mathewson, 1962) y un esfuerzo organizado en la escuela, dirigido a personalizar y humanizar el proceso educativo para

[64] Ibidem.
[65] Parsons, Frank (1854-1908), es considerado el padre de la orientación; su mayor obra es *Choosing a vocation*, publicado póstumo en el 1909.
[66] Proctor, William Martin (1875-1937), contribuye a definir el proceso de distribución y ajuste en la orientación con *Educational and Vocational Guidance: A Consideration of Guidance as it Relates to All of the Essential Activities of Life* publicado en el 1925.
[67] Williamson, Edmund Griffith (1900–1979), hizo énfasis en las bases diagnósticas, con el trabajo *How to counsel students: a manual of techniques for clinical counselors* publicado en el 1939.

todos los estudiantes.

Por su parte, Essenfeld afirma que en Venezuela se introduce el término *asesoramiento* y se asumen las posturas establecidas por la UNESCO (delineadas por Faure, Herrera y Otros, 1973)[68], destacando el carácter humanizante de la educación: *"una nueva perspectiva para el proceso de ayuda llamado "ayudar a ser", un punto de vista que propone orientación para la vida y no sólo para una ocupación; la orientación denominada integral, donde los programas de orientación o asesoramiento serían la versión del bienestar social en el sector educativo"*[69]. Así, para Millán (1976) "*la orientación es atención integral al estudiante*", mientras Essenfeld (1979) la define como "*un conjunto de acciones para ayudar a otros en la solución de situaciones conflictivas o críticas*"*.*

Fase III: En el período postneoclásico (finales de los años setenta), según Essenfeld (1979), se comienza a definir una orientación fundamentada en la prevención y el desarrollo humano; la orientación vocacional está sustituida por conceptos como educación de la carrera o desarrollo de la carrera (*career education* en inglés). Uno de los pioneros fue el psicólogo estadounidense Kenneth B. Hoyt (1972), el cual lo define *"un esfuerzo global de la educación pública y de la comunidad dirigido a ayudar a todos los individuos a familiarizarse con los valores de una sociedad orientada hacia el trabajo, a integrar estos valores en su sistema de valores personales, y a implementar estos valores en sus vidas de modo que el trabajo llegue a ser posible, significativo y satisfactorio para cada individuo"* [70].

En Venezuela, el concepto de orientación vocacional se desarrolla en una perspectiva donde la orientación está inmersa en un contexto histórico, donde se reconoce que los principios psicosociales condicionan la existencia del individuo (para Barroso "*cada persona satisface cada una de sus necesidades dentro de un contexto específico"*)[71]: la orientación es pues un proceso que puede ser discontinuo dependiendo de varios factores, primero, dependiendo de las características socio históricas y del contexto social donde la misma orientación se desarrolla (Santacruz, 1990; Busot, 2000)[72].

---

[68] Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M., Champion Ward, F. (1973), *Aprender a ser. La educación del futuro.* Ed. española por Paredes de Castro, C., Alianza/UNESCO, Madrid.

[69] Essenfeld, (1979) cit., p. 113.

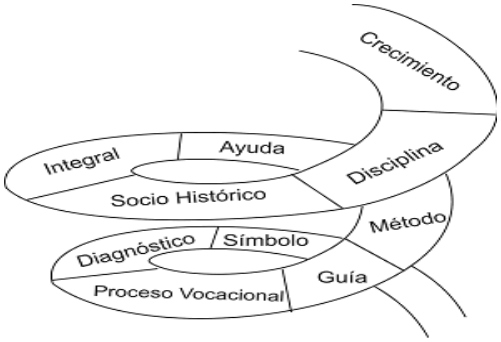
[70] Hoyt, K.B. (1972), *Career education: what is is and how to do it.* Cit. en Rodríguez Moreno, M.L. (2002), *Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional.*, Edicions de la UB, Barcelona.

[71] Barroso, M. (2007), *Autoestima del venezolano, democracia o marginalidad*. Editorial Galac. Caracas. P. 83.

[72] Citados en Lessire y González (2007).

Lessire y González, haciendo también referencia a Carrillo (2002)[73], afirman que se debe *"atender el desarrollo sostenible de la sociedad y del ser humano desde una dimensión integral"*, concluyen que la orientación en Venezuela *"ha estado centrada en el individuo propiamente dicho"*: hay una sincronización del pensamiento con respecto a los conceptos elaborados por la literatura y la investigación internacional, pero al mismo tiempo los orientadores venezolanos han centrado en las últimas décadas su labor en el *"ser humano como ser social"*, resaltando la ayuda, el diagnóstico y el enfoque integral. En este sentido, Ávila (2011b) destaca la necesidad que *"la orientación debe hacer más esfuerzos para ayudar a las personas menos favorecidas, llevando los servicios y programas de orientación a todos".*[74]

Figura n.1.3
Elementos de la conceptualización de la Orientación en Venezuela



Fuente: Lessire y González (2007)

1.2.4 Definición de Orientación en Venezuela

Varios autores evidencian como las diversas definiciones de orientación existentes a nivel nacional, poseen diversos enfoques lo cual crean imprecisiones, problemas y contradicciones. En relación a este asunto[75], son polémicas las opiniones de Moreno (2008) y también de Molina Contreras citando a Martínez de Codés Casado (1995), en particular, habla de inexistencia de definición coherente: la *"falta de unidad en cuanto a la definición teórica y operacional de la orientación, genera interferencias para la*

[73] Carrillo, R. (2002), *Los nuevos escenarios educativos de los países bolivarianos. La formación del hombre globalmente entendida y la inserción laboral.* Cit. en Lessire y González (2007), cit.
[74] Ávila, Y. (2011c), *Informe del Congreso Internacional de Orientación en Italia.* En Tiempo Latinoamericano, n. 30. www.educacionsuperior.edu.co/rlpo
[75] Molina Contreras, D. (2004). *Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación.* En Revista Iberoamericana de Educación. N. 33/6.

implementación fáctica de la misma".[76] A continuación se individúan las definiciones de orientación que en Venezuela se han realizado durante las últimas décadas, tanto por las instituciones y la legislación, así como por los profesionales y académicos que trabajan en esta área.

En particular, en la Ley Orgánica de Educación (1980), se cita la orientación en varios artículos[77] sin llegar a definirla con claridad: solo en el art. 21, en donde se define la finalidad de la educación básica, el legislador habla de "*formación integral del educando mediante el desarrollo de sus destrezas y de su capacidad científica, técnica, humanística y artística*", además que "[la educación básica debe] *cumplir funciones de exploración y de orientación educativa y vocacional e iniciarlos en el aprendizaje de disciplinas y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil*" y, finalmente, "*estimular el deseo de saber y desarrollar la capacidad de ser de cada individuo de acuerdo con sus aptitudes*".

Pero, hay que esperar la promulgación del Modelo Normativo de Educación Básica del 1987 donde se describen cuatro de las funciones más importantes del personal docente señaladas en el art. 77 de la LOE; en particular, encontramos la siguiente definición del concepto de orientación: "*la orientación es la función mediante la cual el docente ayuda al educando a descubrir sus potencialidades y limitaciones, desarrolla sus capacidades para que establezca relaciones interpersonales adecuadas, estimula la adquisición de hábitos de estudio y trabajo; lo asesora en el proceso de exploración vocacional y lo refiere a servicios especiales cuando se requiera*".

Por su parte, el Código de Ética del Profesional de la Orientación (2001), define a la orientación como *"el conjunto de funciones y tareas cuyo propósito es generar el desarrollo de las potencialidades de la persona en cualquier campo de acción y guiarlo en su proceso de adaptación psico-social ante los cambios evolutivos y eventos imprevistos. El trabajo del orientador está dirigido a la atención de personas dentro de los límites de la "normalidad", es decir, que sean capaces de hacer contacto con la realidad, darse cuenta como se afectan por ésta, y tomar decisiones al respecto"*[78].

Una contribución, es la elaborada por Árraga Barrios y Sánchez Villarroel (2007), las cuales definen la orientación *"como una disciplina o área del conocimiento de las ciencias sociales, dirigida al estudio sistemático del ser humano desde una perspectiva positiva,*

[76] Casado (1998), cit., p. 38.
[77] Art. 1, art. 6, art. 9, art. 15, art. 20, art. 21, art. 44, art. 77.
[78] Código de ética del profesional de la orientación, (2001), art. 13. Documento aprobado por FAVO en el XXI Encuentro nacional de orientadores, Guanare.

con la finalidad de promover el desarrollo de sus potencialidades y su adaptación a los cambios evolutivos y eventos imprevistos, en cualquier etapa de la vida."[79]

Para Lessire-González (2007), la orientación *"es una actividad que se desarrolla con el fin de apoyar al individuo a analizar sus necesidades, diagnosticar sus posibilidades, estudiar la prospectiva que avizora para construir su proyecto de vida y acompañarlo en la ejecución de un programa para su desarrollo, con la intención de garantizar su adecuación al contexto histórico y cultural en el que le toque desenvolverse"*[80]

Según Moreno (2008), la orientación es *"el ejercicio activo de la función de ayudar liberadoramente al hombre concreto en la solución de los problemas que plantea su existencia como hombre"*[81]; hay que añadir que Moreno es al mismo tiempo extremadamente crítico con el concepto de orientación en Venezuela. En particular, afirma que la orientación está *desorientada*[82] ya que *"adquiere tal dispersión y diversidad de funciones que resulta imposible delimitarla en términos de una profesión concreta"*[83] y que el *"orientador venezolano no está perfilado ni siquiera con vaguedad"*[84].

En el 2009, se elabora el Proyecto de Sistema Nacional de Orientación (PSNO), donde se plantea un nuevo concepto de orientación coherente con el Plan de la Nación, los Planes de desarrollo de la Nación y las nuevas tendencias contemporáneas de la orientación como una profesión. El PSNO define la orientación como una "*praxis social dirigida a facilitar procesos de desarrollo humano en el contexto personal, familiar y comunitario a lo largo del continuo del ciclo vital, con la finalidad de potenciar talentos y de generar procesos de autodeterminación, libertad y emancipación en la construcción permanente del desarrollo y bienestar integral de las personas y sus comunidades"*[85].

Revisando la literatura, se ha encontrado que esta definición, aunque nunca haya sido explicitado en los documentos oficiales (no se ha podido consultar todos los documentos de trabajo), es vinculada directamente con la de Casado (1999), había ya definido la orientación como "*una práctica social que tiene como fin último contribuir a la formación básica del individuo, promoviendo sus potencialidades (cognitivas, afectivas, motivacionales y sociales) que posibiliten el bienestar a través de la participación social*"[86].

---

[79] Árraga Barrios, M., Sánchez Villarroel, M. (2007), *Orientación gerontológica. Desarrollo humano y calidad de vida en la vejez.* LUZ, Maracaibo. P. 197.
[80] Lessire-González (2007), cit., p. 211.
[81] Moreno, cit., p. 106.
[82] Moreno, cit., p. 68.
[83] Moreno, cit, p. 65.
[84] Moreno, cit., p. 66.
[85] Proyecto de un Sistema Nacional de Orientación (2009), MPP Educación, p. 18. Documento oficial.
[86] Casado, E., Calonge, S. (1999), *Lecturas de orientación.* Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela, Caracas. P. 13. La autora explicita en la misma página que hay que

En tal sentido, al trabajar el desarrollo humano desde los planes, programas y servicios, la Orientación centra su acción en la liberación de las capacidades emancipadoras de las personas en cuanto a sus talentos, sus posibilidades, sus necesidades y sus requerimientos de desarrollo. En consecuencia, desde la acción educadora de la orientación, los siguientes procesos ocurren para que tal desarrollo se haga realidad.

- Formación activa de la persona para la autonomía, la responsabilidad, la independencia y la participación activa en la atención de sus asuntos personales y sociales desde su realidad.
- Promoción del desarrollo de los procesos de pensamiento crítico de las personas en cualquier contexto para la liberación de su potencial.
- Participación de las personas en acciones conducentes al cambio y la autonomía comunitaria.
- Identificación y desafío de cualquier forma de opresión y exclusión sobre la persona y la comunidad.
- Generación de saberes sobre cómo funciona la realidad personal en el contexto social y como producir cambios auto dirigidos en ambos.

Otra contribución, viene del Proyecto de Ley del Ejercicio Profesional de la Orientación (2010), donde se define la orientación como una disciplina proactiva aplicada de las ciencias humanas, que *"trabaja con los procesos inherentes al desarrollo del potencial de las personas, con miras a fortalecer y hacer más efectiva la evolución de tales procesos"*[87].

La diferencia de conceptualizaciones, son el producto del momento histórico que se está viviendo en Venezuela. El que tiene elementos que compaginan con esta investigación es el dado por el PSNO ya que hace referencia directa al proceso emancipatorio de la persona orientada.

1.2.5 Áreas de la Orientación

En el Diseño Curricular de La Universidad del Zulia (2009), es decir, el documento donde se dibuja un panorama amplio en relación a la orientación como carrera y profesión, se aclara que las áreas dentro de la orientación vienen *"concebidas como las*

---

entender la práctica social como un "conjunto de acciones" dirigidas al conseguimiento del bien común o del bienestar individual, fundada en un "saber teórico" cognitivo y un "saber práctico" actuativo.

[87] Vera G., Jiménez, D. (2010), *Proyecto de ley del ejercicio profesional de la orientación en Venezuela*, LUZ, 2010, art. 4.

dimensiones de las personas o grupos en las cuales se focaliza el abordaje de los procesos de consulta y asesoría"[88]. En particular este perfil propone seis áreas: personal-social, académica, vocacional, laboral, socio-política y recreativa, las cuales se explicarán a continuación:

Área Personal – Social: En esta área se ubican los procesos asociados con el rol de ser social, de cada persona; por lo cual, el trabajo del Orientador está dirigido a fomentar la comprensión del sí mismo y del entorno, con el fin de alcanzar y mantener la estabilidad psicológica y afectiva (Castejón y Zamora, 2001).

Área Académica: En ella el énfasis está en relación con los procesos asociados al rol como aprendiz y la finalidad es que la persona y/o grupo pueda obtener pleno rendimiento en las actividades inherentes a sus procesos de aprendizaje.

Área Vocacional: El centro de interés se asocia al desarrollo vocacional de la persona, donde se entiende la vocación como proyecto de vida que cada persona asume ante sí mismo y ante la sociedad, definiendo un estilo de vida profesional, cívico, ético, familiar y comportamental que caracteriza su personalidad y que se proyecta en su quehacer cotidiano. La práctica en esta área está destinada a prestar el servicio de asesoría y consulta con la finalidad de que cuando la persona tome decisiones inherentes a su vocación, lo haga bajo las mejores condiciones decisorias posibles.

Área Laboral: Está asociada al rol de la persona como trabajador, cuya finalidad es prestar un servicio de orientación que conduzca a la consecución de los objetivos personales en relación con los de las organizaciones a las que pertenece.

Área socio-política: Comprende procesos relacionados con el rol de promotor social.

Área Recreativa: Es la dimensión asociada con el rol de la persona como ser individual y social, caracterizada por prestar un servicio de orientación que garantice el esparcimiento y recreación.

1.2.6 Los contextos de la Orientación

El contexto es donde la experiencia tiene lugar y sentido y se hace concreta además de específica; es decir, *son los lugares en los cuales el profesional de la orientación desarrolla sus funciones y le da sentido a la experiencia de desarrollo del potencial del sistema humano al cual presta sus servicios* (Diseño curricular LUZ, 2009).

También Barroso (1998), se enfoca en la experiencia ya que define los contextos como

[88] Departamento de Psicología, Escuela de Educación, (2009). *Diseño curricular 2008/09. Licenciatura en Educación Mención Orientación*. LUZ, Maracaibo.

"campo de fuerzas, una serie de elementos integrados en una totalidad diferente que proporciona actualidad, espacialidad, organicidad y creatividad a la experiencia total, haciéndola diferente a cualquier otra experiencia".[89] Essenfeld (1979) se limita a definirlo como *"el ambiente donde se desarrolla el programa"*.[90]

La definición de los contextos, se ha desarrollado en los últimos años, considerando la diversidad de lugares donde viene la experiencia profesional; con la concepción de la orientación integral el profesional de la orientación puede desempeñarse en variados contextos donde pueda facilitar procesos de desarrollo dentro de estos sistemas humanos. Ávila (2007) afirma que es importante "*considerar la diversidad de los contextos psico-sociales, histórico-culturales, espaciales y temporales donde actúa, dado que ello exige, un conocimiento profundo del entorno para que sus acciones sean más objetivas y acertadas*."[91] Además, "*se evidencia que la naturaleza de sus características los define como únicos, y a la vez los diferencia de otros.*"[92]

Los contextos propuestos en el Diseño Curricular LUZ son:

Contexto educativo: comprende las instituciones en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, cuya misión es la formación integral de la persona para que ejerza plenamente sus capacidades humanas.

Contexto organizacional: es aquel en el cual la misión de los sistemas sociales que lo conforman está referida al cumplimiento de una función social mediante la generación de un bien o servicio que es producto de las relaciones laborales de un conjunto de personas.

*Contexto de salud y protección social: e*stá referido a las instituciones cuya misión se orienta a prestar servicios que fomenten el bienestar físico, mental y social de manera integral, a personas en situaciones de vulnerabilidad o no, a fin de prevenir y desarrollar óptimas condiciones de vida.

Contexto jurídico: comprende el conjunto de instituciones que tienen como misión proteger la seguridad jurídica de la población y velar por los derechos políticos y civiles de los ciudadanos, mediante la prestación de servicios relacionados con problemas y situaciones de hecho (circunstancias que rodean una situación tipificada en el ordenamiento jurídico) fundamentadas en la norma jurídica, que involucran a personas o grupos en general; las cuales incluyen cárceles, centros de prevención del delito, centros

[89] Barroso M., (1998), citado en Diseño Curricular, p. 17.
[90] Essenfeld (1979), cit., p. 91.
[91] Ávila, Y. (2007), *Estudio sobre competencias para la orientación con población intercultural indígena.* Tesis de posgrado, LUZ, Maracaibo.
[92] Ibid.

de tratamiento no institucional, intendencias e instituciones para la protección y promoción de derechos (Consejos de protección, Comisión para la defensa de los derechos de la mujer), entre otros.

Contexto religioso: se refiere a espacios, instituciones y organizaciones dedicados a actividades de apostolado y evangelización, vinculados con experiencias de conocimiento, acercamiento espiritual y relación con Dios, administradas por sacerdotes, ministros, pastores, misioneros, congregaciones y otros religiosos y religiosas.

Contexto comunitario: abarca el espacio geográfico donde convergen los habitantes o vecinos de una localidad, con la finalidad de promover el desarrollo de su identidad y membresía mediante la autogestión, la cogestión, la utilización adecuada de los recursos disponibles y la participación ciudadana. Por ejemplo, Consejos Comunales y grupos culturales, entre otros.

Contexto deportivo: está conformado por entes u organismos dedicados a fomentar el deporte, tales como Federaciones, Asociaciones, Clubes y grupos deportivos.

Contexto de seguridad y defensa: lo conforman el conjunto de instituciones u organismos cuya misión se orienta a garantizar la seguridad y protección integral de los ciudadanos contra hechos delictivos, accidentes y calamidades; mantener el orden interno de la nación; proteger su acervo histórico; garantizar su independencia y soberanía, así como la integridad de su espacio geográfico. Tales como la Policía Nacional, Metropolitana, Regional y Municipal; el Cuerpo de Investigaciones Científicas, Penales y Criminalísticas (CICPC), los bomberos, Protección Civil, e instituciones castrenses (Ejército y Guardia Nacional).

1.2.7 Roles y funciones del Orientador

Adecuándose a los diferentes contextos en el cual se encuentre trabajando, el orientador cumplirá con algunos roles donde él muestra su versatilidad y polivalencia, los mismos son establecidos por Castejón y Zamora (2001) citadas en Villa (2005)[93]:

Mediador: diseña, desarrolla y evalúa procesos que permiten el desarrollo armónico e integral del potencial de los seres humanos.

Asesor consultor: presta sus servicios profesionales actuando como experto en desarrollo humano en situaciones de índole personal y social.

Promotor e Interventor: participa activamente en los procesos de transformación de los grupos humanos con los que se involucra.

[93] Villa Echeverry, G. (2005), *El dibujo proyectivo en el aula.* Ediluz, Maracaibo.

Planificador: diseña programas, proyectos, acciones y demás actividades propias de la Orientación para la resolución de situaciones específicas.

Investigador: utiliza las herramientas y técnicas que le proporcionan los métodos de investigación para hacer más efectivo el proceso de intervención.

Otros: derivados de la especificidad del área ocupacional por atender y de los contextos.

Adicionalmente, en cualquier contexto de acción y dependiendo de los roles nombrados anteriormente, el orientador cumple las siguientes funciones: *facilitar y estimular* conductas sanas y productivas dentro de la gama de posibilidades del individuo y su entorno; *promover* el desarrollo y adaptación del individuo en su contexto; *asesorar* a personas y instituciones en distintas áreas relacionadas con la atención psicológica y formación de individuos; *diseñar* actividades de prevención y crecimiento del individuo, cónsonas con sus necesidades, metas, aspiraciones, potencialidades y contextos; *prestar apoyo* en el diseño, ejecución de planes y programas educativos, recreativos y pedagógicos, destinados a la capacitación, adiestramiento de habilidades, destrezas y conocimiento, orientados a los contextos particulares personales/laborales; *brindar asesoría* individual y grupal dentro del desarrollo de actitudes positivas, valores, toma de decisiones, relaciones interpersonales, autopercepción y otras conductas afectivas propias de un individuo consciente de sus responsabilidades y potencialidades para crear y crecer permanentemente en armonía con su medio.

Por último, obviamente, el orientador cumplirá cualquier otra función que requiera el desarrollo personal-profesional del hombre individual o social.

1.2.8 El Proyecto del Sistema Nacional de Orientación (PSNO)

El Proyecto del Sistema Nacional de Orientación (PSNO) se inicia en el año 2008 con la formación de una Mesa Técnica Interministerial integrada por 22 profesionales representantes de diversos ministerios del gobierno nacional (MPPEU, MPPE, OPSU), de la FAVO y de las universidades formadoras de orientadores a nivel de pre y post grado; su objetivo era definir las características del Sistema Nacional de Orientación que se disponían a diseñar. Esta tarea, condujo a elaborar los aspectos comunes de las propuestas elaboradas por varias instituciones universitarias junto a la labor de la misma Mesa, para aprobar definitivamente a finales del 2009 el Sistema Nacional de Orientación Universitaria, el Perfil Nacional del Profesional de la Orientación y el Plan de Formación. El continuo cambio de ministros de los ministerios educativos (MPPPE y el MPPEU) de

hecho hizo paralizar la función de la comisión, para reactivarla a mediados del 2010 en vista de la redacción del Programa Nacional de Formación en Educación en Orientación (PNFEO).

En esta propuesta, entran las nuevas tendencias de la orientación mundial concibiéndola como un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida, condición que conlleva a promocionar la democratización de la misma, permitiendo la participación de personas que históricamente habían sido excluidas de las bondades de la orientación. En este sentido la propuesta se presenta contemplando cuatro subsistemas de orientación: educativo (hasta el bachillerato), universitario, socio productivo, comunitario-social.

El documento final, define el Sistema Nacional de Orientación como *"un conjunto orgánico integrador de políticas y servicios de orientación destinados al pleno desarrollo de la persona y de su potencial creador desde las realidades de una sociedad plural, diversa y pluri-étnica"*.[94] Su misión se sustenta *"en las finalidades del Estado como garante de la satisfacción de las necesidades y requerimientos del desarrollo y bienestar de los ciudadanos del colectivo venezolano".*[95] Las finalidades que se le asignan al SNO son esencialmente:

- ✓ garantizar el acceso a los servicios de orientación: su eje debe ser una "política de inclusión, accesibilidad a todo ciudadano/a de los servicios, especialmente a los menos favorecidos y aquello que tengan necesidades especiales.
- ✓ garantizar la calidad de todos los servicios de orientación: comparte esta responsabilidad con las demás instituciones públicas y privadas, en particular a través de acciones cuales promover la pertinencia y objetividad del proceso de asesoramiento, asegurar que los servicios de orientación ofrecidos se ajusten a las características personales, socio-culturales, vocacionales y experienciales, desarrollar competencias socio-productivas, optimizar los servicios profesionales de orientación, dar respuesta a las necesidades.
- ✓ fomentar la coordinación y la cooperación de los actores: es necesario que se impulsen procesos de complementariedad y coordinación entre los diferentes ámbitos y espacios de servicios.
- ✓ propiciar que la persona sea protagonista de su propio desarrollo y el de su comunidad: las competencias adquiridas a través de los procesos de orientación, son determinantes para proporcionar los medios a las Ciudadanas y los Ciudadanos para que

[94] PSNO (2009), cit., p. 19.
[95] PSNO (2009), cit., p. 20.

gestionen su propio desarrollo, el desarrollo de su comunidad y la construcción autónoma de su recorrido de aprendizaje, formación, inserción, y vida profesional a lo largo de su ciclo de vita.

1.2.9 Oferta formativa de Orientación en el país

Las opciones de formación en orientación de grado y post grado disponibles a nivel nacional se limitan actualmente a algunas instituciones de educación universitarias:

Cuadro n. 1.1

Oferta formativa de la Orientación en Venezuela

Universidad	Nivel	Titulo	Lugar
Universidad de Carabobo	Pregrado	Licenciatura en Educación: Mención Orientación y Asesoramiento	Valencia (Estado Carabobo)
	Postgrado	Maestría en Educación: Mención Orientación	
La Universidad del Zulia	Pregrado	Licenciatura en Educación: Mención: Orientación	Maracaibo (Estado Zulia)
	Postgrado	Maestría en Ciencias: Mención Orientación Educativa; Mención Orientación laboral	
Universidad Pedagógica Libertador	Postgrado	Maestría en Educación: Mención Orientación	Todo el país
Universidad Central de Venezuela	Postgrado	Maestría en Educación: Mención Orientación Especialización en Orientación.	Caracas, Maracay Puerto Ordaz
Centro de Investigaciones Psiquiátricas, psicológicas y Sexológicas de Venezuela	Postgrado	Maestría en Ciencias: Mención Orientación de la Conducta Mención Orientación educación para Padres Mención Orientación Sexológica.	Todo el país
Universidad Rómulo Gallegos	Postgrado	Maestría en Educación: Mención Orientación	Coro San Juan de los Morros, Puerto Ayacucho

Fuente: re-elaborado a partir del PNFEO

Puede afirmarse, que la formación de los profesionales de la orientación es insuficiente para la demanda que hay en el país; para dar una respuesta a esta exigencia, el gobierno nacional, a través de la Misión Sucre y la Misión Alma Mater, decidió crear nuevas formas de estudios para abrir la formación de orientadores a un radio más amplio. La Propuesta del Programa Nacional de Formación en Orientación, enviada al Ministerio de Educación Universitaria (y de la cual se está actualmente discutiendo la viabilidad), quiere llevar la carrera de educación mención orientación a estar presente en las aldeas universitarias (universidades municipalizadas), lo que aumentaría exponencialmente el egreso de estos profesionales.

Aunque la solicitud de los profesionales en el ámbito laboral haya aumentado, sin embargo se ha mantenido la cuota de formación sólo en las dos universidades del Zulia y Carabobo, lo que ha provocado que los puestos de trabajo de los orientadores sean llenados por profesionales procedentes de ámbitos afines.

1.2.10 Perfil del orientador/a venezolano/a

En este punto se establecerán dos perfiles del profesional de la orientación: uno diseñado y ejecutado actualmente por el Departamento de Psicología de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia (LUZ), la cual realizó una revisión de su diseño curricular en el 2009. Esta revisión es producto de una larga experiencia de formación de orientadores desde el año 1972 (cuando comienza la carrera de orientación).

El segundo perfil que se plantea, nace como consecuencia del Sistema Nacional de Orientación que tiene como propuesta la formación de orientadores a escala nacional y por el cual han diseñado un Programa Nacional de Formación Educación en Orientación (PNFEO), que ha sido realizado por una comisión nacional conformada por expertos de la orientación venezolana. Esta propuesta está todavía pendiente por la aprobación del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria y concibe la formación de una forma diferente a la tradicional: se consideran las salidas intermedias, o sea, un título por cada año de estudio y un contenido curricular innovador.

El perfil de LUZ

Para este perfil el orientador es un *profesional de la educación*, un *"generalista en la asesoría y consulta psicosocial concebidas como un proceso de aprendizaje"*[96]*;* su

[96] Diseño curricular, cit., 37.

objetivo es el de *"generar el desarrollo de las potencialidades del individuo"*[97] y *"guiarlo en su proceso de adaptación psicosocial"*[98], desempeñándose en cualquiera de las áreas y los contextos antes mencionados. Para lograr sus objetivos, este profesional puede elaborar estrategias individuales o grupales, diseñando, ejecutando y evaluando planes, programas y servicios; para conseguirlo, el perfil de este egresado se basa en un abanico de quince competencias: ocho genéricas, cuatro básicas y finalmente tres específicas de la Mención Orientación:

En cuanto a las *Competencias genéricas,* señala: Investigación, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Identidad cultural, Responsabilidad Social y Participación Ciudadana, Pensamiento Crítico, Comunicación, Ecología y Ambiente, Ética

En relación a las *Competencias básicas (comunes a todas las Menciones de la Escuela de Educación)* determina: Mediación Pedagógica, Orientación Pedagógica, Gerencia Educativa, Acción Comunitaria

Como *Competencias específicas de la Mención Orientación* establece: Exploración y Diagnóstico de Requerimientos, Diseño de Programas y Servicios y Asesor Consultor.

El objetivo es obtener un "Docente Orientador integral, íntegro, comprometido y con una conducta ética"[99].

El perfil del SNO

La figura del profesional de la orientación elaborada en el Sistema Nacional de Orientación "*se organiza a partir de una visión de competencias*" y "*puede ser definida la de un educador polivalente, multifuncional y versátil*"[100]; su finalidad es egresar "*con las competencias necesarias para intervenir los sistemas humanos considerando sus características sociopolíticas, históricas, culturales y evolutivas*". La carrera de pregrado se basa en tres competencias:

Asesor Consultor: Capacidades para conducir con experticia procesos de asesoría y consulta de forma individual y grupal, en las distintas áreas y contextos de la Orientación.

Exploración y Diagnóstico de Requerimientos: se constituye en la capacidad para instrumentar procesos de diagnóstico de las características de las personas y los grupos humanos en los contextos educativo, organizacional, jurídico, comunitario, deportivo, religioso, de salud y protección social.

---

[97] Ídem.
[98] Ídem.
[99] Diseño curricular, cit., p. 38.
[100] Vera G. (coord.), Villa G., Campos D., Maldonado J., Fereira B., (2010), *Programa Nacional de Formación. Educación en Orientación.* MPPE, documento de trabajo.

Diseño de Programas y Servicios: son las capacidades analíticas e instrumentales para diseñar, administrar y evaluar programas y servicios dirigidos a desarrollar el potencial el potencial humano en forma personal o grupal en las distintas áreas y contextos de la Orientación.

Estas competencias son aplicadas por los profesionales de la orientación en las diferentes áreas y contextos ya descritos, para atender las necesidades individuales y grupales de los usuarios; el perfil en objeto, asocia tres tendencias al concepto de orientación, cada una de las cuales cumple con los roles y funciones antes mencionados:

- *Curativa o remedial*: la orientación ayuda a la persona a superar problemas de orden personal y social que ameritarán atención inmediata, es decir, se parte del supuesto de que el servicio se presta a quien lo "necesite" porque está afectado por una "crisis".
- *Preventiva:* su finalidad es ayudar a la persona a comprender que sus acciones en el presente lo podrían conducir a conductas socialmente deseables o indeseables, y en función de ello, prepararlas para planificar estrategias que contribuyan al logro de objetivos positivos o deseables.
- *Desarrollista*: el principio rector es promover el desarrollo de las potencialidades de los seres humanos, la cual se basa en ofrecer las mejores condiciones y recursos para que los usuarios de los servicios alcancen un mejor y más satisfactorio funcionamiento y realización personal en sus circunstancias particulares a lo largo de la vida.

1.2.11 Federación de Asociaciones Venezolanas de Orientadores (F.A.V.O.)

La Federación de Asociaciones Venezolanas de Orientadores (FAVO) es creada en el 1996. Es la única organización de profesionales de la orientación en Venezuela de carácter nacional, posee personalidad jurídica y agrupa a sus miembros a través de asociaciones regionales. Sus principales núcleos de acción se centran en actividades gremiales, académicas y científicas; dentro de sus funciones se encuentra promover el reconocimiento y desarrollo profesional a través de la formación continua, la investigación y los servicios de orientación.

Está basada en valores humanísticos, patrios y referentes a la diversidad, trabaja por el ejercicio justo de sus agremiados y vela por sus intereses y beneficios socio-laborales y contractuales. Avala y promueve congresos, seminarios, encuentros y procesos de supervisión de sus agremiados; se rige por el código de Ética y el Reglamento del Tribunal Disciplinario que han sido creados y aprobados por los mismos agremiados para reglamentar la profesión.

El proceso de certificación FAVO-NBBC

Es un proceso realizado a través de una alianza estratégica entre la Federación de Asociaciones Venezolanas de Orientación (FAVO) y la *National Board for Certified Counselors* (NBCC), cooperación iniciada en el año 2005, para certificar profesionales de la orientación nacional, según una serie de criterios establecidos entre ambas partes a través de mesas de trabajo para elevar la profesionalidad de los orientadores a estándares internacionales. Hasta la actualidad se han realizado dos procesos donde 39 profesionales de la orientación pertenecientes a diferentes regiones del país han logrado dicha certificación.

En lo específico, según el instructivo de participación al proceso de certificación FAVO (2010), la certificación nacional es un *"reconocimiento de méritos"*[101], que viene dado por miembros de la FAVO conjuntamente con miembros de la NBCC-I. Es una forma de mantener la excelencia profesional teniendo un reconocimiento público por parte del gremio y de las instituciones.

1.3 La adultez en Venezuela

1.3.1 Definición de Adulto en Venezuela

Es central para este trabajo de investigación la definición de adulto y adultez; pues bien, en el mismo país puede ser diferente según los ámbitos (social, legal, étnico, etc.) y por cierto, puede diferenciarse del concepto que se maneja en el contexto social y legal de Italia o de otro país europeo; en particular, el significado de "adulto" varía según los diversos dispositivos reglamentarios: legalmente una persona es mayor de edad cuando cumple 18 años de edad[102], cuando el estado le otorga la posibilidad del derecho al voto[103], cuando puede casarse libremente, conducir un automóvil, se le permite el ingreso a sitios reservados a los adultos, etc.

Sin embargo, la consideración de una persona como adulta tiene también una concepción cultural y sociológica: en el caso de Venezuela, el concepto de persona adulta varía según las etnias indígenas, por ejemplo, donde se le otorga a sus miembros el estatus de adulto, a la joven que ya está en grado de procrear; aunque, no haya cumplido los 18 años de edad requeridos por la ley (véase arriba).

---

[101] FAVO (2010). *Instructivo de participación voluntaria en el proceso de certificación.* Documento no publicado.
[102] Código civil art. 18.
[103] CRBV art. 64.

En este sentido, ambas posturas son válidas, ya que los pueblos y comunidades indígenas se rigen por sus propias leyes y culturas; estás consideraciones se deben tomar en cuenta en el momento de crear una propuesta valida que considere la población adulta venezolana para que el resultado sea satisfactorio y eficaz.

De no poder considerar solamente un esquema cronológico (la edad), para definir una persona adulta, se puede citar el hecho de cómo ni organizaciones internacionales como la ONU tienen un estándar unificado: por ejemplo, la misma organización considera en general la edad de los 60 años o más como edad del adulto mayor, basándose en el promedio del jubilado de las naciones más desarrolladas del hemisferio occidental, pero se debe bajar entre los 50 hasta los 55 en caso de las poblaciones del África subsahariana. Mientras que en los países más desarrollados, el momento de la transición normalmente se concibe con el de la jubilación, en otros contextos con diferentes construcciones sociales, es la incapacidad de contribuir al sustentamiento de la comunidad lo que define la pertenencia a un grupo de edad u al otro (Gorman, 1999).

Aunado a lo dicho, puede agregarse, sobre adultez en Venezuela, lo señalado por el Diccionario Temático de la Orientación realizado por la Universidad del Zulia (2010), donde se la define como el "*periodo del desarrollo que sigue a la adolescencia, comienza aproximadamente entre los 20 y 24 años y culmina con la muerte*"[104].

Según este diccionario, existen tres períodos diferenciados en la adultez: adultez joven o juventud, adultez intermedia o madurez y adultez mayor o vejez, los cuales pueden apreciarse en el cuadro siguiente (ver cuadro n.2)

Cuadro n.1. 2.

Etapas de la Adultez

Etapa	Periodo	Edad de inicio	Culminación
Adultez joven	Juventud	20 a 24	40 aprox.
Adultez intermedia	Madurez	Aprox.40	60 aprox.
Adultez mayor	Vejez	Aprox. 60	Muerte

Construcción a partir de: Diccionario temático de la orientación de LUZ, 2010

En estas etapas se evidencia que no hay una edad precisa que indique el inicio y la finalización de las mismas, y esto es debido a la influencia de algunos indicadores:

[104] P. 25.

✓ legales: la posibilidad de ejercer diversos derechos establecidos en las leyes como casarse, votar, conducir un automóvil;

✓ sociológicos: establecer una familia, estar en la capacidad de mantenerse por si mismo, decidir una carrera;

✓ psicológicos: lograr descubrir la propia identidad, desarrollar un sistema de valores, capacidad de razonar en forma abstracta, formar relaciones.

1.3.2 Características y necesidades de la población adulta en Venezuela

Considerando la definición dada anteriormente, podemos notar que la adultez comprende un grande periodo del ciclo vital de las personas, y por tal razón es subdividido en etapas, lo que hace que las necesidades, características y expectativas de cada periodo varíen entre las diferentes etapas. En particular, durante la adultez la persona debe enfrentar transiciones y decisiones que le permiten diseñar re-diseñar y dar sentido a su vida; es un proceso lleno de momentos para propiciar el autoconocimiento, reflexión y decisiones (Rincón, 2010)[105].

En lo que respecta a Venezuela, la mayoría de las personas deciden o llegan a formar sus familias en la juventud o madurez: es muy común ver a jóvenes parejas entre 14 y 25 años con hijos (as), razón por la cual también se convierten en abuelos relativamente jóvenes[106]. Esta situación muchas veces lleva a la asunción simultánea de diversos roles como padres/madres, trabajadores, estudiantes; se recuerda lo descrito anteriormente a propósito de la población y del esfuerzo de las misiones sociales para la inserción y re-inserción educativa de los adultos (misiones sociales Robinson I y II, Ribas, Sucre, Misión Saber y Trabajo).

Cabe destacar, que muchos adultos se jubilan en edad temprana: por ley las mujeres pueden retirarse a los 55 años y los hombres a los 60 (cumpliendo con el requisito de 25 años de trabajo cotizado, pero también pueden jubilarse teniendo 35 años de trabajo independientemente de la edad)[107]; en ambientes educativos, los profesores suelen ser ya jubilables antes de los 55 años.

---

[105] Rincón, S. (2010), *El proceso de jubilación del docente: una mirada desde la orientación psicosocial.* Tesis de posgrado, LUZ, Maracaibo.

[106] Según cifras del 2010 del Ministerio del Poder Popular para la Salud, una de cinco menores de edad ya es madre. En http://www.cmdnna.org.ve/quickstart/index.php/galeria/noticias/item/133-venezuela-a%C3%BAn-es-l%C3%ADder-en-embarazos-adolescentes, leído el 30/05/2013

[107] Ley del Seguro Social; Reforma Parcial Ley del Estatuto sobre el Régimen de Jubilaciones y Pensiones de los Funcionarios o Empleados de la Administración Pública Nacional, de los Estados y de los Municipios, de fecha 22 de mayo de 2010, publicada en la Gaceta Oficial N° 5.976 extraordinaria de fecha 24 de mayo de 2010; Reglamento de la Ley del Estatuto sobre el Régimen de Jubilaciones y Pensiones de los Funcionarios de la Administración Pública Nacional, de los Estados y los Municipios, publicada en la Gaceta

Dentro de esta situación, hay que mencionar que, llegar a ser pensionado puede ser percibido negativamente como un acta de defunción; o, por el contrario, como la posibilidad de reiniciar un nuevo trabajo o actividad independiente y hasta poder realizar todo aquello que el horario de trabajo no les permitía ejecutar. Esto se puede interpretar como la oportunidad de elección acerca de elaborar y transformar (o no) proyectos personales y profesionales en diversos momentos de la vida.

En general, la planificación personal en la edad adulta es muy escasa, a menos que no ocurran eventos importantes: por ejemplo, cuando hay un embarazo, una causa que lleva a muchos a tomar más responsabilidades y adoptar decisiones en este sentido; sobre todo las mujeres en su mayoría se convierten en madres solteras[108], lo que conlleva a trabajar para mantener a sus hijos.

Dentro de este contexto, Barroso (2007) describe en forma irónica y flagelante la polarización de la sociedad y la ausencia del hombre en la mayoría de las familias venezolanas: *"nos encontramos con una violación constante de la ecología familiar; una actitud de irrespeto e ignorancia hacia la sabiduría esencial triangular, padre, madre, hijos, ha dado sus frutos. Esa actitud alegre, machista y desafiante de creer que, puesto que soy hombre, tengo derecho a tener cuantas mujeres quiera y regar de sangre propia la geografía nacional, creer que lo importante para el macho es preñar a cuanta mujer se atraviese en el camino y que ella se encargue de los resultados."*[109]

Esta situación trae como consecuencia, que la población masculina usualmente abandone el hogar y deja en manos de la mujer la responsabilidad de la crianza de los hijos, lo que convierte a la sociedad venezolana en matrilineal, es decir centrada alrededor de la madre: *"en términos nominales, recogidos durante el censo 2011, de las 6.998.706 mujeres que declararon tener hijos, 2.762.792 madres dijeron ser y/o fueron reconocidas como jefas de hogar. Otros datos interesantes: por un lado, de estas 2.762.792 madres cabeza de hogar, más de la mitad, el 52,8%, tienen tres o más hijos. Por otra parte, el 30% de ellas no están solas, tienen pareja, pero igual llevan la voz de mando en sus casas."*[110]

En otro estudio realizado en una institución educativa de la ciudad de La Victoria, Estado Aragua, en el año 2013[111] (material no publicado), se han encuestado dos grupos

---

Oficial Nº. 36.618 de fecha 11 de enero de 1999.

[108] Según datos 2011, el 22.4% del total son madres solteras; de estas, el 30.7% son menores de 19 años. Fuente: www.ine.gob.ve, visitado el 30/05/2013.

[109] Barroso M. (2007), *cit.,* p. XXXI

[110] http://www.avn.info.ve/contenido/40-madres-venezuela-son-jefas-familia, leído el 30/05/2013.

[111] Estudio realizado por Susana Álvarez como parte de la tesis de maestría en Orientación de la

de adultos, uno de padres representantes y otros de madres procesadoras[112], para conocer las características de la población adulta y la viabilidad de abrir un servicio de orientación dirigido a ellos dentro la misma escuela.

A pesar de algunas diferencias entre los dos grupos, los resultados surgidos de las encuestas permiten detectar sus necesidades y lo que opinan sobre los servicios de orientación: en particular, el entorno familiar y la espiritualidad (entendida como ayuda de la Divina Providencia) son los recursos más frecuentes como soporte de orientación, mientras que también es fuerte el impulso de las necesidades familiares en el momento de la toma de decisiones. En este sentido, la Orientación es vista como momento de ayuda, de guía y de consejo, manifestando de consecuencia que Dios, el psicólogo y el orientador son los profesionales adecuados para orientar a las personas adultas, y son los hospitales, las iglesias y las escuelas los lugares en los cuales piensan se debe brindar asesoría. Ambos grupos indican la dificultad para criar a los hijos y las condiciones del medio ambiente escolar (violencia escolar, desunión entre el personal docente, relación docente-estudiantes) como las áreas a intervenir en los servicios de orientación.

Con los estudios que se han podido contactar, este trabajo refuerza cuanto mencionado anteriormente sobre la falta y carencia de servicios de orientación para una amplia parte de la población venezolana, y la necesidad de organizar y brindar programas, servicios, políticas, de soporte para estos adultos.

De acuerdo con los datos del Censo Nacional 2011 publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), la esperanza de vida va en aumento, teniendo actualmente un promedio de vida de 78 años las mujeres y de 73 para los hombres (véase los datos demográficos en el numeral. 1.3).

Otro aspecto que debe resaltarse, está relacionado con las necesidades de las personas adultas, las cuales se destacan en el cuadro siguiente, en el cual, tales necesidades no se organizan cronológicamente, sino que pueden darse progresivamente en el proceso y van unidas a factores psicológicos, sociológicos, económicos y situacionales, como la edad, estado civil, salud, entre otros (Atchley 1976), citado por (Villa, 2005).

Se ha escogido identificar las necesidades de los adultos en Venezuela por áreas, que se enumeran en el cuadro siguiente sin querer y poder ser totalmente exhaustivas.

Universidad Central de Venezuela.

[112] Las madres procesadoras son un personal que labora de forma voluntaria en las instituciones educativa donde funciona el Programa de Alimentación Escolar (PAE), este personal se conforma por madres y abuelas de los escolares que hacen vida en las escuelas. Por ser origen humilde con estudios incompletos no suelen ser consideradas como miembros directo de la comunidad escolar.

Cuadro n. 1.3. Necesidades de las personas adultas en Venezuela

Necesidades
Personales: Abuso y violencia Asunción de la nueva realidad Autoestima Comunicación asertiva Consumo de alcohol, drogas u otras dependencias Decisiones vocacionales. Divorcio, separaciones e infidelidades Elección de pareja Espiritualidad Falta de condiciones dignas para vivir (casa, servicios públicos, vehículo) Manejo de emociones Manejo del estrés Manejo del tiempo Posibles depresiones Procesos de adaptación Procesos identitarios Realización del proyecto de vida Replantear el concepto de sí mismo Resiliencia Satisfacción personal Toma de decisiones Variables de la personalidad **Sexual:** Infecciones de transmisión sexual Manejo de la sexualidad **Académicas:** Inicio o reinicio de estudios **Políticos:** Manejo de desacuerdos políticos **Familiares:** Conciliación entre la vida de pareja, familiar y laboral Conflictos familiares Conformar una familia Crianza de los hijos(as) El embarazo de un hijo(a) adolescente La homosexualidad de un hijo(a) Matrimonio de un hijo(a) Nuevos roles sociales y familiares Organización de la economía familiar

Laborales:
Desempleo
Elección y decisión del campo laboral
Insatisfacción laboral
Inserción, reinserción o mobilidad laboral
Múltiples trabajos para tener un ingreso adecuado
Perdida del trabajo
Proyección personal y profesional
Reconocimiento y realización laboral
Relaciones laborales
Estrés laboral
Valoración del trabajo

Recreativas:
Rutinas físicas
Uso del tiempo libre

Económicas:
Dificultades económicas

Físicas:
Asumir nuevas condiciones físicas y psicológicas
Cambios físicos, menopausia
Preparación para la jubilación

Fuente: Elaboración personal

Frente la dificultad de conseguir información detallada o estudios recientes, a parte los mencionados, la investigadora decidió crear un instrumento innovador para lograr este resultado. Aprovechando la red de mensajes llamada Whatsapp, que permite intercambio de mensajes de textos, vocales, videos, de archivos de varios formatos, constituyó en el mes de agosto de 2013 un grupo llamado "Orientador@s de Venezuela" invitando a algunos/as colegas de los cuáles tenía el número telefónico -aproximadamente cinco -, y en pocos días se dio un efecto cascada, llevando así a los nuevos miembros del grupo a invitar a otros colegas. Actualmente el grupo se mantiene con un aproximado de 30 miembros de diferentes regiones del país y con diversas experiencias profesionales; en este grupo se crea un espacio para el intercambio de informaciones y experiencias, sobre todo de tipo profesional, a través de la promoción de eventos, congresos, cursos de diferentes tipos, así como la organización de discusiones a tema en tiempo real, abriendo un nuevo espacio y forma para discutir sobre la orientación desde diversas concepciones, áreas y contextos.

Cuando el grupo se estructura, se da inicio a una nueva fase de discusiones

profesionales, en donde, diariamente, se plantea un tema relacionado con la orientación, previa consulta con los miembros, y posteriormente se asignaba un coordinador(a) para su conducción, haciendo un resumen al final del día sobre el tema tratado.

Aprovechando de esta oportunidad, se ha lanzado algunos temas pertinentes con la investigación para obtener material de calidad directamente de quiénes trabajan en el campo diariamente con varias tipologías de adultos venezolanos; esto ha permitido recoger informaciones importantes sobre el concepto de adulto que muchos orientadores tienen, de las características y las necesidades de las personas atendidas, y hasta de las medidas y acciones que pueden ser asumidas desde la orientación.

Todos los participantes a la discusión, han convergido en que la dinámica de la vida de la mayoría de la población venezolana se ha visto directamente afectada por la situación que vive el país, refiriéndose a los problemas de desabastecimiento de productos básicos, que la está llevando a modificar algunas dinámicas personales y familiares (como por ejemplo, enviar diariamente un miembro de la familia por los mercados y centro comerciales a hacer cola para conseguir algunos productos).

De hecho, hay trabajadores, padres, representantes, que pasan muchas horas en las colas buscando productos básicos (harina de maíz, arroz, aceite, azúcar, papel higiénico, crema dental, pollo...): esto afecta la calidad del trabajo y hasta los puede obligar ausentarse del trabajo o de la oficina. En caso que ellos no puedan, son los adolescentes y los niños que deben cargarse de este oficio, lo que lleva a la situación de alumnos que dejan de asistir a las clases; este cuadro hace resaltar la validez de los asuntos teóricos de Maslow sobre la jerarquización de las necesidades humanas.

La situación de crisis económica que padece hoy en día Venezuela, obliga a muchos adultos, especialmente de los estratos sociales más bajos, escoger entre seguir en sus actividades académicas y laborales, o cubrir las necesidades de la familia: se hace evidente como esta situación se refleje en las posibilidades de proyección personal y profesional, viviendo una situación de constante incertidumbre sobre el propio futuro y de los familiares. El sistema de control cambiario que rige la compra y venta de divisas extranjeras, sobre todo el dólar estadounidense o el euro, ha incentivado un nuevo recurso, viajar al extranjero para "raspar" (pasar) la tarjeta en negocios, centro comerciales, etc., para conseguir divisa fuerte y venderla en el mercado negro en patria .

Otro problema que afecta la vida diaria, condicionando toda actividad (trabajo, escuela, vida hogareña, etc.), es el corte de electricidad, lo que se llaman "apagones": el crecimiento económico de la última década, ha tenido como consecuencia el aumento

exponencial del consumo de electricidad, pero el sistema de producción no se ha demostrado adecuado y preparado. Desde el punto de vista educativo, los apagones conducen a la improvisación en las aulas de clases, y el desarrollo de competencias argumentativas ya que, si no se puede seguir con el soporte de medios tecnológicos como el video beam, algo hay que inventar.

La discusión con los demás colegas por la investigadora, se ha enfocado en como la orientación puede abordar esta situación marcada por una condición general de incertidumbre: no se puede olvidar que, entre las consecuencias, se evidencian el aumento del índice de criminalidad, de la agresividad y de la violencia, que hacen florecer sentimientos de rabia, impotencia, depresión.

Por consiguiente, resalta como el tema económico incide en la vida cotidiana y en los proyectos de las personas: de hecho, para algunos esto se transforma en una oportunidad, otros son consumidos desde adentro. En general, se asiste al fenómeno del doble trabajo (llamado también portfolio work en inglés): trabajadores por cuenta propia o asalariados, hasta profesionales, se reinventan en otros roles o cargos para conseguir objetivos financieros o, en algunos casos, para cumplir con una mayor felicidad o satisfacción con un trabajo que más le guste.

Es aquí que se evidencian una de las características de los adultos en el país: el ingenio y la jocosidad; a pesar de vivir momentos de dificultad y tensión, asumen una postura de optimismo, esperando que la situación pueda mejorar y alimentando sentimientos de cambio y esperanza, algo que en otros contextos se llama resiliencia. Es típico que hacer la cola se convierta en oportunidad para crear un trabajo (por ejemplo, encargar alguien para que haga la cola) o para resaltar y reforzar las relaciones.

El orientador(a) debe mirar en esta dirección: asumir el estado de estrés que viven los adultos, ayudarlos hacer resaltar las habilidades de enfrentar los desafíos cotidianos y, posiblemente, que puedan proyectar y proyectarse.

1.3.3 Servicios de orientación para los adultos en Venezuela

En Venezuela no existe una política pública definida para la orientación de las personas adultas (Ávila 2011b): como se ha expresado, solo las personas que cursan carreras dentro de universidades o instituciones de educación superior, donde se contemple la figura del orientador(a), pueden tener acceso a algún plan, programa o servicio de orientación y es posible encontrar algunas instituciones públicas específicas con programas para algunas categorías de adultos como mujeres víctimas de violencia,

privados de libertad, discapacitados, entre otros, pero con servicios limitados. Esta cobertura es muy baja, dejando al grueso de las personas de esta etapa sin la posibilidad de acceder a servicios para ser orientados (en algunos casos el problema es la lejanía de los centros de atención, en otros se enfocan solo en la población escolar)[113]; igualmente es posible encontrar algún servicio específico de orientación en instituciones públicas. Recordando cuanto descrito anteriormente, tradicionalmente la atención de la orientación en Venezuela se ha enfocado a los estudiantes pertenecientes a los liceos y en las universidades públicas.

A nivel privado, se pueden encontrar algunos centros o consultorios que ofrecen algún servicio pero son muy pocos[114]; no existiendo una cultura de orientación para personas adultas, en consecuencia no se cuenta con metodologías adaptas a las necesidades y características de estas personas así que, por años, los orientadores de las personas han sido las personas más cercanas como referentes familiares, amigos, compañeros de trabajos (Casado, 1995).

1.3.4 La Certificación de Saberes

El Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista (INCES), es el ente responsable, entre otras cosas, de realizar la certificación de saberes de acuerdo a lo dispuesto en el art. 315 de la Ley del Trabajo (LOT) donde se afirma que *"el Estado garantizará el conocimiento académico de la formación de los trabajadores y trabajadoras a partir de las destrezas, técnicas y conocimientos adquiridos durante su participación en el proceso social de trabajo"*.

Dando cumplimiento a una disposición legal, el INCES, desde 1992 (aquella época INCE, Instituto Nacional de Cooperación Educativa), inicia un proceso de certificación que se ha ido evolucionando en el tiempo y que actualmente responde a específicos lineamientos del gobierno nacional; en particular, facilitando a los trabajadores el reconocimiento mediante la acreditación formal de los saberes que han adquirido mediante el desarrollo de un oficio calificado de manera informal, permitiendo su inserción y permanencia en el mundo laboral.

Es importante destacar que el uso del término "saberes" está conformado por conocimientos, destrezas y técnicas que son componentes que igualmente se encuentran

[113] Ávila Y., (2011), citado en *Vocational Designing and Career Counseling. Challenges and new horizons.* Soresi S., Heppner M., Nota L., P. Heppner (ed.), Erip Editrice, Pordenone. P. 75

[114] Uno de ellos es el Servicio de Asesoramiento Psicológico (SAP) de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela de Caracas.

en la definición de “competencias”; la decisión de utilizar el vocablo “saberes” en vez de “competencias” se relaciona más a una opción política donde predomina un vocabulario socialista y busca mayor cercanía con las personas y comunidades.

En relación a este aspecto, en el año 2012 nace la “Gran Misión Saber y Trabajo”[115] impulsada por el gobierno nacional, con la cual se pretende certificar a los “batalladores”[116] (personas que se están capacitando) particularmente en las áreas de construcción. Hoy en día el INCES ha adoptado una nueva metodología de certificación, es decir, se suspende el examen teórico y se sustituye por un conversatorio centrado en la ocupación a certificar; en este proceso se usa como estrategia principal las preguntas generadoras por parte de un maestro o especialista en el oficio, que busca propiciar la explicitación del saber madurado en el tiempo.

Al finalizar el conversatorio, el maestro determina si el participante está en grado de realizar una demostración práctica: en caso positivo, se organiza dicha demostración en pequeños grupos, utilizando un ambiente adecuado para evaluar el nivel de maestría en el oficio al cual ha requerido de ser certificado. Individualmente debe demostrar conocimientos, habilidades y destrezas que le permitan a los evaluadores saber el grado de experticia alcanzado; en el conversatorio la evaluación mínima debe ser de 70/100, en la prueba práctica debe ser de 90/100.

La novedad en este proceso es el cambio de la forma de evaluación, donde se sustituye una prueba teórica por un conversatorio donde se explicita el conocimiento.

Esta certificación de saberes es una política impulsada por parte del gobierno nacional y tiene como objetivo fundamental impulsar la inclusión social, permitiéndole, sobre todo a las personas desfavorecidas, obtener un certificado valido y reconocido a nivel institucional que le permita acceder a un trabajo digno. El hecho de poder demostrar los saberes o competencias en un determinado oficio es vital para hombres y mujeres en un mundo altamente competitivo donde un certificado es indispensable para obtener una mejor calidad de vida.

Actualmente el INCES se encuentra certificando saberes en las áreas de comercio y servicios, industria, construcción, textil y agrícola.

El proceso de certificación INCES

El solicitante se dirige a las oficinas del INCES para hacer explícita su intención de participar al proceso de certificación de ocupaciones, oficio y/o saberes; llena una planilla

[115] Ver el numeral 1.1.3 para el significado de las misiones sociales.
[116] Aquí otra vez es claro el sentido político del término.

de inscripción donde le son solicitados los datos personales, el nivel de escolaridad, la pertenencia en caso a una etnia indígena, la disponibilidad de transferirse a nivel local, regional o nacional, los saberes u ocupaciones adquiridos, manifestando los años de experiencia y el lugar donde fue o es ejecutado.

Después de este pasaje formal, el encuentro sucesivo se establece con el maestro donde se realiza un conversatorio: aquí se utiliza una ficha que consta de tres partes: preguntas generadoras, registro de evaluación de saberes y evidencias de habilidades, destrezas y actitudes demostradas por el participante.

El proceso se estructura por una serie de preguntas que realiza el maestro con la intención que el participante pueda referir su experiencia en torno al oficio que desea certificar; el primero escucha atentamente las respuestas ofrecidas por el solicitante para posteriormente especificar, en el registro de evaluación de saberes, las informaciones por él consideradas oportunas y que permitan evaluar los elementos más importantes.

En la segunda parte, la certificación consta de una demostración de los saberes: se utiliza una ficha llamada "*acta de evaluación de saberes*" donde específica en la primera parte el lugar, hora, fecha, el oficio a evaluar y los datos personales del aspirante; seguidamente, deben identificarse los miembros de la comisión interdisciplinaria de evaluación, se especifican las expectativas del aspirante en relación a la certificación; luego, la comisión interdisciplinaria escribirá su veredicto, se dan las observaciones y las recomendaciones.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

Niño en la Isla de Zapara. Venezuela, 2009. Foto de: Yeslaine Ávila

2.1 Teorías, enfoques y modelos de Orientación para adultos

2.1.1 Breve descripción de la orientación en el mundo

Orientación es un término "polisémico"[117], es decir, lleva en sí mismo una pluralidad de significados, porqué sus funciones "*fueron, desde el comienzo, imprecisos, problemáticos y, con frecuencia, contradictorios*"[118], y hasta es difícil la interpretación ya que las diferentes traducciones del inglés le añaden más dificultad[119]. Las transformaciones sociales, los cambios económicos y productivos de la sociedad contemporánea, no han hecho posible su adaptación a la realidad y su conformación como expresión del clima social.

Es preciso señalar, que la orientación ha venido mutando con el paso del tiempo (en palabras de Alberici es un concepto en progresión[120]) ya que se "*coloca siempre al interno de un preciso contexto socio-económico y cultural*"[121]. En general, se considera la orientación como una disciplina del siglo XX. Sin embargo, toda sociedad del pasado ha mostrado preocupación por el futuro de sus hijos. En referencia a este aspecto, Castelli & Venini (1996) citan al psicólogo italiano Padre Gemelli, quien señala en un libro publicado en 1588, que cada naturaleza humana corresponde a una determinada profesión, y, las mismas autoras, hablan acerca de una guía editada en Francia en 1842: "*Guide por l'echux de un état*", empleada para la elección de una profesión con carácter orientativo e informativo.

Se puede decir, tal como lo señala Moreno (2008), que hubo una época de la vida social durante la cual se otorgaba una orientación informal, llamada también: no organizada o asistemática (Lessire y González, 2007) o pre-científica (Castelli y Venini, 1996). Los estudios comparativos han demostrado, por ejemplo, que para las tribus, era natural asegurar sus modos de vida, sus tradiciones, ayudando y orientando a los jóvenes, que se iniciaban en el desempeño de nuevos roles sociales a través de rituales de iniciación. Esto significa, de acuerdo con Moreno (2008), que la orientación primitiva desempeñaba una función social, donde el orientador "*ha sido designado por alguno de*

[117] Guichard, J. (2006), *Orientarsi per costruirsi.* En ISFOL, Dialoghi sull'orientamento. Dalle esperienze ai modelli. ISFOL, Roma. P. 17.
[118] Martínez de Codés citado en Molina (2009), p. 10-11.
[119] Guichard, cit.
[120] Alberici, A. (2006). Orientamento, un concetto in progress. Rivista Internazionale di Edaforum. Anno 2, N.6
[121] Castelli, C, Venini, L. (ed., 1996), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale.* FrancoAngeli, Milano. P. 19.

los mecanismos sociales en acción"[122]; Moreno se expresa de forma crítica en contra de esta separación formal/informal, al considerar que reducir "*la orientación formal a la de nuestro días es superficial y encubre su carácter ideológico*". Añade además, al describir la situación en los Estados Unidos del siglo XX, sobre la "*indebida apropiación del término para un tipo muy limitado de funciones de orientación*"[123].

Por su parte, Di Fabio (1998) también señala la ambivalencia semántica del término orientación, o mejor, la diátesis entre el verbo en su forma activa: orientar, y la forma pasiva: orientarse. El autor, haciendo un recorrido histórico, describe a los ancianos de las antiguas sociedades, como los detentores de la sabiduría y el proceso de orientación mediante el traspaso de modelos de comportamientos; en tiempos más recientes, y hasta la revolución industrial (siglo XIX), ha sido la familia quien transmite los saberes, así como el trabajo, el cual se pasaba de padres a hijos.

Esta situación, se va modificando con rapidez durante la primera parte del siglo XIX, debido a "*los cambios sociales, el desarrollo tecnológico, la democratización de la vida social y de los sistemas formativos*". El nuevo lema de este momento histórico es "*máximo rendimiento con el menor riesgo*"[124].

Es así como, la orientación nace para responder "*a las exigencias de la persona, pero sobre todo para las exigencias del sistema económico*"[125]. En tal sentido, Guichard y Huteau (2003), definen la orientación de esta época como "*un trayecto basado en una investigación de carácter psicológico*"[126] cuyo objetivo era la transición escuela/trabajo.

A partir de este momento, la orientación ha transitado por una variedad de declinaciones, enfoques, modelos y teorías que han acompañado su desarrollo, en una sociedad que día a día debe "*manejar la complejidad de los saberes y los conocimientos, de experiencias y acontecimientos*"[127]. De tal forma que, cada exposición de este concepto ha sido o es un reflejo de la sociedad que la produce.

Al tomar en consideración, lo dicho por Parsons en su obra *Choosing a vocation* (1909), se puede hacer un recorrido a través de un siglo de historia de nuestra sociedad; una sociedad que se hizo tan frenética hasta volverse "*liquida*" (Bauman, 2002), *una*

[122] Moreno (2008), cit., p. 15.
[123] Moreno (2008), cit., p. 16.
[124] Giugni (1987) citado en Pombeni, M.L (1996), *Orientamento scolastico e professionale.* Il Mulino, Bologna. P. 10.
[125] Pombeni (196), cit., p. 11.
[126] Guichard, J., Huteau, M. (2003), *Psicologia dell'orientamento professionale.* Raffello Cortina Ed., Milano. P. 7.
[127] Loiodice, I. (2004), *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta.* FrancoAngeli, Milano. P. 9.

"licuefacción" que abarca todos los ámbitos[128]. Es imaginable, como consecuencia de este contexto, que los conceptos de orientación también hayan conocido una continua transformación, adaptación, reelaboración, para estar al paso de los cambios del sistema socio-productivo. Sin embargo, durante los últimos años, se ha abierto paso una perspectiva diferente, con una visión más centrada en la persona como tal, más bien que como accesorio del mercado laboral, en una perspectiva de "*diseño de vida*" (Savickas et al., 2010), donde, para construir una carrera se busca integrar las competencias que la persona ya poseen, en vez de construir sus competencias para buscar una carrera laboral.

A fin de llegar a una comprensión más exacta de los diferentes enfoques y teorías sobre la orientación, se utiliza un sistema cronológico por fases (Di Fabio, 1998, Sebastián Ramos, 2003; Bisquerra Alzina, 2003; Pombeni, 1996):

La primera de ella se ubica desde principios de siglo hasta 1930 y se denomina Fase diagnóstico- aptitudinal (Di Fabio, 1998), o el Enfoque psico-aptitudinal (Pombeni, 1996):

Varios factores provocan el traspaso de la fase precientífica a la era moderna de la orientación, la cual se vuelve práctica con rango de disciplina reconocida debido a:

- ✓ la industrialización de los sistemas socio productivos de los países más avanzados (EE.UU., Gran Bretaña y Francia sobre todo);
- ✓ las consecuencias que se originan de la migración del campo a las ciudades;
- ✓ la escolarización masiva y la democratización de los sistemas educativos y políticos;
- ✓ el desarrollo del sistema capitalista de producción y la organización del trabajo, los cuales determinan el surgimiento de nuevas necesidades que impulsan la aparición de una visión científica moderna y de trabajadores (hombres y mujeres), más adecuados para responder a las necesidades de la naciente organización laboral.

La visión de la orientación durante esta primera fase, está basada en un enfoque psicométrico (aptitudes, inteligencia, habilidades), donde se miden las capacidades naturales bajo el lema "*cada hombre en una profesión, una profesión para cada hombre*"[129]; o de acuerdo al dicho: "*el hombre justo al puesto justo*" (Lawe, 1929).

Fue Parsons, con su obra póstuma *Choosing a vocation*, basada en su experiencia experimental del *Vocational Bureau*, quien es considerado el fundador de la orientación tal y como la conocemos hoy en día. Sostiene, que la educación es la clave para el cambio

[128] Bauman, Z. (2006), *Modernità liquida.* Laterza, Bari.
[129] Sebastián Ramos, A. (Coor.) (2003). *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid Dykinson,. p. 87.

social y la liberación del hombre; sin embargo, en ese momento, el rol del individuo era pasivo, pues predominaba solo el diagnóstico de la persona. El autor considera, que el concepto de aptitud corresponde a una disposición congénita y hereditaria, y en consecuencia le asigna a la orientación como objetivo, el "*determinar la concordancia entre las aptitudes personales y los requisitos solicitados por una posición profesional*."[130]

Además de Parsons, varios docentes, profesores, educadores, siguen ampliando el eco de esta actividad, apoyados por las asociaciones empresariales y gremiales, hasta que se crea la *National and Vocational Guidance Associatio*n (NVGA), que constituye la primera asociación de orientadores.

En Europa, en tanto, se forman movimientos similares, impulsados por factores sociales y económicos, pero con la particularidad de prestar mayor atención a la fase de transición entre escuela y trabajo. "*Tanto en Europa como en Norteamérica se aceptó que la orientación profesional era una función básica de la educación pública y que debía estar centrada en la escuela*" (Rodríguez Moreno, 1998:13). A diferencia de lo sucedido en Norteamérica, donde la orientación estaba vinculada a la iniciativa privada, en Europa esta actividad se va configurando rápidamente con carácter estatal. Este enfoque psico aptitudinal, revela sus insuficiencias cuando algunas investigaciones empíricas demuestran que el interés personal hacia la actividad era la clave para un desempeño exitoso (Pombeni, 1996).

La segunda fase aparece de 1930 a 1950 y se denomina: Fase carácter-afectiva (Di Fabio); enfoque carácter-afectivo, (Pombeni).

A partir de los años treinta, autores norteamericanos como Proctor, Bloomfield y otros, introducen el concepto de orientación de *counseling*, entendido como "*proceso psicológico de ayuda al sujeto individualmente considerado, para la adecuada comprensión de su situación escolar y profesional en relación con sus características personales*"[131]. El factor de interés personal se sustituye al factor aptitud, por lo cual Pombeni y Di Fabio nombran este periodo del carácter-afectivo.

En tal sentido, se centra en la consideración que el sujeto es más adapto a un trabajo "*cuando desempeña su tarea con placer porque está sostenido por sus intereses*"[132]. Dentro de esta perspectiva, la orientación se conceptualiza de forma más compleja, involucrando dinámicas donde los intereses son la motivación principal, reforzados por factores ambientales y socioculturales del ambiente donde el individuo está insertado.

[130] Di Fabio, A. (1998), *Psicologia dell'orientamento.* Giunti, Firenze. p. 11
[131] Sebastián Ramos, cit., p. 97
[132] Di Fabio (1998), cit., p. 12.

Mientras, en Francia se abre paso una connotación educativa y en Italia se dan lugar intervenciones de psicólogos (enfoque diagnóstico) y pedagogos (enfoque educativo), en norteamérica, Rogers elabora su "*teoría centrada en la persona*" o *counseling* no directivo, donde el rol del orientador es de acompañamiento al cliente hasta que se perciba como persona viva y con experiencia (Ramos), y se contrapone a la ayuda directiva de Williamson, para el cual, a través de tests y otros instrumentos de recolección de datos, el orientador puede conducir directivamente al sujeto para llegar a ser lo que debe ser.

La tercera fase es denominada "período de Expansión" y se desarrolla durante los años cincuenta a setenta. (Fase clínico-dinámica, Di Fabio; enfoque clínico-dinámico, Pombeni).

Se afirma en el transcurso de estas décadas, el concepto de desarrollo y un enfoque evolutivo (o dinámico) de la orientación; los trabajos de Ginzberg (1951) y sobre todo de Super (1957) empujan la orientación hacia un cambio fundamental: para Super "*orientar profesionalmente es el proceso de ayudar al desarrollo de una persona para integrar el concepto de sí misma con el de su papel en el mundo del trabajo, con el fin de contrastarlo con la realidad y lograr satisfacciones laborales y sociales*"[133]. El nuevo centro se pone en las necesidades del individuo y la autorrealización de la persona: el hombre escoge el trabajo que le da más satisfacción.

Toma así mayor importancia, la aportación de los psicólogos clínicos, los cuales investigan las profundidades del alma humana para comprender las motivaciones a la acción: no son las habilidades el centro sino la personalidad del sujeto (Pombeni, 1996).

Dentro de esta perspectiva, en Italia se destaca la obra de Gemelli, uno de los fundadores de la orientación en este país, el cual distingue entre los intereses, ligados a factores externos como la familia, el ambiente, el contexto socioeconómico, y las inclinaciones, que están conectadas con la esfera más íntima e inconsciente. Di Fabio se refiere a las críticas dirigidas al enfoque piscodinámico desde el ámbito sociológico, por no considerar el papel ejercido por el ambiente y factores sociales y económicos sobre las elecciones de los individuos. Por eso, considera que la orientación debe tener carácter público y facilitar personal preparado adecuadamente. Otras críticas surgen desde el ambiente pedagógico, de donde se subraya la importancia de la orientación como acción educativa.

Para Pombeni (1996), el límite tanto del enfoque clínico-dinámico como de las críticas

[133] Sebastián Ramos, cit., p. 100.

sociológicas y pedagógicas, ha sido la consecuencia de la "*óptica parcial de lectura*"[134] del problema, desestimando la interacción entre todos los factores considerados (la persona, el ambiente, la escuela, el mercado laboral). Queda de esta época, según Pombeni (1996), algunos principios aceptados por todos, como: la centralidad de la persona, la importancia de las fases de vida y de las transiciones, la evolución y cambios de los intereses y de la carrera profesional, la interacción con el sistema educativo y de la formación profesional.

La cuarta fase se denomina: "Profesionalización de la orientación". Se ubica de los años setenta en adelante. (Fase del desarrollo-vocacional, Di Fabio; la contribución de las teorías del desarrollo vocacional, Pombeni)

A partir de los años setenta, en la que podríamos llamar la edad contemporánea de la orientación, se profundizan algunos aspectos que se venían esbozando en algunas teorías ya expuestas. En particular, la teoría del desarrollo vocacional de Super (1969 et suc.), el cual individuaba el concepto de sí mismo como el eje y principio impulsor de la carrera profesional de cada individuo, una carrera que se desarrolla hasta la maduración.

Es posible, identificar desde este momento algunos presupuestos que van a ser patrimonio común de la orientación tal como la conocemos hoy en día: el desarrollo, como proceso irreversible que acompaña al hombre a lo largo del ciclo vital y que se extiende: de la dependencia hacia la autonomía, del egocentrismo hacia el comportamiento social y la distribución por fases o etapas decisivas para el logro de objetivos evolutivos (Pombeni, 1996).

De manera cónsona con esta teoría nace, en EE.UU, la denominada *Career education*; es decir, educación para la carrera: esta escuela se enfoca en la integración del proceso educativo de manera que "*los objetivos de la orientación vocacional deben formar parte de los contenidos del currículo escolar*"[135]. El rol del orientador se transforma más en educar para la elección, como lo señala la definición formulada en el encuentro de la Unesco (1970): "*poner a las personas en grado de tomar conciencia de sí mismos y de progresar*". Para Watts (1977, citado en Pombeni 1996) "*el orientador debe ayudar al estudiante a tomar sus decisiones con sabiduría más bien que tomar decisiones sabias (o tomarlas en su cuenta)"*.

Dentro de este contexto, se apunta a la integralidad de la persona; lo que significa empezar a prestar más atención a las necesidades específicas de grupos especiales de la

[134] Pombeni, M.L. (1996), cit., p. 20.
[135] Sebastián Ramos, A. (2003), cit., p. 102.

sociedad o menos considerados por el mercado laboral: mujeres, minorías, diversamente hábiles, entre otros. La orientación se dirige a estos sujetos con intervenciones contextualizadas y personalizadas, donde son esenciales "*conceptos de maduración y autonomización personal referidas a un sujeto parte activa del proceso*"[136].

Se llega entonces, a la diferenciación entre orientación escolar y profesional, debido a las continuas transiciones provocadas por la alternancia de crisis y tensiones socioeconómicas, lo que da origen a una "*circularidad recurrente entre experiencias formativas y laborales*"[137]. La orientación debe tener finalidad preventiva y de soporte a los procesos de transiciones y construcción de la identidad personal y social del individuo, y no ser solo un recurso de recuperación de situaciones deterioradas.

2.1.2 Algunas definiciones

Aunque la orientación sea un concepto en desarrollo y progresión, que se enriquece de diversas ciencias y disciplinas, es necesario, realizar una delimitación de su significado y alcance. Hoy en día se habla de varios tipos de orientación: preventiva, personal, vocacional, psicopedagógica, profesional, laboral, remedial.... Pero estas adjetivaciones hacen referencia a sus características, mientras que epistemológicamente significa algo diferente.

Dejando para las consideraciones finales de este apartado lo que define a la orientación hoy, se pueden identificar algunas características unánimemente compartidas que surgen al explorar la literatura, como son las dos grandes vertientes: la orientación profesional y la educativa.

Considerando sólo la era científica, la primera definición que encontramos es la de Parsons (1909), hecha propia por la *National Vocational Guidance Association* (1937). Recordando el contexto socio productivo de la época que enmarca el trabajo del ingeniero y docente norteamericano, no sorprende que se defina la orientación vocacional, como: "*el proceso de asistir al alumno para elegir una ocupación, a prepararse a ella, ingresar y progresar en ella",* luego se conocerá con el lema *"el hombre justo al puesto justo*".

Los asuntos que expone el autor sugieren, que es mejor elegir una vocación que simplemente "*buscar un trabajo*". El autor considera, que nadie debería elegir una vocación sin hacer un cuidadoso análisis de sí mismo; es decir, se debe ser minucioso, honesto y tener una guía. El joven no debe caer en un trabajo por casualidad o porque le

[136] Di Fabio, A. (1998), cit., p. 16.
[137] Pombeni, M.L. (1996), p. 27.

parece conveniente, es mejor tener la ayuda de una persona experta, que ha experimentado éxito laboral o que ha estudiado y conoce a los seres humanos, los trabajos y las razones del éxito profesional.

Se puede señalar, entre las muchas y variadas definiciones, la del psiquiatra, psicólogo y orientador Emilio Mira y López (1947), español exiliado en Uruguay primero y en Brasil luego, debido a la relevancia de su papel y de sus obras en Latinoamérica. Fundador del Instituto de Orientación Profesional en Montevideo (Uruguay) y luego de otro similar en Brasil, concibe la orientación como "*una actuación científica compleja y persistente, destinada a conseguir que cada sujeto se dedique al tipo de trabajo profesional en el que con menor esfuerzo puede obtener mayor rendimiento, provecho y satisfacción para sí y para la sociedad*"[138].

En la definición anterior se evidencia la preocupación del autor por el ser humano, al incluir en la misma la frase "*provecho y satisfacción para sí*". También, hace distinción entre orientación y selección profesional; en tal sentido señala "*que la primera busca el mejor trabajo para cada hombre, mientras que la segunda busca el mejor hombre para cada trabajo. Así, la primera trata de favorecer al individuo y la segunda al rendimiento económico*."[139]

Poco después, en 1949, la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, define la orientación como "*la ayuda prestada a un individuo para resolver los problemas referentes a la elección de una profesión y al progreso profesional, habida cuenta de las características del interesado y de la relación entre éste y las posibilidades del mercado del empleo*".

Gracias a los estudios de Rogers, primero, y del grupo de Donald Super luego, asume importancia el concepto del sí mismo, donde el mismo Super (1951) llega a definir la Orientación vocacional como "*el proceso por el cual se ayuda a una persona a desarrollar y aceptar una imagen adecuada e integrada de sí misma y de su rol en el mundo del trabajo, a someter prueba este concepto en la realidad cotidiana y a convertirlo en realidad para satisfacción de sí misma y beneficio de la sociedad*".

Posteriormente, en una reunión celebrada en Bratislava en 1970, varios expertos de la Unesco elaboran una definición que sigue siendo punto de referencia para la orientación de hoy en día: de hecho, se trata de "*poner a las personas en grado de tomar conciencia de sí mismos y de progresar para la adaptación de sus estudios y de su profesión antes*

[138] Grañeras Pastrana, M., Parras Laguna, A. (coord.)(2009), *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas.* CIDE, Madrid. P. 226.
[139] http://www.miraylopez.com, leído el 10/07/2013.

las cambiantes exigencias de la vida, con la doble finalidad de contribuir al progreso de la sociedad y de alcanzar el pleno desarrollo de la persona".

Por su parte, Soresi y Nota (material didáctico no publicado) distinguen las definiciones holísticas, amplias o globales, de las más específicas. Entre éstas últimas encontramos la de Crites (1981), para el cual la orientación profesional "*consiste en realizar un proceso interpersonal aunque si se propone ayudar a un individuo a cumplir una ventajosa decisión laboral… a resolver su problema profesional.*"[140]

En el otro grupo, el de definiciones holísticas, acuñado por Soresi y Nota, se cita la de Spokane & Oliver (1983), para quienes la orientación debe ser considerada como "*cualquier intervención o esfuerzo que conduzca a incrementar el desarrollo laboral o que permita a las personas tomar las mejores decisiones laborales.*"[141]

Asimismo, Rodríguez Moreno (1992), la concibe como un "*programa de información y experiencias educativas y laborales coordinadas con la labor del orientador, planificadas para auxiliar en el desarrollo profesional de una persona*"[142]. Mientras que para Rivas (1995), la "*orientación profesional es el proceso estructurado de ayuda técnica, solicitado por una persona que está en la situación de incertidumbre con el fin de lograr el mejor desarrollo de su carrera profesional mediante facilitación y clarificación de cuanta información relevante sea precisa, para que tras la evaluación de sus propias experiencias y el contraste con el mundo laboral, pueda llegar a la toma de decisiones vocacionales realistas y eficaces*"[143].

Uno de los más destacados pedagogos italianos, Costante Scarpellini, citado en Castelli y Venini (1996), desde una perspectiva influenciada fuertemente por su catolicismo, opina que "*La orientación, si quiere elevarse a dignidad y a valiosa función, debe estar dirigida a todo el hombre, porque la profesión a la cual se es llamado, por la cual se tiene la vocación, es la de ser autónomos, libres, contentos con sí mismos y colocados en su propia realidad, para ser activo y productivo con los demás*."[144]

Durante la década de los noventa, la orientación va asumiendo un enfoque más centrado en la persona, en su ser individual, en su ser social y contextualizado. Dentro de este punto de vista, Castelli y Venini (1996), expresan que "*orientar se convierte en sinónimo de ayudar a la persona a tomar conciencia de sí mismo, educándolo a la*

[140] Crites, J.O. (1981*). Career counseling: Models, methods, and materials*. New York, McGraw-Hill. P. 11.
[141] Spokane, A.R., Oliver, L.W., (1983), *Research integration: Approaches, problems, and recommendations for research reporting. En* Journal of Counseling Psychology, Vol. 30(2), p. 252-257.
[142] Citado en Grañeras Pastrana, M., Parras Laguna, A. (coord.)(2009), cit., p. 227.
[143] Ibidem.
[144] Citado en Castelli, C, Venini, L. (ed., 1996), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale.* FrancoAngeli, Milano. P. 27.

elección, o mejor aún, a saber elegir, preparándola para el mundo en toda su complejidad y ser capaz de asumir riesgos; orientación se entiende como auto-orientación del sujeto, considerado como el principal agente en el proceso de elección a la luz de conceptos tales como la maduración y autonomía personal. Tiene en cuenta la totalidad de la persona en cuanto a intereses, necesidades, aptitudes, igualmente de toda la constelación de los factores sociales que deben ser reconocidos por la persona para que sea capaz de hacer una síntesis personal en donde encuentra su identidad personal y profesional"[145].

Para Soresi (2000, 2002), se trata de la prestación de ayuda para apoyar a la persona en la recopilación, procesamiento y uso de la información de tipo educativo, profesional y en la planificación de sus decisiones con el objetivo de, en la medida de lo posible, incrementar las habilidades relacionadas.

Adicionalmente, Mitchell, Krumboltz, et al (2000; 2009), desde un enfoque centrado en la toma de decisiones, enfatizan, que las acciones de orientación se proponen explícitamente "*facilitar el aprendizaje de las habilidades, de los intereses, de los valores, de las actitudes laborales y de las cualidades personales que permiten llevar (tener) una vida satisfaciente en un ambiente de trabajo en continuo cambiamiento*"[146].

Haciendo referencia a las características de la orientación, Guichard y Huteau (2003) especifican que "*hoy en día los procedimientos para la orientación ya no se limitan solamente a la transición de la escuela al trabajo. Se habla, de hecho, de orientación a lo largo de toda la vida. Por una parte, la orientación ha encontrado un espacio dentro de las mismas escuelas, por otra parte, la orientación se concibe como un conjunto de prácticas que tienen como objetivo ayudar a los adultos en los momentos de transición que marcan el curso de sus vidas.*"[147]

Posteriormente, Sobrado y Cortés (2009), le dan relevancia a los principios de equidad e inclusión, e interpretan la orientación como "*un proceso permanente de ayuda a las personas de cualquier edad y en cualquier etapa de su vida, debe explorar las capacidades e intereses de éstas para tomar decisiones académicas, formativas y laborales. Además debe gestionar sus trayectorias de vida en la formación, trabajo y otros entornos en los que sus competencias son aprendidas y utilizadas.*"[148]

---

[145] Castelli, C, Venini, L. (ed., 1996), cit., p. 22-23.
[146] Citado en Soresi, S., Nota, L. (2010), *Modelli e teorie di orientamento.* Larios, material didáctico.
[147] Citado en. ISFOL, (2006), *Dialoghi sull'orientamento. Dalle esperienze ai modelli.* ISFOL Ed., Roma. P. 36.
[148] Sobrado Fernández, L.M, Cortés Pacual, A. (coords.)(2009), *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas.* Biblioteca Nueva, Madrid. P. 15.

Finalmente, se subraya la definición aportada en la Propuesta del Sistema Nacional de Orientación venezolano, donde se define como "*una praxis social dirigida a la facilitación de los procesos de desarrollo humano en las dimensiones del ser, convivir, servir, conocer y hacer, en el contexto personal, familiar y comunitario a lo largo del continuo de la vida con la finalidad de potenciar talentos y de generar procesos de autodeterminación, libertad y emancipación en la construcción permanente del desarrollo y bienestar integral de las personas y sus comunidades*"[149].

Como conclusión se puede señalar, que la orientación ha sido definida como procedimiento, práctica, disciplina, ciencia e intervención. Pero ¿qué es en realidad?: El hecho comprobado y aceptado es que, la orientación, debe acompañar a las personas desde el nacimiento hasta la muerte y que es vista como proceso cognitivo, personal, social, ético, etc.[150].

De igual manera, se puede explicar la existencia de visiones integrales o holísticas y de otras que son más específicas, centradas en una parte, bien sea lo profesional o lo educativo: a la final la definición debe estar relacionada a la propuesta que se quiere hacer y al contexto que rodea.

De todas las definiciones señaladas, resulta claro que la orientación se debe entender como una relación entre dos actores: hay una relación entre un profesional de la orientación y un beneficiario, sea de forma individual o grupal; una relación no directiva, que facilita a las personas el conocerse mejor a sí mismas, al contexto y las relaciones que existen entre ambos para tomar decisiones que lo puedan beneficiar, para desarrollar una vida lo más feliz posible. En una palabra, la orientación debe ser emancipatoria y libertaria, la orientación que le facilite estas herramientas a las personas puede ser subversiva.

2.1.3 Principales teorías y enfoques

Para comenzar con la descripción de las principales teorías de la orientación, es importante destacar que no existe un acuerdo entre los estudiosos de la materia en la definición de enfoques y teorías. Circunstancia que ha incidido en la elaboración de una variada clasificación de las teorías, enfoques y modelos. Por ello y ante esta situación, se presenta inicialmente una delimitación de conceptos que permitan entender con mayor

[149] Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2009), *Sistema Nacional de Orientación.* Documento oficial, DOP-2009-01.
[150] Di Nubila, R. (2003), *Le ragioni epistemologiche dell'orientamento come processo formativo e come ipotesi costante di apprendimento personalizzato.* En "Il processo di orientamento nelle Scienze dell'Educazione". Studium Educationis, Padova. P. 9.

claridad el argumento.

En primer lugar, se entiende por teoría, según Kerlinger (1980): *"un conjunto de constructos, conceptos, definiciones y proposiciones relacionadas entre sí, que presentan un punto de vista sistemático de fenómenos, especificando las relaciones entre variables con el objeto de explicar y predecir fenómenos*".[151] Mientras que para Boronat, la teoría representa "*un conjunto de presupuestos relacionados entre sí de forma sistemática que posibilitan resumir y generalizar un cuerpo específico de conocimientos para incrementar su comprensión, lo cual suministra un marco idóneo para acometer investigaciones que confirmen, completen o aconsejen el abandono de la propia teoría*".[152]

A lo anterior se suma, la existencia de diversas clasificaciones de teorías y/o enfoques de la orientación que se han realizado durante las últimas décadas. En el ámbito italiano, destacamos a Di Fabio (1998, 2005), la cual clasifica la orientación en tres perspectivas o enfoques: evolutiva (donde se cita entre otros a Roe, Ginzberg, Super), psicosocial (refiriéndose a Mead, Moscovici, Taiffel, Turner, Sarchielli) y humanístico-existencial (Maslow, Rogers, Perls)[153]. Por su parte, Pombeni (1996), habla de: enfoque psicoaptitudinal (centrado en la coincidencia entre aptitudes personales y requerimientos profesionales); enfoque característico-afectivo (donde el rasgo del interés personal en el momento de la elección asume importancia) y enfoque clínico-dinámico (basado en la psicoanálisis).

Fundamentándose en lo dicho por autores como Castaño (1983), Salvador y Peiró (1986), Rodríguez Moreno (1998), se utilizará como base para el presente trabajo la clasificación de enfoques teóricos realizada por John Crites (1974)[154] e integrada por Álvarez González (1995), en tanto, según la opinión de algunos expertos, está clasificación por su carácter integrador ha sido difícil de superar.

Este psicólogo estadounidense reúne en tres grandes grupos las teorías y enfoques: (a) no psicológicos: que incluye el enfoque del azar o casualista, el económico y el sociológico; (b) las teorías psicológicas, donde encontramos rasgos y factores, psicodinámicas (que a su vez incluye el psicoanalítico, el de satisfacción de necesidades y el del concepto de sí mismo), el enfoque evolutivo o de desarrollo y el de toma de decisiones (repartido entre modelos descriptivos y modelos prescriptivos) y (c) las generales (globales en la definición de Álvarez): modelo socio-psicológico de Blau,

[151] Molina, D. (2009), *Orientación Educativa*. P. 88
[152] Ibidim. Pag. 88-89
[153] Di Fabio, A. (2005), cit.
[154] Crites, J.O. (1974) *Psicología Vocacional*. Biblioteca de Psicología y Sociología aplicadas. Editorial Paidos, Buenos Aires.

modelo tipológico de Holland, socio-fenomenológico de Super y de toma de decisiones de Krumboltz.

2.1.3.1 Enfoques no psicológicos

Los partidarios de estos enfoques piensan que la elección vocacional se puede relacionar únicamente con factores externos y ambientales, negando la relación con rasgos y características personales como la inteligencia, personalidad, aptitudes.

Este enfoque, incluye el del azar o casualista, sostenido por autores como Miller y Form (1951), quienes opinan que la elección vocacional sigue un destino casual, todo surge de acontecimientos sin nexo alguno, bajo un conjuntos de circunstancias totalmente imprevistas. Es evidente que lo único que puede hacer en este caso el orientador es intentar controlar, hasta donde sea posible, los factores externos que influyen sobre la decisión personal, para que el individuo pueda ser preparado para enfrentar los sucesos no deseados.

Otra orientación no psicológica, se encuentra en el enfoque económico, en el cual, como su nombre indica, se da la máxima importancia a los factores de carácter económico en la elección vocacional. Desde los tiempos de los economistas ingleses como Adán Smith, se considera que el individuo toma su decisión en base al principio de la oferta y la demanda, y el mejor salario es la determinante final de la elección; pero, las desigualdades se deben a la falta de información libre y de formación para la ocupación, lo cual restringe el abanico de oferta al momento de la decisión. El rol de la orientación, en este caso, es de proporcionar la mejor y más libre información en modo igual a todas las personas.

También, para el enfoque sociológico, inmerso en los no psicológicos, la elección vocacional está influenciada por el contexto cultural y social donde el sujeto crece y se desarrolla: la escuela, la familia, la cultura, influyen en forma determinante en las decisiones vocacionales de los individuos, en particular, lo es la clase social de procedencia. Lipsett (1962) propone cinco niveles sociales de interacción con el proceso decisional: la cultura, la subcultura o clase social de pertenencia, la comunidad, la escuela, y la familia. Para Rivas (1976) son cuatro las aportaciones más importantes de este enfoque: Los factores sociales influencian la elección; la clase social como factor limitante de las opciones ocupacionales; el rol presionador del hogar, de los roles profesionales, de los medios de comunicación y la influencia determinante en sentido positivo o negativo del factor económico.

2.1.3.2 Enfoques Psicológicos

En este grupo se encuentran teorías que apuntan a los elementos internos, al individuo libre en la decisión vocacional, donde los elementos y factores externos son secundarios. Dentro de este conjunto, se encuentran dos enfoques: uno, que considera la elección como un hecho puntual, que se da en un momento determinado y otro, que considera este momento el resultado de un proceso que dura a lo largo de un desarrollo de la persona.

La primera teoría psicológica a la que se hará referencia, es la de rasgos y factores, la cual se centra en considerar las características individuales como estables, teniendo en cuenta que el estudio y medición de las mismas permite conjugar la persona con una ocupación donde pueda desempeñarse en la mejor manera. Los factores personales pueden desarrollarse o paralizarse en función de las interacciones establecidas con el medio.

Dentro de esta perspectiva, la orientación puede ayudar a que el individuo se ajuste con sus rasgos de personalidad a las exigencias profesionales y, en la medida que se establezca una adecuación mayor entre los rasgos personales y los ocupacionales, mayor será la satisfacción de la persona. Parsons con su obra póstuma *Choosing a vocation* (1909)[155] dibuja este concepto indicando la necesidad de que el sujeto se conozca a sí mismo en término de aptitudes, capacidades, habilidades; que se conozcan perfectamente las condiciones de éxito, ventajas y desventajas, oportunidades, perspectivas, del puesto de trabajo; finalmente, la relación que hay entre las dos condiciones. Estos presupuestos indican, que la persona debe poseer unos rasgos personales que deben coincidir con las exigencias ocupacionales que le podrán permitir un mayor desempeño, resumiéndose como "*el hombre justo al puesto justo*".

Según Williamson & Darley (1937, cit. en Bisquerra, 2003)[156] el *counseling* se desarrolla en seis fases o etapas:

Análisis: durante la cual se recogen datos e informaciones sobre el sujeto y su ambiente, lo que se hace a través de seis instrumentos: registro de datos generales, entrevista, distribución del tiempo por parte del cliente, autobiografía, registro de datos anecdóticos, tests. Al final se hace el análisis del caso resumiendo en un registro toda la información sobre la familia, escolaridad, salud, etc.

Síntesis: significa reunir y organizar los datos anteriormente recogidos, lo que lleva a

[155] Parsons, F. (1909), *Choosing a vocation.* Houghton Mifflin, Boston.
[156] Williamson, E.G., Darley, J.G. (1937), *Student personnel work: an outline of clinical process.* McGraw Hill, New York.

descubrir capacidades, responsabilidades, ajustes y desajustes, obteniendo una visión de los puntos fuertes y débiles del cliente.

Diagnóstico: en esta etapa se identifica el problema y se relevan las causas del mismo.

Pronóstico: se puede hacer una predicción de la conducta del sujeto, "*el diagnóstico se refiere al pasado o al presente, el diagnóstico es el futuro*".[157]

Consejo: es la ayuda que se le da al beneficiario para el mejor conocimiento de sí mismo, el tratamiento por decir, para encontrar el equilibrio personal, para utilizar sus capacidades, para resolver los conflictos.

Seguimiento: una vez que se haya finalizado el proceso propiamente dicho, se averigua su éxito y en caso se propone una nueva ayuda para resolver los problemas y el resurgimiento de los viejos, significa determinar la eficacia de la acción orientadora.

Este enfoque, es criticado por el papel directivo y casi mecánico del orientador(a), así como se señala el no considerar los factores contextuales que influyen en la toma de decisiones mientras que hay que subrayar la influencia ejercitada en las teorías posteriores por el esfuerzo y el trabajo en el diagnóstico y el autoconocimiento.

En cuanto a los enfoques psicodinámicos, éstos investigan la profundidad de la personalidad, en cuanto enfocadas en las razones y motivos de la decisión vocacional: esto significa que se abandonan los rasgos para enfocarse en la estructura dinámica como explicativa de la elección. Se mantiene la idea de ajuste persona-ocupación, pero, se le da mayor incidencia al ajuste personal. El límite es no considerar adecuadamente los factores externos y reducir a lo individual la conducta vocacional.

En relación al psicoanalítico, para ellos, son los mecanismos de defensa del individuo los que mueven la elección vocacional, en conformidad con la personalidad del individuo, para satisfacer sus necesidades o para responder a sus impulsos; en particular, Brill (1949) basa la conducta vocacional en la sublimación; es decir, hay una buena elección cuando ésta satisface subliminalmente los impulsos básicos.

Al respecto, Bordin, Nachman y Segal (1963) partieron de algunas ocupaciones para diseñar todo el sistema metodológico. Bordin (1968), el más destacado de los seguidores de esta teoría, mueve desde un planteamiento psicoanalítico al considerar que, en condiciones de libertad, el sujeto tiende a buscar una ocupación que sea satisfactoria en términos de equilibrio entre satisfacer sus necesidades y placar la ansiedad.

En lo que se refiere a Maslow (1954) y su jerarquización de las necesidades[158] y el

[157] Bisquerra y Alvarez (2003), p. 481.

[158] Maslow, A.H. (1954), *Motivation and personality.* Harper, New York. Para Maslow las necesidades

concepto psicodinámico del individuo, sustenta la teoría de satisfacción de necesidades. Dentro de esta dirección, la psicóloga Roe (1964) introduce el concepto de interés en la elección vocacional, conectando ésta con la satisfacción de las necesidades y las experiencias familiares tempranas. La calidad de las relaciones familiares afectan al desarrollo de los intereses del niño(a), y a su vez impactará en las opciones vocacionales siguientes en la edad adulta; usa la jerarquización de Maslow para definir que la satisfacción de las necesidades inferiores permiten una elección vocacional basada en las necesidades de nivel superior. Para esta autora la decisión se funda en particular sobre la relación padre-hijo, ya que las experiencias de la infancia modelan la personalidad: según el tipo de relación el clima familiar puede ser frío, cálido o frío, cálido; las habilidades e intereses madurados por los individuos serán afectados por las situaciones familiares, lo que significa que el clima familiar influencia la elección vocacional.

Partiendo de este planteamiento, la autora señala, que de acuerdo al tipo de relación que se instaura en la casa, los individuos maduran dos tipos de conductas: (a) una dirigida hacia profesiones más centradas en los datos y alejadas de las personas; (b) otra donde se busca ocupación más relacionada con el trato de las personas. Según el caso se habla de conducta "*defensiva*" y "*no defensiva*". De esta forma, las profesiones más alejadas de las personas serán relacionadas con la tecnología, la ciencia, las matemáticas, mientras que las ocupaciones "*no defensivas*" son del ámbito artístico, del comercio, de los servicios a la persona en general.

En relación a los planteamientos de Roe, Di Fabio (2008) considera relevante cómo clasifica los intereses profesionales en ocho grupos y seis niveles, diseñando una estructura circular donde los cambios profesionales tienen sentido, solo cuando ocurran por área homogéneas, es decir, dentro del mismo grupo o por grupos limítrofes. Las críticas se centran en la falta de generalización de los resultados (como admitió la misma autora); mientras que sus aportaciones más destacadas son: la bidimensionalidad de las ocupaciones profesionales y la fundamentación para la elaboración de instrumentos.

Aunque existan varios enfoques de la teoría del concepto de sí mismo, quizás el más aceptado es el fenomenológico, donde se considera *"el sí mismo"* como la percepción que un individuo tiene de él; el autoconcepto y la elección vocacional van incorporándose progresivamente. Rogers (1942 et sucesivos), es el primero en abordar esta teoría elaborando varias propuestas: (a) la interrelación entre el autoconcepto y la percepción

---

humanas se sitúan según una escala de las más primitivas y de bajo nivel hasta el nivel más elevado: 1. Fisiológicas; 2. De seguridad; 3. Sociales; 4. De autoestima; 5. De autorrealización.

del ambiente por el yo enmarca la conducta humana; (b) el sujeto mantiene una conducta según la imagen del sí mismo; (c) los objetivos de la conducta son siempre la autorrealización, la autoconservación y el automejoramiento.

Siguiendo los pasos de Roger, Super (1951 et sucesivos), relaciona el concepto del *"sí mismo"* con la elección vocacional; lo que significa, que el individuo encuentra la realización de este concepto, en la elección de la ocupación. El autoconcepto se desarrolla en un largo proceso durante el arco vital, en una serie de fases sucesivas: la exploración, autodiferenciación, identificación, desempeño de funciones, evaluación de los resultados. Adicionalmente, Tiedeman y O'Hara (1959), también dieron su contribución afirmando que la elección vocacional puede identificarse como el proceso de desarrollo de una identidad profesional.

A diferencia de los modelos y teorías psicodinámicos, que se centran en un acontecimiento como generador de la decisión vocacional, los enfoques evolutivos o de desarrollo consideran esta decisión como el producto de un proceso con sucesivas decisiones, donde para conocer el futuro hay que conocer el pasado del individuo. Si bien fue Carter (1940) el precursor de este concepto, la contribución más relevante llegó de E. Ginzberg y de D. Super.

Ginzberg (1951), introduce un cambio relevante con su obra *Occupational Choice: an Approach to a General*[159], proponiendo tres supuestos básicos del concepto de elección vocacional:

- ✓ es un proceso que se da entre la adolescencia y la juventud (10-21 años), pero en la revisión del 1972, acepta que puede dar a lo largo de la vida ya que la experiencia laboral puede provocar cambios de decisión;
- ✓ es un proceso irreversible, pero admite que las decisiones tomadas antes de los 20 años puedan ser sujetas a cambios;
- ✓ el proceso termina en una transacción o compromiso entre las necesidades del sujeto y la realidad.

En su trabajo posterior, el autor, cambia y afina sus supuestos: el compromiso llega a ser una optimización, la elección vocacional se transforma en un desarrollo vocacional y se introducen las determinantes socioeconómicas de la familia y de la sociedad, antes no consideradas. Además, el proceso de desarrolla se distribuye en tres etapas o períodos: el de la infancia (0-12), del tentativo (12-18) y el realista (18-25).

[159] Ginzberg, E. y cols. (1951), *Occupational Choice: an Approach to a General.* Columbia University Press, New York.

Se concluye este enfoque psicológico, destacando que la perspectiva sobre la de toma de decisiones, hace referencia al momento y las modalidades de toma de decisión, algo considerado de fundamental importancia en la vida del individuo. La *National Vocational Guidance Association* la define como "*el proceso para ayudar a las personas a tomar decisiones satisfactorias*", un proceso donde hay que aclarar los valores personales, la información sobre sí mismo y el entorno, la búsqueda de alternativas, la valoración del coste de cada elección. Jepsen y Dilley (1974) reagrupan los trabajos de varios autores de este enfoque en dos grupos: modelos descriptivos, son los autores que diseñan la elección vocacional como un fenómeno natural con dos etapas: una de anticipación, la otra de ajuste; modelos prescriptivos, en este caso los autores se enfocan en proporcionar un método de toma de decisión, a través de estrategias y procedimientos.

2.1.3.3 Enfoques Generales (globales o integrales)

Son teorías donde se considera el desarrollo vocacional como un proceso complejo, holístico e integral, que abarca todo aspecto y determinante anteriormente visto, el personal, el social, el económico, los rasgos de la personalidad, etc.

Para Blau (1956, del cual el modelo socio-psicológico toma nombre), todos los elementos del sistema que lleva a la elección vocacional están relacionados, y la decisión es "*el resultado de una doble cadena de acontecimientos biológicos, psicológicos y condiciones ambientales*"; este sistema conceptual se basa en tres ámbitos: económico, psicológico y sociológico, con una concepción globalizadora e integradora. El proceso de elección y decisión es la consecuencia de las características personales y de las condiciones socioeconómicas de la estructura social donde vive el individuo. Siendo un proceso que se desarrolla a lo largo del arco vital, en donde cada decisión es susceptible de cambio según determinantes personales o situacionales.

Por su parte, Holland (1980), en su modelo tipológico, cruza la trayectoria de los sostenedores de la teoría de rasgos y factores mientras estudia en la Universidad de Minnesota, y la hace suya partiendo de los planteamientos de Parsons, llegando a construir una teoría de la elección basada en la personalidad. En particular se expresa con algunos planteamientos fundamentales que exponemos seguidamente:

"*La elección de una profesión es una expresión de la personalidad*": mientras que en el pasado se habían mantenido distintos los intereses de la personalidad, ahora Holland considera las preferencias vocacionales como expresión de la personalidad individual.

"*Los inventarios de intereses profesionales son inventarios de personalidad*": ya que las

preferencias vocacionales son expresión de la personalidad, pues los inventarios de intereses permiten medir en cierto modo la misma personalidad.

"*Los estereotipos profesionales poseen significados psicológicos y sociológicos confiables e importantes*": la imagen estereotipada de algunas profesiones proporcionan cierta confiabilidad a los individuos.

"*Los individuos de determinada profesión poseen personalidades e historias de desarrollo personal similares*": cada tipo de vocación es más atractivo para sujetos con ciertos rasgos de personalidad y biográficos semejantes y parecidos.

"*En la medida en que las personas de un grupo profesional poseen personalidades similares y responden de forma semejante a muchos problemas y situaciones, crearán ambientes interpersonales característicos*": se fundamenta en las semejanzas anteriormente citadas.

"*La congruencia entre la propia personalidad y un ambiente apropiado de trabajo (compuesto en gran parte por otras personas) supone un determinante de la satisfacción, la estabilidad y el logro vocacional*": es lógico considerar que un individuo se mantenga de forma satisfactoria trabajando (y por un periodo más largo) en un contexto laboral donde se encaje psicológicamente mejor.

"*No existe hoy una teoría integradora sobre la vida vocacional: sus conocimientos, por el contrario, están desorganizados y, a menudo, aislados del cuerpo principal del conocimiento psicológico y sociológico*": a pesar de tantos conocimientos y abundancia de datos, los mismos siguen siendo desorganizados y sin una teoría que los integre satisfactoriamente.

Puede afirmarse que los factores ambientales son de extrema importancia en la teoría de Holland, y la interacción entre el ambiente y el tipo de personalidad puede explicar su conducta vocacional. Por eso distingue a seis personalidades relacionadas con diferentes tipos de necesidades y ambientes: realista, investigador, artista, social, convencional y emprendedor y las representa de manera gráfica con un hexágono: cada punta del modelo hexagonal representa una personalidad y entre más cerca están, más afines son sus rasgos y relaciones mutuas.

Como consecuencia, resultan tres determinantes que las unen entre sí y las relacionan con el ambiente: *Consistencia*: algunos tipos de personalidad tienen más en común entre sí que con otras personalidades. *Diferenciación:* los diferentes tipos requieren diferentes medios y Congruencia: es mayor cuanto más coinciden y se ajustan perfil de la persona y del ambiente. El grado de las determinantes entre el tipo de personalidad del individuo y el

ambiente ocupacional definirán la elección vocacional; la ocupación se define como un medio de vida y un ambiente, más bien que un conjunto de habilidades y capacidades.

Por su parte, Donald Super (1953, 1974) es unánimemente considerado uno de los autores más destacados por su contribución a la orientación vocacional, por su trabajo longitudinal durante cuatro décadas, y por la capacidad para revisar de manera continua su constructo teórico, llamado socio-fenomenológico: empezando con un modelo de rasgos y factores, se ha ido evolucionando hacia elaborar un enfoque comprensivo y multidimensional.

Este autor, centra su concepción en el hecho de que el desarrollo de la carrera es un proceso continuo y el sujeto dirige su decisión hacia una elección de desempeño laboral que sea conforme y adecuada a su autoconcepto, o, con palabras de Rodríguez Moreno, que le permita "*jugar un papel totalmente congruente con el concepto de sí mismo*"[160]. Entre sus aportaciones destacamos el *Life Career Rainbow* (arco iris de las carreras): cada individuo desempeña una variedad de de papeles durante el arco vital, y los ambientes o teatros principales son cuatro: el hogar, la comunidad, la educación y el empleo, papeles que interactúan y dan una variedad de formas de comportamientos personales.

Otra contribución muy original es la de *Career Patterns* (patrones de carrera): cada sujeto pasa por las mismas etapas de vida y desarrollo pero la secuencia de empleos varía según la naturaleza de los patrones de carrera. Las etapas son: crecimiento, exploración, establecimiento, mantenimiento y declive.

Se deduce que, para Super, la elección vocacional es un proceso que se prolonga a lo largo del ciclo vital, de carácter irreversible, determinado por factores biológicos, sociológicos y económicos, donde el autoconcepto de sí mismo es central. Al respecto, Sobre el concepto de sí mismo, lo define como el "*producto de la interacción entre las aptitudes heredadas, la constitución neuroendocrina, la posibilidad de desempeñar distintos roles y las evaluaciones de la medida en que los resultados de los roles desempeñados logren la aprobación de los superiores e iguales*"[161].

Por último se señala el desarrollo del concepto de madurez vocacional, entendido como la "*disposición para hacer frente a las tareas vocacionales o al desarrollo de la carrera con las que uno está realmente confrontando o a punto de estarlo, comparado con otros que*

[160] Rodríguez Moreno, M.L. (1998), *La orientación profesional. I. Teoría.* Ariel, Barcelona. P. 75.
[161] Super, D.E. (1953), citado en Sebastián Ramos, A. (coord.) (2003), *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida.* Dykinson, Madrid. P. 152.

se hallan en la misma época de la vida y frente a las mismas tareas del desarrollo"[162].

En cuanto a Krumboltz (1979), su enfoque de toma de decisiones, se basa en la teoría del aprendizaje social de Bandura (1997)[163], y sostiene que una efectiva toma de decisiones depende de:

Factores genéticos: cada individuo nace con una carga genética la cual, unida al ambiente, desarrolla las destrezas.

Condiciones ambientales y acontecimientos: son las condiciones afuera del control de cada persona.

Experiencias de aprendizaje: pueden ser de carácter instrumental o asociativo.

Aptitudes para realizar una tarea: se refiere a la actuación de un individuo frente a una situación nueva.

En este enfoque, las personas nacen y se crían con unas determinadas características derivadas sencillamente por el nacer en un lugar más bien que en otro, a las cuales se unen condicionamientos derivados por el contexto social, cultural, económico, que condiciona su actuación. El aprendizaje realizado durante su desarrollo vital, a su vez, influye y determina la toma de decisiones hacia las más convenientes, porque el individuo aprende continuamente y puede variar sus decisiones al cambiar de las condiciones ambientales y el contexto.

En este caso, el orientador debe enseñar a tomar decisiones, revisar los criterios de éxito de la orientación profesional, ayudar al cliente en averiguar sus capacidades profesionales. Krumboltz considera esencial que los alumnos aprendan y sean preparados para afrontar el mundo laboral y cómo tomar las decisiones más adecuadas. Por esta razón diseña un programa, DECIDES, acrónimo que significa

Definir el problema

Establecer el plan de acción

Clarificar los valores

Identificar alternativas

Descubrir posibles resultados

Eliminar alternativas

***S**tart the action* (comenzar la acción)

Las críticas a este programa apuntan al no afrontamiento debido a la parte motivacional y al impulso de los intereses del individuo, centrándose solo en la parte cognitiva de la

[162] Super, D.E. (1974), citado en Sebastián Ramos (2003), cit., p. 153.
[163] Bandura, A. (1997), *Autoefficacia: teoria e applicazioni.* Edizioni Erikson, Trento.

toma de decisiones.

2.1.4 La teoría de transiciones de Schlossberg

Este trabajo se apoya en metodologías como el Balance y el Portafolio de competencias dirigidas a personas adultas, en particular a las que se encuentren en momentos críticos como la oportunidad de cambio de trabajo, inserción o re-inserción laboral, es decir, en un punto de cruce de un río a otro, mejor dicho, en momentos de transición. Pero, ¿qué es una transición? ¿cómo influye en la persona y sus alrededores? ¿se puede, y, de ser así, cómo se puede manejarla?

Se ha encontrado respuesta a estos interrogantes en la teoría de transiciones de Schlossberg (1981,1991, 2011), en tanto su perspectiva en el marco de desarrollo de personas adultas, ofrece una clave adecuada de interpretación a las preguntas de investigación.

Como manifiesta la misma autora, su teoría se mueve en el marco de las teorías de desarrollo de adultos, las cuales nos deberían sugerir "*como el conocimiento, la personalidad y otras características pueden evolucionar durante el transcurso de la vida de una persona adulta*"[164].

En su conceptualización, Schlossberg y sus colegas (2011) culminan moviendo de las previas perspectivas, uniéndolas con un único hilo conductor o mejor en un *continuum*, como dicen ellas mismas, es decir desde la perspectiva desarrollista pasando por la contextual y finalmente llegar a la perspectiva transicional, a través de la perspectiva de vida: a cada una de estas perspectivas la teoría de transiciones debe algo.

Las teorías desarrollistas (donde se sitúan autores como Levinson con sus estaciones de la vida, Erikson o Blume, entre otros) tienen en común la idea de que el desarrollo (cognitivo, moral, espiritual, etc.) de las personas, progresa a través de etapas predecibles, pero este desarrollo es más difícil y complejo si el sujeto es marginado por la cultura dominante por razones étnicas, de género o de origen social, en cuanto el individuo "*debe confrontarse e integrar más aspectos de sí mismo*"[165].

En la perspectiva contextual, el individuo es visto en relación al entorno en el cual crece, se desarrolla, se mueve; las experiencias que vive el sujeto y las elecciones laborales cambian al cambiar el contexto cultural y social al interno de cual ocurren. Con el enfoque constructivista (ej. Savickas y la teoría del diseño de vida) se considera cómo

[164] Anderson, M., Goodman, J., Schlossberg, N. (2011), *Counseling Adults in Transition: Linking Schlossberg's Theory With Practice in a Diverse World.* Springer Publishing Company, New York. P. 5.
[165] Anderson et al. (2011), cit. P. 11

la persona construye el significado de sí misma en el contexto social y cultural, y cómo da sentido a su experiencia.

A continuación, para lo que refiere a la perspectiva de vida, se señala como una de sus claves el "*papel de la adaptación de las influencias continuas sobre las vidas de las personas*"[166]. De acuerdo con las afirmaciones de Neugarten (1982), Pearlin and Lieberman (1979) y Pearlin (1982), la variabilidad, entendida como las diferentes maneras en la cual crecen los individuos, hace que la experiencia de los adultos difiera según que el individuo sea hombre o mujer, joven o viejo, rico o pobre. Algunos modelos teóricos indican que son los eventos, y no la edad, lo que marca el curso del desarrollo humano individual.

Es importante haber hecho un recorrido de estas teorías porque permiten comprender la teoría de transiciones, ya que todas ellas "*la nutren, construyendo una teoría ecléctica que mira al contexto, al desarrollo, al ciclo vital y a la construcción del significado*"[167] Por su parte, la teoría de las transiciones se enfoca en los eventos de la vida que traen consigo cambios para el sujeto que los vive, como se indica con una investigación de Fiske y Chiriboga (1990): "*las transiciones son más importantes que la edad cronológica para comprender y evaluar el comportamiento de un individuo*".

Schlossberg (1981, 1991), partiendo del ambiente que hemos mencionado, elabora un nuevo abordaje, poniendo al centro de la investigación precisamente las transiciones. De hecho, esta autora distingue entre las transiciones esperadas (que son predecibles) y las inesperadas, es decir, los eventos no predecibles que ocurren en la vida de cualquier individuo, y también lo que llama los no eventos, acontecimientos no ocurridos o frustrados. Su modelo consta de tres partes: el abordaje, que significa identificar y procesar la transición; hacer el inventario de los recursos de enfrentamiento, llamado el sistema de las 4 S y hacerse cargo, que significa fortalecer los recursos.

En el abordaje, el individuo se posiciona frente la transición para clasificarla y así entender hasta qué punto impacta en términos de cambio sobre su vida, sus relaciones: la reacción a una transición cambia en transcurso del tiempo, dependiendo si la persona está entrando, atravesando o saliendo de la misma transición. Con respecto a eso, hay que subrayar que la transición "*es tal solo si es definida como tal por la persona que la está viviendo*".[168]

Schlossberg identifica tres tipos de transiciones:

[166] Anderson et al. (2011), cit. P. 27.
[167] Anderson et al. (2011), cit. P. 30.
[168] Anderson et al. (2011), cit. P. 40.

- esperadas: incluye todo tipo de cambio predecible que ocurre en el ciclo vital de individuo, y que provoque una adquisición o una pérdida o un cambio de rol, como puede ser el nacimiento de un hijo, el primer trabajo, el matrimonio;
- inesperadas: son transiciones no predecibles que implican usualmente una crisis o momentos explosivos que no son consecuencias de una etapa de los cambios del ciclo vital. Tales transiciones en particular solicitan a las personas la capacidad de enfrentarlas (*coping*) pero al mismo tiempo presentan desafíos que son muy diferentes de los presentados por los eventos predecibles. Además, aunque los recursos internos tiendan a ser semejantes en los individuos, el contexto cultural, institucional y social puede crear barreras infrangibles, en términos de apoyo familiar, económico, emocional;
- no eventos: "*estas transiciones son las que el individuo había esperado pero no ocurrieron, cambiando así el curso de su vida*"[169]; el hecho que una transición esperada no se realice afecta la forma en la cual la persona se ve y hasta la manera en la cual se porta (fíjense en el impacto de una diagnosis errónea de cáncer o el no obtener el traslado del puesto de trabajo de la pareja recién casada).

Schlossberg y sus colegas ejemplifican con el deseo de tener un hijo para distinguir entre las tres diferentes transiciones: un hijo planificado es un evento esperado; un embarazo precoz de una menor de edad es un evento no esperado; descubrir la imposibilidad de tener un hijo después de muchos años de casado, es un evento deseado pero no realizable.

Todo esto les permite afirmar que no es tanto la transición por sí misma la que define su significado para el individuo, sino el hecho que esta transición sea al menos un evento esperado, inesperado o un no evento. En este modelo hay tres factores más que influencian la transición: la perspectiva, el contexto y el impacto.

Si todos los individuos son diferentes, si, como hemos visto, las condiciones externas, pues el mismo acontecimiento puede ser visto en manera muy diferente desde la perspectiva personal: el mismo hecho puede tener un significado muy diferente según la persona, positivo y esperado para algunos, negativo e inesperado para otros. Lo que cambia es precisamente la valoración que le da el individuo.

Así mismo, el contexto que rodea la persona involucrada en la transición afecta de forma determinante su vida, sea eso por razones de género, de ubicación geográfica, de exclusión social, de disponibilidad económica: sobre todo, estos factores influyen sobre la manera de percibir los recursos disponibles para enfrentar la transición. Hay que añadir

[169] Anderson et al. (2011), cit. P. 42

también que es diferente si la transición es vivida directamente por la persona o si esto le está pasando a un familiar o persona querida y cercana, para lo/la cual nada se puede hacer: esto trae como consecuencia que un evento esperado o inesperado puede provocar sus efectos en uno de los roles que protagonizamos para luego sentirse también en otro.

Por último, se señala el impacto que tiene en la vida de un individuo la transición: que sea esperada o inesperada. Lo más relevante es cómo y hasta dónde impacta en la vida cotidiana, en las relaciones personales, familiares laborales, en los valores y la cosmovisión personal. Se puede imaginar que cuanto más son afectados estos ámbitos, más recursos son solicitados a la persona para afrontar la transición.

En este marco, se puede entender como un individuo enfrenta la transición (lo que Alcoforado llama la "*estabilidad en la estructura que permite comprender la interacción entre los recursos y las responsabilidades de un individuo en la transición*"[170]) gracias a los enlaces llamados las 4S: la situación, el personal (*self*), el apoyo (*suport*) y la estrategia (*strategy*).

Para Schlossberg, la eficacia del enfrentamiento varia de individuo a individuo, porque asume que cada quién pone en juego recursos y déficit, así como positivo y negativo, y el balance entre las dos fuerzas da el resultado en términos de capacidad de superar con éxito una transición. Las 4S fluctúan y son movilizadas por el individuo: su eficacia depende también de la evaluación que la persona hace de la propia transición que está viviendo, evaluación que se enfoca en dos niveles: en un primer momento, se estima la percepción del cambio, en valores de positividad, negatividad, indiferencia, etc.; posteriormente, se estiman los recursos (las 4S) disponibles para enfrentar la transición. A continuación se describen el significado de las 4S.

Como antes ya se ha mencionado, el primer factor es la ***situación***. En efecto, la situación de cada persona que enfrenta un momento de transición es diferente según el evento que desencadena el cambio, si implica un cambio de rol, si tiene carácter de cambio permanente o provisional, etc. El gatillo puede ser externo, pero impactar internamente, o, también, puede afectar a una persona cercana y no directamente al individuo que vive la situación misma. También el momento en el cual se despliega el evento puede ser percibido como *a tiempo* o caer en *un mal momento*; cabe señalar que, hoy en día, los esquemas temporales clásicos se están deshaciendo y las etapas de la vida se suceden de forma más irregular, por lo menos por lo que se refiere a los eventos

[170] Alcoforado, L. (2013), cit., p. 33.

esperados más comunes en las sociedades más industrializadas (dejar la familia, casarse, tener el primer hijo, etc.). Otro factor por considera es la duración: es diferente que la transición sea percibida como permanente o temporal, así como el hecho que sea una transición esperada o inesperada, y, a su vez, que sea dolorosa o vista como positiva. Además, una situación de incertidumbre afectará de forma más estresante al individuo. Haciendo referencia a la situación, será de ayuda haber vivido en el pasado transiciones similares así como algunas transiciones pueden tener consecuencias en otras áreas y desencadenar cambios sucesivos. En fin, es fundamental la evaluación que se da a la transición de parte de quien la vive: su manera de ver quién o qué desencadena el evento, afecta cómo valora la imagen de sí mismo y de la situación en su complejidad, y pone las bases para su forma de actuación.

- El segundo anillo de este complejo enlace llamado 4S es el **personal** (*self* en su versión original). Hay mucha literatura sobre las facetas que componen la complejidad del sí mismo involucradas en la transición, pero las autoras destacan algunas que consideran más relevantes. En particular, las características personales y demográficas, como pueden ser el estatus socio-económico, el género, la pertenencia a una cultura minoritaria o a un grupo marginalizado, la salud, la edad y la etapa de vida (ser viudo/a por ejemplo), afectan los recursos y la manera de verse y sobre todo, de verse en el contexto de transición.
- En particular, se subraya la importancia de los roles sociales ligados al género y de cómo se necesita que el orientador dedique mucho cuidado a este tema en la fase de ayuda. En relación con lo personal, son los recursos psicológicos los que están más conectados con las características de personalidad y la forma de enfrentar las amenazas; por ejemplo, es muy diferente la manera en la cual un individuo optimista o pesimista ve la transición, así como su grado de autoeficacia, son factores críticos. De hecho, Bandura bien ha demostrado como el éxito de la actuación depende mucho de la convicción del individuo, de tener suficiente recursos y capacidades para salir de una situación de dificultad, en el caso específico, de un evento de cambio.
- Pasamos ahora a la S de **soporte**, que puede ser de varios tipos: "*relaciones íntimas, unidades familiares, redes de amigos y las instituciones y comunidades de las cuales las personas son parte*". En particular, el entorno familiar y una relación de pareja muy fuerte son recursos que a menudo resultan decisivos para una transición exitosa. Estas autoras señalan como una red social y de amistades puede ser extremamente eficaz para soportar, por ejemplo, una mudanza o la muerte de una pareja. Relacionado

con el soporte, se subrayan entre sus funciones aquellas relacionadas con permitir la movilización de los recursos de la persona que enfrenta una transición: el apoyo social se declina en conmoción, afirmación y ayuda; las autoras añaden también un sentido de observación honesta. En fin, hay que tener en cuenta la medición del soporte social, haciendo referencia, en este concepto, la idea de Kahn (1975) que cada individuo vive rodeado de personas, siendo él el centro, de las más cercanas y alejándose hasta las que se relacionan con nosotros de forma más débil, como en un convoy, donde se da y se recibe soporte social.

- Por último, vienen las **estrategias**, es decir las modalidades a través de las cuales los individuos enfrentan los cambios: se usa llamarlas con el término inglés de *coping* y hay varias definiciones, pero podemos concordar en identificarla con todo tipo de acción (pública o privada) puesta en acto por las personas para prevenir, modelar o sobrepasar una situación de tensión o de ruptura de un estatus. En particular, los investigadores distinguen tres tipos diferentes de *coping*:
  - acciones que modifican la situación;
  - respuestas que controlan el significado del problema;
  - respuestas que ayudan a manejar la situación de estrés después que ha ocurrido el evento.
- La eficacia de estas acciones y respuestas es más destacable en algunas áreas, como por ejemplo: las relaciones interpersonales que en problemas relacionados con el trabajo. Para Pearlin & Schooler (1978) hay que adaptar los tipos de respuestas y en caso combinarlos de forma diferente para que resulten efectivos. Más tarde, Lazarus & Folkman (1984) clasifican en dos maneras la forma de *coping*: una instrumental, comportamiento centrado en el problema que quiere cambiar la situación, y otra paliativa, centrada en las emociones, que sólo quiere reducir el estrés. Para hacerlo hay cuatro modalidades: búsqueda de información, acción directa, inhibición de la acción y comportamiento intrapsíquico.
- En conclusión, Schlossberg recuerda que no sólo las situaciones negativas provocan estrés en los individuos, sino cualquier evento que traiga consigo un cambio, permanente o temporal, de su vida, bien sea en sus relaciones, en su rol, en sus valores, y a menudo, estamos obligados a enfrentar diferentes tipos de transiciones.

2.1.5 Modelos de orientación

No existe unanimidad ni tampoco homogeneidad en cuanto a la definición de los

modelos de orientación. Algunos autores intentan diseñar el asunto epistemológico, pues lo entienden como "*representación simplificada del objeto al que va destinada la intervención*" (Escudero, 1982), "*instrumento de trabajo para vertebrar la acción práctica*" (Tejedor, 1985); mientras otros, como Álvarez Rojo (1994), señala que al "*referirnos a un modelo estamos aludiendo a una representación de la realidad sobre la que hay que intervenir y que, consecuentemente, va a condicionar los posicionamientos (las funciones y destinatarios diferentes) y los métodos de intervención*".

Por su parte, Bisquerra Alzina (2003) argumenta y hace notar que: "*en el lenguaje coloquial se distingue entre modelos de coches, modelos de zapatos, modelos de vestidos, etc.; todos son modelos, pero no de la misma categoría*"[171] y el mismo autor con Álvarez González (1998) se expresa más en detalle explicando que los modelos de orientación son una "*representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación*"[172].

Análogamente, Rodríguez Espinar et al. (1993), identifican el modelo como "*una representación de la realidad sobre la que hay que intervenir, y que va a influir en los propósitos, métodos y los agentes de dicha intervención*"[173]. Mientras, Di Fabio (1998) cita varios autores que han clasificado los modelos de orientación, pero pone de relieve un marco de la orientación "*accidentado y nebuloso, a menudo con dificultad enmarcable debido a superposiciones, falta de unitariedad y clarificación*"[174].

Haciendo propia, la consideración de que resulta útil y hasta necesario para analizar la realidad "*llevar a cabo una delimitación conceptual que permita establecer marcos de referencia*"[175], se proponen varias elaboraciones realizadas por diferentes autores para simplificar la comprensión de este asunto.

Primeramente, Molina Contreras, autora venezolana, clasifica los modelos en cuatros categorías: clínico, de programas, de consulta, y de servicio. El modelo *clínico*, está basado en las obras de Proctor, Benefield y Warnn y se enfoca en las teorías de rasgos y factores, utilizando como instrumento predominante de elección vocacional la entrevista como la más adecuada: el proceso se desarrolla a través de un diagnóstico y sucesiva acción/rehabilitación. Se centra en el "*contacto directo y personalizado*", en la relación de

[171] Bisquerra Alzina (coord.)(2003), *Modelos de orientación e intevención psicopedagógica.* Praxis, Barcelona. P. 55.
[172] Citado en Grañeras Pastrana, M., Parras Laguna, A., (coord.)(2009), *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas.* CIDE, Madrid. P. 48.
[173] Ibidem. P. 48.
[174] Di Fabio, A. (1998), cit., p. 16.
[175] Hervás Avilés, M.R. (2006), *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio.* Grupo Editorial Universitario, Granada. P. 151.

ayuda, y tiene carácter remedial o terapéutico, por esta razón es criticado (Casado, 1987) por su asimetría de la relación, donde es la experiencia y la intuición del orientador la base del éxito de la acción orientadora. Adicionalmente, para Molina (2009) puede crear etiquetas que a su vez generan prejuicios y expectativas negativas.

Por su parte, el modelo *de programa*, basado en las teorías desarrollistas, es el más reciente de los modelos de la orientación; abarca de forma más completa el contexto del alumno (y del beneficiario en general), ya que se pone como parte del proceso educativo y formativo. Se considera a Myers como el pionero (Molina, 2009), quién buscaba una mayor atención integral y grupal de los alumnos; con el modelo de programa la orientación adquiere carácter de sistematización y organicidad, poniéndose clara la meta a alcanzar para brindar la necesaria atención a todos los actores del proceso orientativo, familias, alumnos, docentes, comunidad.

De esta manera, la intervención por programas, "*se sustenta en los principios de prevención, desarrollo e intervención social y en el carácter educativo de la orientación*" (Sebastián, 2003). Watts (1979, citado en Molina, 2009) considera la interrelación de los programas con el aprendizaje y por eso debería incluirse en los currículo; también Sobrado (1992, citado en Molina 2009) subraya este aspecto, pues, este modelo permite mayor interconexión entre las actividades curriculares y los logros conseguidos por el alumno.

Puede agregarse, que el modelo por programas se presta a una acción preventiva, debido a su capacidad de diseñar la intervención según las necesidades y por involucrar los docentes, las familias y la comunidad en el proceso de desarrollo. Molina (2009) considera la debilidad del modelo en la escasa formación de los orientadores en trabajar por programas así como la falta de integración entre los agentes por falta de conciencia del trabajo en equipo.

En lo que respecta al modelo de *consulta*, Ramos (2003) lo considera triangular, al involucrar al cliente, el consultante y el consultor: el caso típico es el de la familia del alumno que se dirige a un profesional o al departamento de Orientación del instituto escolar. Se considera un "*proceso colaborativo de solución de problemas*" (Caplan 1970, in Molina, 2009) al protagonizar varios actores que cooperan para afrontar y resolver los problemas y, a su vez, esto permite mejorar el desempeño de los mismos orientadores (Molina, 2009). En tal sentido, su acción asistencial y curativa ha hecho que se le prefiera el modelo de servicios actuando por programas.

Por último, pero no por ello menos importante, está el modelo *de servicios*, que es el

más usado y se basa en una relación de ayuda, típicamente activada por un sujeto que se dirige a una institución, empresa, profesional, para ser atendido. En el campo educativo esto significa ser atendidos por una institución preeminentemente pública que satisface las demandas de la comunidad donde está insertada.

Vinculado a lo anterior, Martínez de Codés (1998) distingue tres tipos de servicios: (a) los servicios volantes, los cuales, generalmente son contratados por instituciones escolares que llaman a profesionales o equipo de profesionales para prestar ayuda; (b) los servicios de diagnóstico y orientación, quienes dependen de estructuras ministeriales o gubernamentales, sin una estrecha relación con la población, y en general tienen carácter extraescolar con funciones asistenciales; (c) los departamentos de orientación, que son parte integrante y activa de la institución escolar, brindando todo tipo de atención orientativa a los alumnos y a la comunidad. Este modelo de servicios, se presta para crear equipos multidisciplinarios, conformado por varios profesionales, en grado de dar un servicio integral, a menudo de forma grupal.

En Venezuela, este modelo (acogido con la LOE del 1980) no ha dado los resultados esperados por el carácter remedial y asistencial que se le otorga a la orientación (Molina, 2009). Entre las deficiencias, se señala la escasa conexión con el instituto escolar, horarios de atención limitados para profundizar el trabajo con los padres y la comunidad, falta de coordinación en los equipos, funciones predeterminadas y divergentes con respecto a las necesidades, y que se limita a realizar diagnósticos.

En segundo lugar, Di Fabio (1998), hace una clasificación que quiere ser "*la más cercana desde el punto de vista de definición a las prácticas operativas en vigor en el ámbito escolar y de la formación profesional*"[176], además de proponer integraciones de diferentes y previas definiciones. Empieza describiendo el modelo informativo, basado esencialmente en la actividad de proporcionar la mayor cantidad y tipo de informaciones al sujeto a orientar, para que a su vez la elabore y haga sus elecciones.

Esta información, abarca un amplio abanico de sectores, desde las carreras formativas y profesionales hasta la estadística de deserción escolar, de la ofertas de las instituciones locales hasta las nuevas profesionales, etc. Critica la falta de atención a los cambios socio-econo-políticos, que requieren de una orientación formativa, más bien que informativa, donde se necesita enseñar a realizar un uso maduro de las informaciones.

El otro modelo señalado por Di Fabio, es el psicodiagnóstico: incluye las acciones de tipo tradicional ligadas con los rasgos individuales en términos de aptitudes, intereses,

[176] Di Fabio, A. (1998), cit., p. 17.

capacidad de aprendizaje, *problem solving*. Se caracteriza por el uso de varios tipos de test, orientados a diagnosticar (y pronosticar) características psicológicas permanentes de los individuos. Los test de rendimiento y de personalidad se integran, mientras que en el panorama general se privilegia el procedimiento estadístico lo que confiere suma importancia a la validez y autenticidad de los procedimientos utilizados.

El uso de este modelo implica prestar mucho cuidado a la formación de los expertos y hacer que los instrumentos estandarizados sean coadyuvantes de la intervención, para que la persona pueda elaborar los resultados y madurar sus perspectivas profesionales.

Para continuar, Di Fabio define el modelo educativo, donde las condiciones socioculturales son determinantes en los procesos de elección formativa y/o profesional. En tal sentido, se determina como un continuo y no como actividad episódica; un continuo que puede durar todo el ciclo profesional y hace referencia a un desarrollo integral de la persona. El autor incluye en este modelo el enfoque de desarrollo de las carreras de Super y su clasificación de las etapas evolutivas de la vida del individuo, donde es prioritaria la modalidad de la elección y las sucesivas fases, ya que, como se ha descrito anteriormente, Super pone el acento en la relación entre la imagen del sí mismo y la elección profesional.

También entra aquí Ginzberg y su concepto de elección profesional como proceso dinámico y evolutivo. Además, se señala la importancia de enseñar a tomar decisiones en el proceso educativo escolar así como el objetivo de la orientación se va ampliando al conocimiento del mundo laboral, social, profesional.

Otro modelo descrito por la autora, es el del *counseling*, particularmente difundido en los países anglosajones: está basado en la intuición de Rogers, por la cual, a la persona en dificultad no se le dice qué hacer, sino que se le ayuda a comprender la situación y luego actuar; esto sucede, porque no es un modelo directivo y se exprime en la interacción entre el *counselor* y el cliente. La acción se centra en la persona, con el objetivo de aumentar su nivel de percepción y conciencia de sí mismo: en este modelo se encuentran el balance de competencia y la orientación de carrera. El balance de competencia es visto como oportunidad adecuada al cambio de profesión o carrera o para elaborar un desarrollo de la misma, mientras que la orientación de carrera, dirigido a personas en busca de la primera ocupación o de nueva proyectación laboral, es finalizada a la elección y desarrollo profesional.

Otro modelo definido por Di Fabio, es el psicosocial: donde los eventos son "*fenómenos tantos individuales como sociales y los analiza teniendo en cuenta las*

relaciones que existen entre los procesos psicológicos individuales y los procesos sociales en gran escala"[177], y se empieza a dar importancia a las interacciones entre los grupos y los elementos de la dimensión social. Hay dos vertientes: una binaria, donde el Yo y el objeto-estímulo son considerados distintos y se contraponen; y la perspectiva ternaria, en la que entra el Otro, entendido como la sociedad, con función de agente moderador y regulador da la interacción.

Por eso, entran en juego los valores del grupo de pertenencia del sujeto, las posiciones sociales, las normas, etc., así como el proceso de socialización: es de su entorno que el individuo adquiere e interioriza tanto su papel como el de los demás.

Por último, está el modelo globalistico-interdisciplinar, visto por la autora seguido, como una "*visión orgánica e integrada*"[178], donde la acción orientativa es la expresión de "*exigencias personales, familiares, socioculturales, económicas, de auto-orientación propositiva, proyectual, intencional y existencial*"[179]; se exalta en este modelo la capacidad de proyectación, en un espacio multifactorial y multidimensional, capaz de contar y asimilar variadas y diferentes técnicas e instrumentos, adaptable a las características individuales y a los contextos.

Resultan importantes, algunos de los factores que se han encontrado hasta ahora: la información como primer nivel, la disponibilidad de dispositivos psicológicos y psicométricos, la idea de la orientación como proceso continuo y dinámico, la insustitubilidad de la acción de *counseling*, el rol de la mediación ideológica. La autora llama la atención a no desestimar la importancia de las intervenciones especialisticas, confiando solo en una planificación y prevención en los contextos educativos (como el familiar y el escolar).

En tercer lugar, Grañeras y Parras (2008) quienes han coordinado para el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) de Madrid, un trabajo voluminoso, en el que se sintetizan los diferentes modelos de orientación elaborados en el tiempo.

Señalan, que hay diversas clasificaciones dependiendo de la perspectiva que tome cada autor; identifican modelos basados en criterios históricos, psicológicos, racionales, por tipo de relación, por tipo de intervención. De todos los modelos revisados, las autoras destacan cuatros modelos que surgen como desarrollados por la mayoría: el modelo clínico o de *counseling*, de servicios, de programas y de consulta (los mismos propuestos por Molina Contreras), pero añaden uno más: el modelo tecnológico (aunque para

[177] Di Fabio, A. (1998), cit., p. 23.
[178] Di Fabio, A. (1998), cit., p. 24.
[179] Ibidem.

algunos autores no es un modelo propiamente dicho, al no cumplir con las definiciones terminológicas anteriormente realizadas).

El primer modelo descrito, es el de *counseling* o clínico; de consejo o de asesoramiento directo: se remonta a las teorías parsonianas, centradas en el proceso de ayuda al individuo para que comprenda sus capacidades y aptitudes al fin de tomar la mejor decisión vocacional. A pesar de la confusión terminológica sobre la traducción (para algunos asesoramientos, para otros consejos, sin tener en cuenta la cuestión abierta con *guidance*), esta perspectiva considera el ámbito profesional como el lugar privilegiado de desarrollo personal y se basa en la relación entre orientado y profesional de la orientación (director del proceso). Utiliza como técnica principal la entrevista; los límites son la intervención individualizada, sin posibilidad de influir afuera del contexto y la ineficacia en su capacidad preventiva; sin embargo, se considera su utilidad como instrumento complementario en cualquier acción orientativa.

Un segundo modelo propuesto por Grañeras y Parras (2008) es el denominado modelo de consulta, que surge del ámbito educativo para luego desbordar en diferentes sectores, lo que le da una variedad de prácticas y enfoques, todos centrados en la labor de un profesional que proporciona asistencia especializada a otro, con el fin de dar solución al problema de una tercera persona.

Algunos autores remarcan, hablando del rol del orientador, que éste debe desempeñarse de forma subsidiaria y nunca superponerse o sustituir a los demás educadores. Rodríguez Romero (1996) apunta a la percepción negativa que puede tener el profesorado por ver al orientador como elemento de la administración en vez de recurso para la actividad planificada y desarrollada dentro del centro educativo; la principal deficiencia y límite de este modelo se ve en su teoricidad y en la falta de costumbre en pedir ayuda a otros profesionales.

Además, Grañeras y Parras (2008), hablando del modelo de programas, coinciden en situar su origen a comienzo de los años 70 en Estados Unidos y Europa, como intento de dar respuesta a los límites evidenciados por los precedentes modelos de *counseling* y de servicios, en particular, para satisfacer las "*exigencias de la extensión de la Orientación a todos los alumnos y de la integración de ésta en el contexto escolar*"[180].

Asimismo, las autoras ilustran un compendio de las elaboraciones hechas de este modelo por varios autores a lo largo de los años, encontrando algunos conceptos

[180] Grañeras Pastrana, M., Parras Laguna, A. (Coord.) (2008), *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institutcionales y nuevas perspectivas.* Madrid: CIDE, p. 74.

diferenciales respecto a los demás modelos, entre los cuales se destaca el hecho que los programas son dirigidos a todos los alumnos y son diseñados según las necesidades del grupo y del centro donde se desarrolla; el estudiante pasa a ser agente activo y el carácter de la orientación pasa a ser más preventivo y más desarrollista que terapéutico; permite realizar actividades específicas, lo que admite establecer un currículum propio de orientación y favorecer la interrelación currículum-orientación.

Añaden además, la incorporación de los profesionales en el equipo que lleva a cabo el programa, aunque se hace preciso la voluntad de cooperación de todos los agentes educativo para un desempeño efectivo. Como resultado, toda la comunidad educativa, todos los actores del centro, se dirigen proactivamente a todo el alumnado.

Por lo que se refiere al rol del orientador/a, las autoras citan a Rodríguez Espinar (1993), para señalar como éste tienes dos vías: o integran los contenidos de orientación en el programa de estudio o elaboran un currículum de orientación; con el resultado, en el primer caso, de una mayor responsabilidad del docente en la activación del programa.

Resulta pues, que lo que se ha revelado como lo más común y frecuente es la integración de programas específicos en el proyecto educativo general del centro, donde el orientador ha tenido función de coordinación y orienta, a su vez, al resto del equipo.

No hay unanimidad en la literatura sobre las áreas de intervención, ya que se ha usado indiferentemente con programas que según el caso querrían ser preventivos, de desarrollo personal o de educación para la carrera. Por lo que se refiere a las ventajas, citan a Miller (1971) y a Vélaz de Medrano (1998), pudiéndose resumir su preeminencia, en la posibilidad de alcanzar un mayor número de sujetos comparado con los modelos previos, facilitar la prevención, promover el desarrollo y la reflexión crítica. Entre los límites señalan la estructuración organizativa, la cual no facilita la labor del orientador, la falta de tradición, la escasez de recursos, la insuficiente formación de los agentes, la saturación de los programas educativos.

Otro modelo es el de servicios, de larga tradición y difusión en Europa, (diferente de los EE.UU., debido al retraso con el cual se ha integrado la Orientación en las instituciones educativas). Se trata de una intervención directa de un equipo especializado, dirigida a un grupo reducido de sujetos, generalmente con carácter terapéutico. Hasta finales de los años 70 estuvo basado en la teoría clásica de rasgos y factores.

Este modelo, presenta unas características comunes para todos los autores analizados: es una intervención pública o social, llevada a cabo por expertos externos al centro educativo que actúan por funciones más bien que por objetivos, dirigida a la

resolución de problemas o situación de riesgo de los alumnos y alumnas, con acciones individuales.

Las autoras consideran, que este modelo presenta más inconvenientes que ventajas: dentro de las últimas, se destaca la posibilidad de facilitar información a los agentes educativos, la colaboración entre el orientador y los demás agentes, ayudar la conexión entre el centro educativo y la comunidad donde se encuentra; al mismo tiempo, los inconvenientes son varios y pesados, como la descontextualización de las intervenciones, el poco conocimientos de la institución escolar (por ser personal externo), actuando por funciones predefinidas se olvidan los objetivos, enfoque remedial y no preventivo o desarrollista, poco tiempo (y malos horarios) para trabajar con el profesorado y la familia.

Por otra parte, Grañeras y Parras (2008) exponen el caso del enfoque tecnológico, el cual nace como producto de los avances tecnológicos (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, NTIC). Para algunos autores es considerado como un modelo, mientras para otros, las nuevas tecnologías son sencillamente recursos a disposición del orientador que le permite mejorar y facilitar el trabajo. Para ambos partidarios, en la denominada sociedad de la información en la cual vivimos, el orientador debe manejar y saber aprovechar del uso de las NTIC, lo que le permite una "*intervención más eficaz, de mayor calidad y más cercana a la persona y a los retos de la sociedad*"[181].

Para Vélaz de Medrano (1998), el uso de las NTIC es un recurso que permite facilitar las tareas del orientador, que hace posible el centrarse más en la consulta. Su crítica, deriva del hecho de que la definición de modelo hace referencia a una representación de la realidad, o a una muestra o ejemplo de aplicación de una teoría, o a un prototipo o idea a conseguir, pero no se encaja en ninguna de éstas. Sólo puede prestarse al concepto de recurso psicopedagógico, entendido como "*mediador material de los aprendizajes y del desarrollo personal, académico y profesional*"[182] de los beneficiarios, mientras que su uso se ha implementado prioritariamente en el área de la orientación vocacional dentro del modelo de consulta.

Por el contrario, Pantoja (2004), siguiendo las huellas de Rodríguez Espinar (1993) y Bisquerra (1996), lo define un modelo por basarse en "*la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en un programa comprensivo de intervención, dirigido preferentemente a la prevención y al desarrollo*"[183]. El autor no esconde que el uso de las NTIC por sí solas no significa garantía de lograr resultados, ya

[181] Grañeras Pastrana, M., Parras Laguna, A. (coord.)(2008), cit., p. 88.
[182] Ibidem. p. 96.
[183] Ibidem. P. 91.

que se deben enmarcar en un contexto teórico bien planteado y en un diseño global.

No obstante, este modelo responde a las características de la sociedad contemporánea, donde se van diseñando modelos organizativos y laborales flexibles y desencadenados de los paradigmas espaciales, temporales, materiales. Su valor reside en sincronizar las diferentes funciones encontradas en los otros modelos, subrayando que se pone en marcha sólo cuando se integre con uno o más de los modelos citados; de otra forma, sería sólo un recurso o instrumento más a disposición del orientador.

Las funciones de éste último, se reconvierten: al profesional se le requiere constante formación y actualización en el uso de las tecnologías, pero no pierde su rol en favor de una "máquina" que interactúa con el sujeto; por el momento, hay también que señalar la poca disponibilidad y variedad de programas específicos al servicio de la orientación.

2.1.6 Orientación formativa

Es asunto aceptado por muchas corrientes de pensamiento y muchos autores, que la orientación no se limita a acciones de "*intervención puntual, centrada en direccionar a los jóvenes en el momento de las elecciones fundamentales de estudio y trabajo*"[184], sino que debe ser acompañamiento y seguimiento durante todas las fases de transiciones que caracterizan la vida contemporánea de las personas.

En tal sentido, el diccionario de la Treccani define la orientación formativa, como aquella "*que tiende a formar y desarrollar la inteligencia y la personalidad: cultura f. (y por analogía estudios f., escuela f., educación f.), generalmente en contraposición a la cultura informativa, que tiende sobre todo a enriquecer la mente de informaciones y noticias*".

En particular, para Mura (2005), la orientación no es acompañamiento en un trayecto de vida sino "*acto consustancial al educar y al formarse*"[185]: En este caso, orientación y educación están en una relación tautológica, porqué "ambos términos se ponen en la dirección de la construcción integral e integrada de la persona"[186] mientras que Domenici (año) habla de "*insustituible componente formativa de la orientación*"[187].

Hay que hacer notar que la centralidad del individuo, seguida a las teorías desarrollistas y humanizantes de Rogers y Super, ha cambiado los roles del orientador y del beneficiario/cliente: a éste se le pide ser parte activa del proceso orientativo mientras que el orientador debe encontrar los estímulos que le permita "destapar" (podríamos

[184] Montedoro C., Zagardo G. (a cura di) (2003). *Maturare per orientarsi. Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo.* Francoangeli. Milano. P. 33.
[185] Mura, A. (2005), *L'orientamento formativo.* FrancoAngeli, Milano. P. 86.
[186] Ibidem. p. 89.
[187] Domenici, G. (2009), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare.* Laterza, Roma-Bari. P. 31.

decir) las potencialidades latentes en el sujeto, en un trayecto de vida hacia la libertad personal, libre de condicionamientos o, por lo menos, en grado de "*gestionar conscientemente la propia libertad y la libertad de las propias elecciones*"[188].

Es decir, la acción del orientador debe ser dirigida a "*educar a las elecciones, y preliminarmente de educar a la planificación: de saberes, de comportamientos, de valores*"[189]: en la sociedad de la complejidad, fluctuante, en perenne transformación, donde faltan puntos de referencia, la persona puede sentirse perdida frente a los desafíos impuestos por un sistema socio-productivo caracterizado por extrema flexibilidad del puesto de trabajo, especialización, continuos cambios de perspectivas, incertidumbre. Su carácter formativo reside propiamente en la valorización del sujeto como persona, capaz de gestionar en forma autónoma la toma de decisiones, mejor aún, en una sociedad donde el "*tener que elegir se ha vuelto en emblema de nuestra sociedad*"[190].

Estas razones nos permiten decir que la orientación no puede ni debe dirigirse sólo a situaciones laborales problemáticas, o como una intervención sincrónica al culminar un proceso educativo (típicamente el bachillerato o la licenciatura); por el contrario, debe entenderse como un proceso evolutivo diacrónico y longitudinal (Montedoro & Zagardo, 2003; Domenici, 2009), que dura todo el arco del ciclo vital, y por eso apto y necesario para toda persona.

En cuanto proceso, es decir, evolución dinámica, en constante cambio, la acción orientativa debe ser capaz de proporcionar a los individuos instrumentos que se adapten al contexto, en un arco temporal dilatado: a eso se refiere la dimensión formativa, en la capacidad de permitir el desarrollo de competencias transversales (Montedoro y Zagardo, 2003) con las cuales la persona afronta las transiciones y navega sobre las olas de la mar de la vida. Pombeni (1996) opina que "*la dimensión formativa de la orientación es una forma de soporte metodológico que se le ofrece al sujeto*"[191], es decir, el individuo adquiere las competencias de autoanalizarse y luego de autoorientarse, en un proceso de "*construcción y reconstrucción del sí mismo a través de una análisis de sentido de su experiencia de vida*"[192]

Hay que destacar que algunos autores (Marostica, 2006; Guglielmi y D'Angelo, 2011) se refieren a orientación formativa y didáctica, orientativa/orientante, como términos

[188] Loiodice, I. (2004), *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. FrancoAngeli. Milano. P. 71.
[189] Ibidem. P. 70
[190] Montedoro C., Zagardo G. (a cura di) (2003). Cit., p. 87.
[191] Ibidem. P. 90.
[192] Di Nubila, R. (2003), cit., p. 9.

equivalentes e intercambiables y "*se identifican en actividades, realizables/realizadas dentro los currículos disciplinarios*"[193]. Podríamos deducir que la orientación es formativa sólo durante esta etapa de la vida, pero no es así; si nos enmarcamos en una perspectiva de *lifelong learning* (aprendizaje durante toda la vida), como lo ha aclarado la Unión Europea, hay que destacar que la orientación debe ser formativa en cualquier contexto, área o momento en los cuales el individuo se encuentra; la orientación debe ayudar a la persona a aprender, en este caso sobre todo de sí mismo y de cómo relacionarse con el contexto que lo rodea.

De igual manera se relaciona con el mundo laboral, en cuanto la acción educativa soporta las estrategias adecuadas para una consciente, madura y responsable elección de su proyecto personal, libre en su toma de decisión, con la finalidad de promover la cultura del trabajo y su empleabilidad (Mura, 2005).

Así pues, la orientación tiene valor formativo si permite al orientado "*percibir su posición espacio-temporal de su propia individualidad, incluso la ubicación de su proyecto de vida*"[194]. "Conciencia" y "participación"[195] deben ser, consecuentemente, los enfoques del proceso orientador: conciencia de la persona del concepto de sí mismo, de la imagen del sí, de sus conocimientos, habilidades, cualidades, del contexto familiar, social, económico; participación activa y proactiva, en un proceso que es de auto-orientación antes que de orientación, capaz de elegir para la autorrealización (recordemos a Maslow y su pirámide de las necesidades).

En este sentido, "*la orientación ya no es un proceso autónomo o independiente, que se une, se pone al lado o se yuxtapone al proceso de aprendizaje y formativo en general, sino se identifica con este mismo proceso y se diferencia solo por y hasta que pueda contribuir a la clarificación de la elección, poniendo, conscientemente, el individuo frente al ambiente que lo rodea*"[196].

2.2 Metodologías de orientación para adultos.

2.2.1 Una panorámica del concepto de competencia.

Hoy en día todavía existe un evidente debate en la comunidad científica internacional en relación a la definición del término *competencia* y sus implicaciones en el mundo educativo y de la orientación. Es una definición que se ha ido desarrollando a través de

[193] Guglielmi D., D'Angelo M. (2011) (a cura di), *Prospettive per l'orientamento. Studio ed esperienze in onore di Maria Luisa Pombeni.* Carrocci. Roma. P. 211.
[194] Domenici, G. (2009), cit., p. 38.
[195] Biagioli, R. (2004), *L'orientamento formativo.* ETS, Pisa. P. 94.
[196] Di Nubila, R. (2003), cit.. P. 9.

los años y que cambia en función del contexto donde se desarrolla y según el enfoque que la respalda, por lo que se puede decir que se encuentra en construcción.

Para efectos de esta investigación es importante la selección de la definición del término competencia, pues enmarca la propuesta de balance de competencias en el contexto venezolano y permite su individualización para el logro de los objetivos, según las características de la población a beneficiar.

Resulta evidente la inexistencia de un significado común en todas las definiciones revisadas referidas a las competencias; las razones se encuentran en que los autores que se expresan sobre este tema proceden de varios ámbitos y poseen experiencias muy diversas (Gargiulo Labriola, 2007; Rodríguez, 2006). Otro punto a señalar es que no se puede dejar de considerar "*el carácter contextual y contingente de la competencia, que es siempre contextualizada y dirigida*"[197], "*no existe competencia que no sea competencia en acto*"[198] o, con palabras de Tejada (2005), "*el contexto es clave en la definición*"[199].

Enmarcándose en el ámbito de la modernidad, en este trabajo se parte de la que se considera unánimemente como la primera definición de la época moderna del concepto de competencia: la de Noam Chomsky. En su libro *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), Chomsky hace una distinción entre competencia y actuación:

"*La teoría lingüística se centra principalmente, en el hablante-oyente, ideal de una comunidad de habla completamente homogénea, que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical, como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés y los errores, al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real*"[200]

Para este autor, debe hacerse una "*distinción fundamental entre competencia (el conocimiento del hablante-oyente de su lengua) y actuación (el uso efectivo de la lengua en situaciones concretas)*".[201]

Con posterioridad, McClelland (1973), introduce el concepto en la gestión de recursos humanos. Este autor afirma que los test clásicos de evaluación de la inteligencia no tienen capacidad predictiva, por tanto él elaboró un nuevo modelo partiendo de la realización de entrevistas a algunos funcionarios del *Foreign Office* estadounidense considerados excelentes y exitosos en su trabajo. McClelland define las competencias como "*las*

[197] Di Fabio A. (2005), *Bilancio di competenze e orientamento formativo.* Giunti OS, Firenze. P. 17.
[198] Ibidem.
[199] Tejada Fernández, J.; Navío Gámez, A. (2005), *El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación.* OEI, Madrid. Vol. 37, n. 2. P. 5. Leído el 11/06/2013.
[200] Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, The MIT Press, Cambridge. P. 3.
[201] Ibidem, p. 4.

características subyacentes en una persona que están causalmente relacionadas con los comportamientos y la acción exitosa en su actividad profesional".[202]

Por su parte, Boyatzis (1982) sigue las huellas de McClelland y afina su constructo, definiendo la *competencia como "la característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con un desempeño bueno o excelente en un puesto de trabajo concreto y en una organización concreta."*[203]

Siguiendo esta línea, se encuentra la definición dada por Spencer & Spencer (1993), quienes definen la competencia como una "*característica subyacente de un individuo que está casualmente relacionada con un nivel estándar de efectividad y/o con un desempeño superior en un trabajo o situación".*[204]

Dentro del mismo contexto, Pellerey (1983) contribuye al debate sobre la competencia en el ámbito educativo en Italia, y la define como "el conjunto estructurado de conocimientos, capacidades y comportamientos necesarios para el desempeño eficaz de una tarea".[205]

También contribuye a esta discusión De Montmollin (1984), quien se expresa definiéndola como un "*conjunto estabilizado de saberes y saber hacer, de conductas tipo, de procedimientos standard, de tipos de razonamientos que pueden ser puestos en práctica sin un nuevo aprendizaje, y que sedimentan y estructuran los adquiridos de la historia profesional: permiten la anticipación de fenómenos, lo implícito en las instrucciones, la variabilidad en las tareas".*[206]

Asimismo, Goleman (1995), elabora el concepto de competencia emocional donde el éxito de una persona no depende solamente del coeficiente intelectual o de sus estudios académicos sino también de "*una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente"*[207]*; para Goleman estas competencias emocionales se pueden aprender.*

Otro autor a considerar es Lévy-Leboyer (1997), quien resume definiendo las competencias como "repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada", y más "estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo, e igualmente en

[202] McClelland, D.C. (1973), *Testing for competence rather than intelligence.* En American Psychologist, n. 28, p. 1-14.
[203] Boyatzis, R. (1982), *The competent manager: a model for effective performance.* John Wiley, Chichester.
[204] Spencer, L.M. Jr., Spencer, S.M. (1993), *Competenza nel lavoro.* FrancoAngeli, Milano. P. 30.
[205] Pellerey, M. (1983), *La progettazione formativa. Teoria e metodologia.* En Quaderni di formazione ISFOL, Roma, n. 1.
[206] De Montmollin, M. (1986), *L'intelligence de la tache.* Éditions Peter Lang, Berna. P. 122.
[207] Goleman, D. (1995), *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ.* Bantam Books, New York.

situaciones de prueba. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos".[208]

Adicionalmente, para la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1997) la competencia laboral es "la construcción social de los aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no solo a través de la instrucción, sino también – y en gran medida – mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concreta de trabajo".[209]

Al mismo tiempo, Roegiers (2000), define la competencia como "la posibilidad, para un individuo, de movilizar de forma interiorizada un conjunto integrado de recursos en vista de resolver una familia de problemas-situaciones"[210] *donde estas últimas se definen como "cualquier tarea compleja, cualquier proyecto que ponga desafíos al estudiante, incluso la movilización de sus recursos"*[211]*. A su vez, las competencias son movilizables para formar una macrocompetencia llamada "objetivo terminal de integración".*

De acuerdo con el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2003) de la OCDE, las competencias claves son aquellas de valor particular que tienen áreas múltiples de utilidad y son necesarias para todos; hay tres condiciones sobre las que deben valorarse: (a) se relaciona con beneficios mesurables para fines tanto económicos como sociales; (b) las competencias deberían ser aplicables a múltiples áreas de la vida; (c) reducen el énfasis de las de uso específico para un oficio, dando prioridad a las competencias transversales.[212]

También Pellerey (2004) ofrece una reelaboración del concepto, proponiéndola como "la capacidad de hacer frente a una tarea, o a un conjunto de tareas, logrando poner en marcha y organizar sus propios recursos internos, cognitivos, afectivos y volitivos, y a utilizar las externas disponibles en manera coherente y productiva"[213]*.*

Mientras que Scallon (2004) parte de las ideas de Roegiers para elaborar su concepto, ya que la define como la capacidad de una persona de movilizar de manera interiorizada un conjunto integrado de recursos, recursos que son constituidos por saberes, saber

---

[208] *Lévy-Leboyer, C. (1997), Gestión de competencias. Como analizarlas, como evaluarlas, como desarrollarlas. Ediciones Gestión 2000, Barcelona.*

[209] Ducci, M.A. (1997), *El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional.* En Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas, CINTERFOR/OIT, Montevideo.

[210] Roegiers, X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des l'aquis dans l'einsegnement*. De Boeck Université, Bruxelles. Edición en castellano, *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza.* Fondo de Cultura Económica USA, 2010, Mexico City.

[211] Ibidem.

[212] Ryken, D.S; Salganik, L.H. (a cargo de)(2007), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole.* FrancoAngeli, Milano.

[213] Pellerey, M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio.* La Nuova Italia, Firenze. P. 12.

hacer y saber ser: la competencia se revela cuando el individuo se encuentra en problemas-situaciones, lo que significa que el hecho de ser inactivos no presupone no ser competentes[214]*.*

En ausencia de unicidad entre los estudiosos y de una definición totalmente compartida, Di Fabio (citada también por Rodríguez Moreno et al., 2010) propone una clasificación dimensional del concepto de competencia, expresando su preferencia por un modelo integrado.

Resulta oportuno destacar que los modelos han sido clasificados en: unidimensionales, multidimensionales o integrados. En el primer caso, hay coincidencia entre el concepto de "competencia" y una característica particular, mientras en los multidimensionales se dan una pluralidad de elementos donde cada modelo subraya uno de tales elementos que la componen. Di Fabio reestructura tales dimensiones y hace una reelaboración original proponiendo una visión integrada.

No obstante, Di Fabio (2005) presenta la siguiente clasificación, re-elaborada por Rodríguez Moreno (2006): modelos unidimensionales, multidimensionales e integradores:

1. Modelos Unidimensionales: constituidos por los modelos: aptitudinal, declarativo, procedimental o de desempeño y relacional, los cuales se explican a continuación:

Modelo aptitudinal: Mantiene una fuerte ambigüedad terminológica; hay coincidencia y confusión entre términos como aptitud (definida como "capacidad virtual", innata, preexistente a la capacidad), capacidad, competencia. Es construido sobre el concepto de capacidad.

Modelo declarativo: Es el saber lo que constituye la competencia, saber=conocimiento. Es fundamental un camino educativo certificado dejando al lado los conocimientos debido al autoaprendizaje y las habilidades propias de cada individuo, nivel de conocimiento=nivel de competencia.

Modelo procedimental o de desempeño: Enfocado en el "saber hacer" operacionalizable del sujeto, "visibilidad" de su competencia, mensurabilidad. Tiene validez en el mundo profesional donde hay procedimientos determinados e instrumentos de medición.

Modelo relacional: El "saber ser" es el enfoque de este modelo, así como dimensión social y reconocimiento de la competencia, considera la personalidad y las posturas del sujeto. El saber y el saber hacer no son excluidos pero son secundarios respecto al saber

[214] Scallon, G. (2004), *L'évaluation des aprentissages dans une approchepar competénces.* De Boeck Université, Bruxelles. P. 105-106.

ser.

2. Modelos Multidimensionales: compuestos por los modelos psicosocial, cognitivo, evolutivo, metacognitivo y humanístico, los cuales se exponen a continuación:

Modelo psicosocial: Capacidad de activar conocimientos y capacidades personales para resolver un problema. En el caso de acción exitosa se encuentran tres elementos: conocimientos declarativos, conocimientos procedimentales, aptitud individual hacia el trabajo. El mérito de este modelo es haber introducido el concepto de aptitud individual, es decir una mediación ideológica hacia el medio ambiente y hacia el sí mismo, esto es, la dimensión de la socialización.

Modelo cognitivo: La competencia en sí no existe, es la capacidad o habilidad de resolver eficazmente un problema dentro de un determinado contexto. Las competencias son teóricas, prácticas, sociales. Para Michel y Ledru (1990), la competencia es la capacidad de resolver eficazmente los problemas en un contexto profesional, para responder a las solicitudes de la organización.

En tal sentido, hablan de: estrategias de solución, que son procesos intelectivos (esquemas de acción mental activados); saberes de referencia (biblioteca básica); relación con espacio y tiempo (campo de informaciones y complejidad de las operaciones cognitivas para la resolución del problema); interacción relacional (relaciones involucradas en el desarrollo). Los autores minimizan la importancia de las competencias técnico-especialisticas en favor de las transversales y básicas.

Modelo evolutivo: para White (1959) competencia es capacidad (habilidad) general madurada a través del aprendizaje para manejar el medio ambiente. Le Boterf (1997) añade que es un “saber reconocido”. La competencia es siempre contextualizada y dirigida. Para Leplat y Cuny (1984) la competencia es operacionable y dirigida, aprendida, estructurada.

Modelo metacognitivo: La eficacia en las habilidades básicas se reconduce a las habilidades metacognitivas, es decir, saber mantener la conducción del proceso de aprendizaje. La prestación eficaz es influenciada por las habilidades básicas, o sea por las estrategias puestas sobre el tapete por el sujeto para utilizar sus recursos. Tanto las habilidades básicas como los recursos psicosociales son implementables, adquiribles y potenciables. El individuo no da respuestas automáticas sino que efectúa operaciones mentales para comprender los eventos y administrar la variabilidad de las tareas.

Dentro de este modelo, los conocimientos y las habilidades interactúan para una acción dirigida y la competencia resulta ser una experiencia individual de organización de

diferentes conjuntos de habilidades y conocimientos en un determinado contexto.

Modelo humanístico: La competencia profesional es un atributo de las personas, se mira a lo que el individuo sabe o podría saber hacer en vez que mirar a lo que hace en un determinado contexto.

3. Modelos Integradores: Dentro de ellos encontramos los modelos integrador y la propuesta mexicana, de los cuales se habla seguidamente:

Modelo integrador: Para Pellerey (2002) es "*un conjunto estructurado de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para el eficaz desarrollo de una tarea laboral*". Aquí se encuentran rasgos de todos los demás modelos unidimensionales.

La propuesta mexicana: En el modelo mexicano los elementos de la competencia pueden fragmentarse pero no constituyen la competencia misma porque ser persona competente va más allá de un conjunto aunque ordenado, de habilidades y conocimientos[215]. Hay que aproximarse de forma unitaria, de forma integral.

De hecho, la definición de competencia más destacable, según casi todos los autores, es la que ofrece Le Boterf (2005), quien la define como "*el resultado de saber hacer – que presupone saber combinar y movilizar recursos personales (conocimientos, habilidades, cualidades...) y ambientales (redes profesionales, redes documentales, bancos de datos, manuales,...) pertinentes -del querer hacer– que se refiere a la motivación personal del individuo y de cómo viene estimulado del ambiente que lo circunda- y del poder hacer- que reenvía a la existencia de un contexto, de una organización del trabajo, de las condiciones sociales que hacen posible y legitiman la toma responsabilidad y riesgo de parte del individuo*" [216].

Desde esta perspectiva ser competente implica el dominio de la totalidad de los elementos y no sólo de alguna de las partes: Le Boterf lo asigna a la idea de transferibilidad como una característica de la competencia. Así y todo, lo **'transferible'**, ya sea como una característica de habilidad o de competencia, tiene como elemento común el ser un valor de cambio en el mercado del trabajo.

Para explicar la complejidad de esta acción, Cisotto (2006) utiliza la imagen de la orquesta que se llama competencia, entendida esta última como la "*capacidad de resolver problemas, de natura práctica o intelectual, con carácter de novedad y complejidad, a través del uso dúctil de conocimientos y habilidades*" [217]; al final es el resultado de la

[215] Vargas, F.; Casanova, F.; Montanaro, L., (2001), *El enfoque de competencia laboral: Manual de formación.* Cinterfor, Montevideo.
[216] Le Boterf, G. (2005), *Ingénierie et évaluation des compétences.* Editions D'Organisation, Paris.
[217] Cisotto, L. (2006), *Didattica del testo. Processi e competenze.* Carocci, Roma. P. 286-287.

combinación sinfónica, podríamos decir, de componentes cognitivas, operativas, motivacional-afectivas, en una dimensión contextual.

Por su parte, Zabala y Arnau (2007) la identifican como "*la capacidad o habilidad para efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado, y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada*"[218].

Mientras Boyatzis (2009) refina su constructo elaborado anteriormente y argumenta que la competencia es "*una capacidad o habilidad, una serie de conjuntos relacionados pero diferentes de comportamientos organizados en torno a un constructo llamado 'intención'. Los comportamientos son señales alternadas de la intención, tanto apropiada dependiendo de las varias situaciones o tiempos*".[219]

Desde la perspectiva de Tobón (2010) las competencias deben ser consideradas como "*procesos integrales de actuación ante actividades y problemas de la vida personal, la comunidad, la sociedad, el ambiente ecológico, el contexto laboral-profesional, la ciencia, las organizaciones, el arte y la recreación, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual se integra el saber ser ..., con el saber conocer ...,y el saber hacer..., teniendo en cuenta los retos específicos del entorno, las necesidades personales de crecimiento y los procesos de incertidumbre, con espíritu de reto, idoneidad y compromiso ético*".[220]

Adicionalmente, Aubret (2010) subraya, que se puede hacer una síntesis para dar una definición que se adapte al mundo del trabajo. En tal sentido, considera que la competencia es "*una característica individual o colectiva relacionada con la posibilidad de poner en marcha, de manera eficaz, dentro de un determinado contexto, un conjunto de conocimientos, de capacidades y de aptitudes comportamentales*". Mientras, que en el mundo de la formación "*designa más bien un objetivo a realizar, cuya aplicación incluye actividades adaptativas de la persona por lo que se refiere a las relaciones con sus símiles, sus ambientes, su trabajo, su vida*"[221].

Centrándose en el asunto de la libertad, Xodo (2010) asume la competencia como

[218] Zabala, A. y Arnau, L. (2007): *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, Editorial Graó. P. 43-44.
[219] Boyatzis, R.E. (2009), *Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence.* En Journal of Management Development, vol. 28, n. 9, p. 749.
[220] Tobón S. (2010), *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación.* Ecoe Ediciones, Bogotá. P. 93.
[221] Aubret, J. (2010), *Les compétences entre le monde de la formation et le mode du travail.* En Felisatti, E., Mazzucco, C., Le competenze verso il mondo del lavoro. Formazione e valutazione. Pensamultimedia, Lecce. P. 18-20.

"*libertad de poderse expresar*", condición de desarrollo: sin esta condición previa, pierde sentido las componentes de la competencia como "*conocimientos, habilidades, saber hacer, experiencia...las capacidades originarias, el impulso al actuar que llamamos motivación*". En el sentido, según la autora, que la persona se transforma en "*agente del desarrollo y del cambio,... abarcando aspectos ético-socio-político-institucionales*"[222].

Como conclusión, se puede deducir de cuanto se ha descrito anteriormente, que el problema de definir el concepto de competencia no es sólo lingüístico sino que viene de corrientes de pensamientos diferentes, de enfoques, de ámbitos culturales, de epistemologías[223]. En la mayoría de los autores revisados, así como en muchos de los documentos de organizaciones tales como la OIT y la CEPAL, competencia es sinónimo de competencia laboral o profesional, íntimamente conectada con el mundo del trabajo.

2.2.2 El concepto de competencia en el contexto venezolano.

Algunos factores que han permitido el aumento de la movilidad de los estudiantes, y de los venezolanos en general, se relacionan con el proceso de globalización, la reducción de las distancias, la mayor disponibilidad de recursos personales y de becas, del surgimiento de nuevos y diferenciados acuerdos bilaterales[224].

Además, es importante recordar que durante la primera década del siglo XXI Venezuela ha participado en la reconfiguración de viejas agrupaciones regionales, como el Mercado común del Sur (MERCOSUR) o nuevas *tout court*, Alianza Bolivariana para los pueblos de Nuestra América (ALBA), entre otros; lo que ha implicado nuevas oportunidades en diversos sectores.

Es así como, el más estrecho entrelazamiento cultural con los demás países de la región y el desarrollo económico-productivo-cultural de los últimos 15 años, ha permitido a Venezuela entrar en el flujo del debate académico y científico. Un debate que ha visto crecer la importancia de los temas centrados en la relación formación-trabajo y la consecuente importancia que ha venido asumiendo el constructo de competencia.

Dentro de este panorama, la competencia ha sido también la base de los proyectos de mutuo reconocimiento de los títulos y de los intentos de movilidad profesional, siguiendo

---

[222] Xodo, C. (2010), *Per una epistemologia delle competenze.* En Xodo, C., Benetton, M., Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici. Pensamultimedia, Lecce. P. 28-29.

[223] Rey (1996) recurda que, en el uso común, definimos las competencias de los demás, no las nuestras; para hacerlo, tenemos que "*asumir una posición externa respecto al yo mismo*". En Rey, B. (1996), *Ripensare le competenze trasversali.* FrancoAngeli, Milano. P. 45.

[224] Cortázar J.M. (2004), *Proyecto Tuning América Latina. Documento de presentación del sistema de educación superior. Caso: Venezuela.* En http://tuning.unideusto.org/tuningal, leído el 9/06/2013.

el modelo de la Unión Europea, aún más fácil en este continente, por la común herencia del idioma castellano (con la clara excepción de Brasil).

Partiendo de estas consideraciones previas, el responder a la pregunta: ¿qué puede ser considerado como competencia en el contexto venezolano del siglo XXI?, no resulta un ejercicio simple, sobre todo si se tiene en cuenta la existencia de un abanico de interpretaciones al respecto, en el contexto de la literatura internacional, algunas de las cuales hemos ilustrado anteriormente y que se ha denominado "polisémico" (de "poli"-, muchos, y el griego σήμα, significado), por tratarse de una definición con varias acepciones o significados.

Existe además otro interrogante que es preciso plantearse: ¿preexiste un concepto de competencia que se pueda tomar como referencia para América Latina y mejor aún para Venezuela? ¿Hay alguien en este contexto que haya elaborado una definición que sea la más apta para el entorno Suramericano, donde los cambios sociales de la última década han marcado profundamente los procesos de emancipación, de igualdad y de solidaridad?

Inmersos en estas consideraciones, influenciados por programas latinoamericanos y ante la necesidad inminente de utilizar conceptos unificadores, los vicerrectores académicos de las universidades venezolanas representados en la Comisión Nacional de Currículo, han conceptualizado las competencias como *"los conocimientos, habilidades, disposiciones, conductas y compromisos que las personas manifiestan en el desempeño idóneo en diversas actividades personales, ciudadanas y profesionales integrando el ser, el saber, el hacer, el convivir y el emprender, enmarcado en la ética y en valores tales como la libertad, la igualdad, la justicia, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia*."[225]

Esta conceptualización puede ser considerada como una declaración del sistema universitario venezolano sobre el concepto de competencias, la cual busca mostrar su diseño a partir de los años 2000. En realidad, y como se describirá más adelante, parece existir una dualidad entre competencias y saberes, presumiblemente por razones semánticas y políticas.

Esto tiene su explicación en la definición actual del gobierno de considerar a Venezuela como un país socialista. Caracterización ésta que le ha llevado a asumir y utilizar términos relacionados con este proyecto de país: la utilización del término competencias en instituciones educativas, universitarias, de capacitación, profesionales a nivel oficial, suele

[225] CNU-NVA-CNC (2010), *Orientaciones para la transformación curricular universitaria del siglo XXI.* VIII Reunión nacional de currículo y II Congreso internacional de caidad e innovación en la educación superior. Documento nacional. En www.curricular.info, leído el 13/06/2013.

ser contradictorio, pues en algunas instituciones, como el INCES[226], se habla de saberes (para referirse a la certificación de oficios adquiridas informalmente), mientras en las universidades autónomas, como por ejemplo la Universidad del Zulia (LUZ), los programas de formación son establecidos con perfiles de competencias.

Haciendo un recorrido de la historia reciente de Venezuela, se ha podido consultar un documento de trabajo donde se plantea el tema de la competencia en el denominado "Sistema Nacional de Formación Profesional. Documento de trabajo. Versión n. 1"[227], publicado por la Dirección de Educación de Adultos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, datado 5 de mayo del 2002.

Este documento define, en los Anexos, la competencia en general, como "*la capacidad productiva del ser humano, que se define y se evalúa en función del nivel de desempeño en un determinado contexto profesional, referido al empleo de conocimientos, habilidades adquiridas y actitudes/comportamientos necesarios para la realización de las actividades o funciones en una determinada situación profesional según los patrones de calidad y desempeños establecidos; incluye también la capacidad de transferir conocimientos y habilidades para nuevas situaciones profesionales*"[228].

Mientras que la competencia profesional es entendida como*: "el conjunto de saberes (conocimientos), el saber hacer (habilidades) y el saber ser (actitudes y comportamientos), que lleven al profesional a saber manejar su profesión, con toda las cualificaciones y capacidades para resolver situaciones concretas de trabajo*"[229].

En lo que respecta al sector productivo, Cejas Martínez (2003) analiza los cambios traídos por el desarrollo de las nueva tecnologías y "*la introducción de nuevas formas de distribución del saber*"[230] para hacer frente a las demandas del sector productivo, con la consecuente necesidad de adecuar el sistema educativo y formativo para formar nuevos docentes y colmar "la brecha", como expresa en el título de su trabajo.

En su intención de vincular los sectores educativos y productivos, Cejas define la competencia como "*la demostración del Saber (conocimientos), en el Saber Hacer (de las competencias) y en las Actitudes (compromiso personal- en el ser) lo que determina en la*

[226] Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista.
[227] Dirección de Educación de Adultos, (2002), *Sistema Nacional de Formación Profesional. Documento de trabajo. Versión n. 1*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Caracas. En http://www.univ-paris-diderot.fr/comm/infodoc/cdrom1/Comision%201/9%20Maribel%20del%20Valle%20Rguez%20(Venezuela).pdf, leído el 11/06/2013.
[228] Dirección de Educación de Adultos, (2002), cit., p. 18.
[229] Ibidem.
[230] Cejas Martínez, M., (2003). *La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la Educación superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo.* Universidad de Carabobo. P. 2.

formación como un proceso que va más allá de trasmitir saberes y destrezas"[231].

Por su parte, en el 2004, el Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA) define las competencias "*como un desempeño social complejo que expresa los conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y desarrollo global de una persona dentro de una actividad específica, sea esta especializada, de carácter técnico o profesional"*[232].

Continuando con la referencia al ámbito educativo, cabe mencionar, el proyecto Tuning América Latina (Tuning AL), el cual ha tenido como modelo, las experiencias de integración de la Unión Europea. Este proyecto, fue ejecutado en dos fases: la primera desde el 2004 hasta el 2007 y una segunda desde el 2011 hasta el corriente 2013.

Como viene explicitado en los documentos oficiales, *Tuning Al*, subraya la importancia que ha asumido la movilidad universitaria, originada por la globalización. Como consecuencia de esto surge la necesidad de tener una "*información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos*"[233]. Señala también, que los profesionales aprovecharán esta oportunidad de traslado, exigiendo "*conocer fehacientemente lo que significa en la práctica una capacitación o una titulación determinada*"[234].

Por eso, *Tuning AL* se define como: "*un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina*"[235]. La metodología propia de Tuning sigue cuatros grandes líneas de trabajo: (a) competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); (b) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias; (c) créditos académicos y (d) calidad de los programas.

Debido a motivos vinculados con el interés de la presente investigación, se definen solo las indicadas en l linea de trabajo a). En esta línea, se identifican competencias genéricas y específicas: las primeras, son "*el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, disposiciones y compromisos comunes a diferentes profesiones*"[236]. Las mismas deben ser comunes a todas, o casi todas, las titulaciones y se vuelven muy importantes en la fase de continua transformación que está viviendo la sociedad contemporánea; las segundas, están conformadas por "*conocimientos, habilidades, destrezas, disposiciones y*

[231] Cejas Martínez, M., (2003), cit., p. 3.
[232] Inciarte González I., Canquiz Rincón, L. (coll.), (2008), *Formación integral desde el enfoque por competencias.* Ediciones del Vicerrectorado Académico – LUZ, Maracaibo. P. 109.
[233] AA.VV. (2007), *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina.* Publicaciones de la Universidad de Deusto. Bilbao. P. 12.
[234] Ibidem.
[235] AA.VV. (2007), cit., p. 13.
[236] CNU-NVA-CNC (2010), cit., p. 31.

compromisos requeridos para la solución de problemas o desarrollo de actividades propia de su campo académico-profesional, en contexto reales o simulados"[237] y están relacionadas a las áreas temáticas y son vinculadas con una disciplina.

Esta circunstancia, pone en evidencia la importancia de este trabajo, debido a la capacidad de convergencia y coordinación entre los institutos universitarios al elaborar una nueva política educativa y formativa basada en competencias[238]. Parece posible suponer, que el concepto de competencia en Venezuela se ha difundido gracias a este programa.[239]

En relación con las competencias, en el 2007, el Ministerio del Poder Popular para la Educación venezolano aprueba el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano[240], basado en los cuatro pilares fundamentales de aprender a crear; aprender a convivir y participar; aprender a valorar y aprender a reflexionar. En la introducción se hace referencia a *competencia* (aunque en el sentido de competición) de forma valorativa negativa, cuando dice que *"la reforma curricular del 1997... fortaleció los valores propios del sistema capitalista: el individualismo, el egoísmo, la intolerancia, el consumismo y la competencia feroz*"[241].

Más bien el Diseño curricular bolivariano hace referencia a saberes, por ejemplo, al señalar que la finalidad de la educación intercultural, entre otras cosas, es "*la construcción de conocimientos y saberes*"[242] o cuando se habla de "*construcción de saberes*"[243] como resultado del proceso de aprendizaje, mientras que hay que "*trascender la enseñanza magistral... así como desaprender procesos de construcción de saberes individualistas y fragmentados*"[244].

Se considera de absoluta relevancia tomar en cuenta la obra de Sergio Tobón (2007), el cual, aunque no sea venezolano, es de referencia para todos los autores encontrados, debido a las consideraciones que este autor realiza sobre el concepto de competencia en el marco teórico que se describe para esta región: su contribución es destacable por el

[237] Ibidem.
[238] Arcila, M.C. (2008), *Perfil profesional de competencias específicas del docente de música*. En http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias/Arcila__Maria.pdf, leído el 8/07/2013.
[239] Camperos Camero, M. (2008), *La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos.* En Educere – Foro Universitario, Año 12, n. 43, p. 808.
[240] Ministerio del Poder Popular para la Educación, (2007), *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Currículo Nacional Bolivariano.* CENAMEC, Caracas.
[241] Ministerio del Poder Popular para la Educación, (2007), cit., p. 12.
[242] Ministerio del Poder Popular para la Educación, (2007), cit., p. 31.
[243] Ministerio del Poder Popular para la Educación, (2007), cit., p. 42.
[244] Ministerio del Poder Popular para la Educación, (2007), cit., p. 43.

enfoque holístico y sistémico-complejo que utiliza para realizar su definición[245].

Este autor, destaca las razones de la importancia de la formación basada en competencias en la educación, algunas de las cuales se han ya expresado: el aumento de la pertinencia de los programas educativos (la contextualización del aprendizaje), la gestión de la calidad (evaluación del desempeño y de la formación brindada), la política educativa internacional, la movilidad.

Dentro de esta perspectiva, Tobón (2010) propone una definición de competencias como "*procesos integrales de actuación ante actividades y problemas de la vida personal, la comunidad, la sociedad, el ambiente ecológico, el contexto laboral profesional, la ciencia, las organizaciones, el arte y la recreación, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual se integra el saber ser (automotivación, iniciativa, valores y trabajo colaborativo con otro), con el saber conocer (conceptualizar, interpretar y argumentar), y el saber hacer (aplicar procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los retos específicos del entorno, las necesidades personales de crecimiento y los procesos de incertidumbre, con espíritu de reto, idoneidad y compromiso ético*."[246]

Este concepto se complementa con el de Inciarte y González (2008), quienes conciben las competencias como *"características de las personas, que están en ellas y se desarrollan con ellas, de acuerdo a las necesidades de su contexto y sus aspiraciones y motivaciones individuales; por lo tanto, no basta con saber o saber hacer, es necesario poseer actitudes, entendida como la capacidad potencial que posee el individuo para ejecutar eficientemente un grupo de acciones similares*."[247]

En lo que respecta al campo universitario, en los comienzos del antes mencionado Proyecto Tuning América Latina (2004), se abre el paso a un debate más amplio en el sector de la educación superior sobre la orientación. Ejemplo de ello lo constituye el "Diseño curricular 2008/2009"[248] de la Universidad del Zulia, donde se fundamenta la carrera universitaria del orientador en 15 competencias, de las cuales: 8 son genéricas, 4 básicas y finalmente 3 especificas. No obstante, en ninguna parte se define la competencia (aunque sea citada 26 veces). El Pensum hace un llamado al orientador a "*ser un profesional eficiente*"[249], concebido éste como "*una habilidad mediante la cual se*

[245] Tobón S. (2007), *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos.* En Acción pedagógica, n. 16, pp. 14-28.
[246] Tobón S. (2010), cit., p. 93.
[247] Inciarte González I., Canquiz Rincón, L. (coll.), (2008), cit., p. 111.
[248] Departamento de Psicología, Escuela de Educación, (2009). *Diseño curricular 2008/09. Licenciatura en Educación Mención Orientación*. LUZ, Maracaibo.
[249] Departamento de Psicología, Escuela de Educación, (2009), cit., p. 6.

puede responder a ciertas demandas socioculturales en un tiempo siempre presente"[250].

Enfocándose en la evolución de la significación del término competencia, Sandoval, Miguel y Montaño (2009) expresan que este concepto está de moda debido a las necesidades de tener una "*persona técnica competente*"[251]. Con tal consideración hacen referencia, en particular, a la definición de Spencer & Spencer (2003) relacionada con los estándares de desempeño de la tarea laboral y su excelencia.

En tal sentido, señalan que la competencia es *"una característica personal que ha demostrado tener una relación con el desempeño laboral sobresaliente en un cargo/rol o perfil determinado en una organización en particular. La competencia marca concretamente la diferencia entre un desempeño excelente y uno simplemente bueno o adecuado. En otras palabras la competencia se observa con mayor frecuencia, en diferentes situaciones y con resultados de alto impacto las personas cuyo rendimiento es superior*"[252].

Este planteamiento se complementa con el de Canquiz (2010), quien hace referencia a la distinción de Echeverría (2005) de los cuatros saberes que componen la competencia profesional: el saber técnico, el saber metodológico o saber hacer, el saber estar y participar y saber personal o saber ser. Considera el autor que, debido a su complejidad, la competencia se puede sólo inferir del desempeño. Es por eso "*un desempeño racional y razonado para responder a las demandas sociales que se plantean a la profesión y a las personas como ciudadanos y como integrantes de la comunidad*". La competencia "*se sirve del conocimiento, las habilidades, los valores y las actitudes; moviliza los saberes, las cualidades, los atributos personales para enfrentar situaciones variadas, dentro de lo humano y socialmente aceptable y valioso*"[253].

Investigando las competencias gerenciales en los institutos bolivarianos básicos, Ascanio y Gonzáles (2011) visualizan un escenario educativo complejo, debido a la profundidad y velocidad de los cambios que afectan la sociedad venezolana contemporánea, y que requiere capacidad de adaptación a las nuevas necesidades y exigencias del "*desarrollo socio-económico, y el fortalecimiento de la democracia*

[250] Departamento de Psicología, Escuela de Educación, (2009), cit., p. 7.
[251] Sandoval F., Miguel V., Montaño N. (2009). *Evolución del concepto de competencia laboral.* Universidad Central de Venezuela. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_6/sandoval_Franklin_y_otros.pdf. P. 1.
[252] Sandoval F., Miguel V., Montaño N. (2009). Cit., p. 4.
[253] Canquiz, L., (2010). *Evaluación de competencias profesionales en los currículos universitarios.* En Investigación en Ciencias Humanas. Universidad del Zulia, Maracaibo. Pag. 135.

participativa"[254].

De allí que definen las competencias como "*las características fundamentales del hombre e indican formas de comportamiento o de pensar que generalizan diferentes situaciones y duran por un largo periodo de tiempo. Una competencia tiene tres componentes: el saber hacer (conocimientos), el querer hacer (factores emocionales y motivacionales) y el poder hacer (factores situacionales y de estructura de la organización)*"[255].

Siguiendo los pasos del proyecto *Tuning América Latina* y con la finalidad de participar de la nueva visión de enseñanza superior de calidad, centrada en el estudiante, los actores universitarios venezolanos reunidos en el Consejo Nacional de Universidades (CNU)[256], conjuntamente con el Núcleo de los Vicerrectores Académicos[257] y la Comisión Nacional de Currículo[258], elaboran en el 2010 un documento, del cual ya hemos mencionado la definición de competencia.

En este documento se hace énfasis en el impacto de las nuevas tecnologías sobre la educación en general, así como sobre otras facetas de la vida contemporánea, porque los nuevos estudiantes ya no son iguales a la generación precedente[259] y la didáctica también debe adecuarse y adaptarse a los cambio sociales, económicos, familiares, causados por la conexión continua que permiten los nuevos dispositivos móviles en la era digital.

Como consecuencia de este planteamiento y ante la necesidad de dar una connotación propia del espíritu de este continente, así como de la necesidad de una educación superior basada en nuevos paradigmas como es el de competencias, la cual no puede olvidar estar orientada a la formación integral del individuo y actuar con "*actitud humanista y responsabilidad intelectual*"[260], la universidad venezolana debe asumir el compromiso de construir diseños curriculares flexibles, finalizados al desarrollo de competencias que puedan responder a la demanda regional, nacional e internacional, aplicando modalidades alternas de enseñanza.

---

[254] Ascanio, T., Gonzáles, V., (2011). *Vinculación del enfoque de la transdiciplinariedad en las competencias gerenciales del director de educación primaria.* Revista científica digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales, Barquisimeto. P. 34.

[255] Ascanio, T., Gonzáles, V., (2011), cit., pag. 38.

[256] El CNU fue creado en el 1946, y hoy en día está presidido por el Ministro de Educación Superior y conformado por los rectores de todas las universidades, representantes de los profesores, de los estudiantes y de la Asamblea Nacional, el director de la OPSU, el Ministerio de Finanzas, el Ministerio de Ciencia y Tecnología, la Secretaría permanente.

[257] Incluye a la Secretaría permanente del CNU, la OPSU, 60 Vicerrectores Académicos, más otros representantes ministeriales.

[258] Actualmente conformada por 16 representantes de las universidades nacionales.

[259] Se hace hincapié a la definición de la nueva generación digital ilustrada por Jason Frand (2000) en su trabajo *The information Age Mindset.*

[260] CNU-NVA-CNC (2010), cit., p. 27.

En esta perspectiva de cambios curriculares se cita de nuevo el caso de la Universidad del Zulia (LUZ) y, en particular, las palabras de su Vicerrectora Académica que bien ilustran el sentido de lo expuesto anteriormente "*asumimos una nueva transformación curricular sustentada en el Modelo de Formación por Competencias: este modelo hace del saber el eje rector de la actividad académica y es la solución de los principales problemas presentes en la realidad.*

Desde esta perspectiva, las carreras deben replantear sus programas educativos desde "el saber hacer", a partir del desarrollo de competencias y de su aplicación a situaciones de la vida real, del país y de la región. Lo más importante de este enfoque es su carácter sistémico pues los nuevos procesos formativos no sólo se fundamentan en la transmisión de saberes y destrezas manuales, sino en fomentar actitudes y valores necesarios en el nuevo profesional para que asuma los procesos de transformación de su entorno, de la realidad que lo rodea."[261]

Finalmente, se cita la labor del INCES, es decir el instituto que realiza procesos de formación a los trabajadores en varias áreas; en el cap. 2.16 se ha ilustrado la certificación de saberes que lleva a cabo, y se ha destacado el hecho que el uso del término "saberes" está conformado por conocimientos, destrezas y técnicas que son componentes que igualmente se encuentran en la definición de "competencias". No se encuentra una definición en algún documento oficial, sino que se resume de varias fuentes como: artículos de prensa, noticieros, programas de gobierno. La finalidad de este programa de certificación ocupacional es valorizar y reconocer formalmente los saberes obtenidos mediante la experiencia y práctica laboral a través de las actividades de la vida cotidiana.

2.2.3 El balance de competencias.

2.2.3.1 Orígenes y Desarrollo del Balance de Competencias.

El nacimiento del balance de competencia se sitúa después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se dan algunas experiencias: (a) en EE.UU. (Gargiulo Labriola, 2007)[262], se centran en la reconversión profesional de los militares americanos (Joras, 1995, cit. por Gargiulo Labriola, 2007), y (b) en Canadá (específicamente en el estado del Quebéc, Ruffini y Sarchielli, 2001; Peretti Griva, 2004; Di Fabio, 2005, Loiodice, 2009), donde, en

[261] Aular de Durán J., (2011), *El cambio en la universidad venezolana desde la perspectiva de la participación social.* En http://www.viceacademico.luz.edu.ve, leído el 11/06/2013.

[262] En particular se refiere a las experiencias de los "assessment centers" dirigidos a la reconversión profesional de los militares estadounidenses. Gargiulo Labriola (2007), *Il Bilancio di competenze educative*. EDUCatt, Milano. P. 19.

los años sesenta los movimientos femeninos (Gargiulo Labriola, 2007) solicitaban tener reconocimiento de las competencias adquiridas en la vida familiar, con la intención de encontrar un trabajo o cursos de actualización. Sobre este particular, Cinquepalmi (2009), destaca que el balance de competencias se introduce en Canadá, con el objetivo de volver a colocar los trabajadores excedentes de la industria siderúrgica[263].

En Francia, en la década de los 80, nace el balance de competencias con exigencias sociales (Guichard y Huteau, 2003; Di Fabio, 2005; Serreri, 2007; Rodríguez, Serreri, Del Cimmuto, 2010; Galliani, Zaggia, Serbati, 2011; Serbati y Surian, 2011). A partir de esta década comienza a ser implementado en forma experimental, para dar respuesta a las profundas transformaciones económicas y sociales que impactaron en los procesos productivos y a la re-estructuración industrial, en particular del sector siderúrgico (Gargiulo Labriola, 2007). En medio de estos cambios, surgieron fenómenos de movilidad y reconversión laboral que mostraron la insuficiencia de los programas que tradicionalmente eran utilizados en la gestión de los recursos humanos, así como en la orientación profesional.

En lo que respecta al área mediterránea, se ha mantenido su significado original gracias a su origen latino, no sucediendo lo mismo en los países anglosajones o de centro Europa debido a la dificultad de hacer una traducción correcta[264].

Volviendo de nuevo a Francia, se observan algunos elementos que vale la pena destacar relacionados con el balance de competencias: en el Decreto 906 de 1985 (*Validation des acquis professionnels et personnels – Vapp*) que reglamenta las condiciones de acceso a los títulos de nivel superior, en la reglamentación del título de ingeniero, se decreta que la obtención del diploma tiene como condición previa la aprobación de un examen y el *"reconocimiento de cinco años documentados de experiencia profesional, evaluando y acreditando las experiencias académicas y profesionales bajo determinadas condiciones*" [265] .

Este decreto es el resultado de un largo trayecto que Cinquepalmi (2009) y Gargiulo Labriola (2007) hacen remontar a la Ley Delors de 1971: con esta Ley, centrada en la formación profesional, se permite a los trabajadores en transición laboral el

[263] Cinquepalmi, G. (2009), *Il bilancio di competenze tra dimensione locale e prospettiva europea.* En Loiodice, I., En Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente. Progedit, Bari. P. 188.
[264] Bilan de competences en Francia, bilancio di competenze en Italia, balanço de competencias en Portugal, oceny kompetencji en Polonia, balance de competencias en los países de habla española, kompetenzbilanz en alemán pero no se ha encontrado una traducción satisfactoria en inglés.
[265] **Loi du 10 juillet 1934 relative aux conditions de delivrance et a l'usage du titre d'ingenieur diplome.**

reconocimiento de las experiencias adquiridas[266]; en particular, se prevé que "*la formación profesional continua constituye una obligación nacional*"[267]. Esta formación profesional continua tiene como objetivo "*asegurar durante todos los períodos de su vida la formación y el desarrollo del hombre, para consentirle de adquirir los conocimientos y todas las aptitudes intelectuales y manuales que contribuyen a su plenitud y al progreso cultural, económico y social*".

Al respecto, Guichard y Huteau (2003) aseveran que en este periodo se afirma el derecho a la orientación para cualquier sujeto trabajador, a pesar de su condición de amenaza o riesgo de perder el trabajo[268]. En relación a este aspecto, autores como Ruffini y Sarchielli (2001), Guichard y Huteau (2003), Callini (2004) o Cinquepalmi (2009), remarcan la importancia de la creación de 15 Centros Interinstitucionales de Balance de Competencia (CIBC) en 1986[269], distribuidos en 10 regiones, por parte del Ministerio de Trabajo, Empleo y Formación Profesional, junto a la Agencia Nacional para el Empleo (ANPE)[270] y a la Asociación Nacional para la Formación Profesional de los Adultos (AFPA). Gracias a estos centros, la experimentación del balance se amplía y difunde en todo el país (Cinquepalmi, 2009).

Sucesivamente, en junio de 1989, la experimentación se concluye con la decisión de crear un CIBC por departamento. Al año siguiente, el balance de competencia es adoptado dentro del marco del Crédito Formativo Individualizado con la Ley del 4 de julio de 1990, sobre los criterios de control y calidad de los servicios para la formación permanente. Finalmente, este largo proceso desemboca en la citada Ley 91-1405 del 31/12/1991[271] que institucionaliza en Francia el balance de competencias, dentro del marco de la orientación continua, como un derecho de los trabajadores franceses reconocido jurídicamente.

Adicionalmente, y en relación también con Francia, Di Fabio (2005) destaca la importancia del Decreto 92-1075 de 2 de octubre 1992, actuativo de la mencionada Ley 91-1405, y por último la Circular explicativa 93/13 de 19 de marzo de 1993 de la Delegación a la Formación Profesional y del Ministerio del Trabajo, donde se aclara la

[266] Cinquepalmi (2009), cit., p. 189.
[267] Aubret, J. (1996), *Bilan de compétences, orientation des adultes et trajectoires de vie.* En Spirale, n. 18, p. 30.
[268] Guichard, J., Huteau, M. (2003), *Psicologia dell'orientamento professionale.* Raffaello Cortina editore, Milano. P. 268.
[269] Guichard&Huteau (2003) refieren de 1200 centros públicos y privados censados en el 1994, de los cuales la mitad habian proporcionado balances de competencia. Los CIBC son más de 110 (Gargiulo Labriola, 2007).
[270] Ahora Pole d'Emploi, después de la fusión con UNEDIC.
[271] **Loi n° 91-1405 du 31 décembre 1991 relative à la formation professionnelle et à l'emploi.**

complejidad del nuevo dispositivo y las modalidades de intervención[272].

Luego, en la segunda mitad de los años noventa, llega a Italia[273], donde se ha venido utilizando cada vez más, especialmente en las regiones del centro-norte como Liguria, Piemonte, Lombardia, Emilia-Romagna, Friuli-Venecia Giulia y el Trentino (Alberici y Serreri, 2005; Rodríguez Moreno, Serreri, Del Cimmuto, 2010)[274], y a través del intercambio de experiencias en ámbito comunitario dentro del marco del programa europeo *Erasmus "Leonardo da Vinci"* entre los años 1994 y 1998 (Gargiulo Labriola, 2007)[275].

Peretti Griva (2004) hace referencia a algunas experiencias de la compañía de electrónica Olivetti, las cuales se transfieren luego, durante la segunda mitad de los noventa[276], a otras grandes empresas italianas. También el conocimiento del balance llegó a la Asociación CORA (Centri Orientamento Retravailler Associati) que opera en Italia desde 1986, compartiendo la experiencia de re-inserción laboral para las mujeres realizada por la socióloga Evelyn Sullerot en Francia, en la cual se usaba el instrumento del balance de competencias.

Actualmente, esta metodología viene utilizándose en varios países europeos (además de los ya mencionados: Francia e Italia) como España, Países Bajos, Bélgica, Portugal, República Checa, Grecia y Polonia. Algunos de los institutos autorizados y certificados de los países ya mencionados que ofrecen este instrumento, se han reunido en una asociación europea llamada FECBOP (*Féderation Européenne des Centres de Bilan et d'Orientation Professionelle*). Actualmente hay más países interesados en desarrollar la práctica del balance, como Hungría, Bulgaria y Rumania[277].

En relación a este asunto, se ha podido obtener información sólo de algunos países, ya que la misma no es siempre de fácil acceso, bien sea por haber restringido la comunicación o porque el idioma de uso local no es de manejo fácil o no existen todavía trabajos traducidos (como sucede con la casi totalidad de los países de Europa del Este).

A la información sobre el balance de competencias referida a Italia, puede añadirse lo señalado por Del Cimmuto y Serreri (2010), quienes distinguen cuatro áreas de

[272] Di Fabio, A.M. (2005), cit., p. 88.
[273] A través de la asociación francesa Retravailler, según L. Evangelista. Fuente www.orientamento.it, leído el 6/06/2013.
[274] Alberici&Serreri citan una experimentación promovida por el Formez desarrollada en tres ciudades: Bolonia (norte), Pesaro-Urbino (centro) y Sassari (sur-islas). Alberici&Serreri (2005), *Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias.* Laertes. Barcelona. P. 75.
[275] Gargiulo Labriola (2007), cit., p. 36.
[276] Peretti Griva, P. (2004), *Il Bilancio di Competenze, tra formazione, autoformazione ed empowerment: un'esperienza.* En FOR – Rivista per la formazione, n. 60, p. 79.
[277] Noticia publicada en el sitio web www.fecbop.eu, visitado el 5/06/2013.

intervención del balance: (a) para el desarrollo personal en la administración pública; (b) en el ámbito de actividades de orientación y formación profesional; (c) para reforzar la empleabilidad; (d) para la orientación y el *empowerment* de estudiantes universitarios.[278]

Con referencia a la administración pública, Del Cimmuto y Serreri (2010) citan al proyecto "BILCO – Experimentación y validación de un modelo de balance de competencias", promovido por Formez[279] durante los años 2001-2002, dirigido a funcionarios y gerentes de algunas provincias, y continuado en el bienio 2004-2005 para funcionarios de las regiones de Campania y Sicilia.

Con posterioridad, entre el 2010 y el 2011, la Facultad de Ciencias de la Formación Continua de la Universidad de Padua, ha proyectado y experimentado un modelo de balance y portafolio denominado MOIRC (*Modello Operativo Intergrato per il Riconoscimento e la Certificazione delle Competenze*), con el objetivo de identificar, reconocer, evaluar y certificar las competencias adquiridas, especialmente en ámbitos no-formales e informales[280].

Asimismo, la Municipalidad de Florencia, en el 2002, realiza el Proyecto "ARCO - *Accertamento Riconoscimento delle Competenze*", con tres objetivos: (a) experimentar métodos e instrumentos para proyectar la formación personal partiendo de las experiencias; (b) ofrecer una respuesta a las necesidades de identificación, certificación y reconocimiento de las competencias; (c) individuar criterios compartidos para el reconocimiento formal (con atribución de créditos formativos)[281].

En el ámbito del *empowerment* universitario, destaca el programa FIXO, Formación e Innovación para la Empleabilidad: por lo que se refiere a la Universidad de Padua, se ha dirigido a un grupo seleccionado de estudiantes de doctorado, italianos, extranjeros y en intercambio, con el objetivo de ir más allá del balance de competencias, ya que se centró también en cómo hacer un CV, una entrevista de trabajo, conocer a los recursos disponibles para el auto-empleo y el emprendimiento, entre otras cosas.

Por su tradición y por el simple hecho de ser la patria de este instrumento, se puede intuir que en Francia hay una larga historia y experiencias. Hoy en día, el trabajo más importante lo hace los *Centres Interinstitutionnels de Bilan de Competénces* (Centros

[278] Del Cimmuto A., Serreri P. (2010), *El balance de competencias en Italia.* En Formación XXI, n. 14, abril 2010.
[279] Centro servizi, assistenza, studi e formazione per l'ammodernamento delle P.A.
[280] Galliani L. et al. (2011), cit.
[281] Serbati A., Surian A. (ed.)(2011), *Bilancio e portfolio delle competenze: percorsi in ambito cooperativo.* Cleup, Padova.

Interinstitucionales de Balances de Competencias, CIBC)[282]: Estas son estructuras públicas especializadas en la formación y, a su vez, certifican centros privados que deseen obtener la calificación de facilitadores de balance de competencias.

Estos CIBC comienzan siendo 32, pero hoy se cuentan más de 110 con 850 equipos de profesionales[283]. Fueron creados (por iniciativa del Ministerio del Trabajo) en el 1986, con el apoyo también de otras instituciones como la Asociación Nacional para la Formación Profesional de los Adultos (AFPA) y la Agencia Nacional para el Empleo (ANPE).

Puede afirmarse que la proliferación de leyes durante los años 90, la experiencia acumulada y la publicación de una guía (*Guide répère pour la création e le développment d'un CIBC*, 1991) han permitido desarrollar unas buenas prácticas y la definición siempre más precisa de criterios de calidad del servicio (según datos recientes se han aplicado unos 60.000 balances desde 1999)[284]. Además, la red que existe entre profesionales, sistema de orientación y de formación permite un continuo intercambio de información, así como la capacidad de ofrecer con dinamicidad y eficiencia sus trabajos. Los CIBC han impulsado la creación de una red europea de instituciones y centros facilitadores de balance de competencias, la FECBOP, red que ha publicado en 2005 la Carta de Calidad del Balance de Competencias y que ha sido asumida universalmente como referencia para este instrumento.

En lo que respecta a Portugal, las experiencias con el balance de competencias se remontan a la mitad de los años noventa, aun cuando no hubiera un camino de desarrollo y maduración de los conceptos en el área del aprendizaje "no formal"[285]. Por otro lado, otro factor que diferencia a este país, es el hecho de que "las prácticas del balance de competencias en Portugal aparecen muy centradas en las personas activas (empleadas o desempleadas) poco calificadas, académica y profesionalmente, lo que demuestra cierta dificultad en la movilización de las personas por acciones tan exigentes cómo las auto-dirigidas" (Castro, 2002)[286].

En este país, la primera experiencia de aplicación fue dentro del proyecto FORCE, y ocurrió en circunstancias casuales y excepcionales (Castro, 2000). Otra aplicación fue el *Programa de Formação PME* llevado a cabo por la Asociación Industrial Portuense y que

[282] Para más información www.cicp.net
[283] Gargiulo Labriola (2007), cit., p. 32
[284] Gargiulo Labriola, ibidem.
[285] Castro J.M., (2000), *O balanço do competências: uma prática com pressa de se reinventar.* En Marques F., *O balanço de competências nas oficinas de projectos: reflexões sobre um percurso.* Associação Nacional de Oficinas de Projectos, Paços de Brandão. P. 35.
[286] Citado en Marques P. (2003), *Balanço do competências. Desejo uo necessidade?*, en http://pcmarques.paginas.sapo.pt/index.html, visitado el 6/06/2013.

implicó a 800 trabajadores, pero con fallas (vicios formales) provocadas por el papel de los orientadores del balance, a demostración de la juventud de este instrumento[287].

El último ejemplo, es el Proyecto EQUAL[288], llevado a cabo entre el 2002 y el 2005, empezado con la publicación de una guía sobre el uso del balance de competencias como instrumento de desarrollo personal para la reinserción laboral, y justifica el uso del balance porque "se basa en los principios directamente relacionados con los pilares de este instrumento (trabajo de equipo, *empowerment*, igualdad de oportunidades...)"[289].

Dentro del contexto de España encontramos algunos casos de uso del balance de competencias en proyectos. Hay que decir que la *Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* ha introducido un marco originario: el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales. A esta referencia se dirige el Proyecto experimental ERA (Evaluación, Reconocimiento, Acreditación de las competencias profesionales) concebido como una intervención para el reconocimiento, la evaluación y finalmente la acreditación de las competencias adquiridas a través de la actividad laboral y las experiencia no formal, en particular dirigido a los jóvenes sin acreditación oficial, pero por lo menos con dos años de experiencia, y trabajadores activos sin acreditación oficial con al menos cinco años de experiencia[290].

La población objeto de estudio del proyecto se delimitaba en siete Comunidades Autónomas y cada una podía utilizar la metodología más oportuna, según el contexto local y los recursos disponibles. En particular, en la comunidad del País Vasco, "el orientador realizó un balance de competencias individual de cada uno de los candidatos."[291]

Otro caso relativo, es el estudio de *Definición y validación de competencias críticas para la empleabilidad de jóvenes titulados superiores en Navarra*, obra publicada por la Confederación de Empresarios de Navarra. En el transcurso del 2011 se implantó en esta Comunidad Autónoma el *Plan Moderna* con el objetivo de alcanzar una mayor empleabilidad de los jóvenes navarros, tomando en cuenta algunas experiencias y estudios locales y foráneos junto con las mejores prácticas para reconocer y validar las habilidades requeridas, entre las cuales se destaca la experiencia del *Bilan de competence* francés, ideando un proyecto piloto.

---

[287] Castro J.M. (2000), cit., p. 36.
[288] Estevao M. (2005), *Balanço de competências. Saber fazer.* Gabinete de Gestão EQUAL, Lisboa.
[289] Estevao M. (2005), cit., p. 8.
[290] Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Secretaría Geral de Educación y Formación Profesional (2004), Proyecto ERA. Memoria final. http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/rec/09_memoria%20final%20ERA-03.pdf, visitado el 6/06/2013.
[291] Ibidem, p. 22.

Con este proyecto se daba prioridad a las habilidades que garantizaban la mejor empleabilidad a los jóvenes de la región: "se trataba de testar nuevas vías de medición y desarrollo de competencias, que pudieran, una vez analizados los resultados, ser implantadas en un futuro. El objetivo último seria disponer, en el mediano plazo, de un sistema para la elaboración de balances individuales de competencias, actualizable a lo largo de la vida profesional de los trabajadores"[292].

2.2.3.2 Definición, enfoques, fases, duración, instrumentos, beneficiarios

Es importante resaltar que no existe una definición única de balance de competencias, ya que es una enunciación *in progress* (Serreri, 2007) que posee, además, una "*implícita ambigüedad*"[293]. Este término, en los últimos años, ha tenido modificaciones y precisiones como resultado del activo debate teórico-científico, se ha nutrido de la experiencia práctica del mismo, así como del marco jurídico de referencia que lo respalda en Francia, a través de la citada Ley 91-1405. Este término puede variar según la línea disciplinaria que lo acoge[294].

Para entender mejor este asunto se considera fundamental retomar la Ley de creación del balance de competencias, que expresa "[...] *el balance de competencias es una acción que tiene por objeto permitir a los trabajadores analizar sus propias competencias profesionales y personales, así como sus actitudes y motivaciones, a fin de definir un proyecto profesional*"[295].

De esta definición, según lo señalan Rodríguez Moreno, Serreri, Del Cimmuto (2010), se desprenden algunos conceptos importantes que serán profundizados y analizados posteriormente, como: "*la valoración de las competencias profesionales, ... el interés por las actitudes y las motivaciones, y la construcción de un proyecto profesional"*[296]*.* Este proyecto es llamado por los autores la "prueba de fuego"[297], ya que le da sentido a la vivencia personal y profesional que permiten la redacción del balance de competencias.

---

[292] Confederación de Empresarios de Navarra (2012), *Definición y validación de competencias críticas para la empleabilidad de jóvenes titulados superiores en Navarra.* Observatorio Navarro de Empleo, Pamplona. En http://ifuturo.org/es/publicaciones/habilidades%20criticas%20para%20empleabilidad%20de%20jovenes%20navarros.pdf, visitado el 6/06/2013.

[293] Ruffini C., Sarchielli V. (2001), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi.* Francoangeli, Milano. P. 9.

[294] Serreri (2007), *El balance de competencias y la orientación profesional: teoría y práctica.* En Figuera-Rodríguez, *Reflexiones en torno al balance de competencias.* UB, Barcelona.

[295] "...ont pour objet de permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation." Loi n. 91-1405, art. 16.

[296] Rodríguez Moreno M.L., Serreri P., Del Cimmuto A. (2010), *Desarrollo de competencias: teoría y práctica.* Laertes, Barcelona. P. 58.

[297] Ibid.

Esta metodología se encaja en un contexto (el francés) donde la formación es absolutamente central dentro de los derechos individuales del trabajador[298], así como lo es la figura de la persona la cual, "*a través del Balance de competencias, ve afirmar, ante todo, el valor de su propia existencia, así, como de las competencias poseídas*"[299].

De los autores que han definido el balance, muchos son franceses: quizás el primero de ellos sea Jacques Aubret (1990, cit. en Rodríguez Moreno M.L., Serreri P., Del Cimmuto A., 2010), que lo define como: "*una trayectoria personal, que requiere de una mediación social, de identificación de las potencialidades personales y profesionales susceptibles de ser invertidas en la elaboración y la realización de proyectos de inserción social y profesional*"[300].

Los autores Yatchinovski y Michard (1991) definen el balance de manera más articulada, es decir, como "*un proceso de reflexión continuado que debe permitir a una persona elaborar su proyecto profesional a corto, mediano y largo plazo, partiendo del análisis de su experiencia, de su historia, de la detección de sus competencias y de su potencial, sin olvidar sus gustos, sus valores prevalentes y sus elecciones personales en la vida"*[301].

Estos autores se enfocan en el proyecto personal que debe ser la "*conclusión lógica del proceso*"[302], un proceso que se fundamenta en los gustos personales, por decir así, de la persona orientada.

No mucho tiempo más tarde, Lévy Leboyer (1993) diseña el balance como un instrumento apto para "*ayudar a la persona a tomar conciencia del conjunto de sus adquisiciones (acquis) derivadas de la formación inicial, de la continua y de la vida profesional para que pueda basar en una sólida autoevaluación sus proyectos de carrera*"[303].

Podemos decir, pues, que el balance de competencias es el punto de encuentro de tres focos de investigación: "*el de la gestión de la carrera, el del tema de aprendizaje y formación a lo largo de todo el arco vital y, finalmente, el que considera la formación continua como un proceso que no se agota en el ámbito de actividades organizadas*"

---

[298] "La formation professionnelle tout au long de la vie constitue une obligation nationale**." Code du Travail, Art. L6111-1.**

[299] Gargiulo Labriola (2007), cit., p. 21.

[300] Rodríguez Moreno et al.. (2010), cit., p. 58, también en Rodríguez Moreno M.L., (2006), *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Laertes, Barcelona. P. 116.

[301] Yatchinovsky A., Michard P. (1997*), Le bilan personnel et professionnel, instrument de management.* ESF Editeur, Paris. En Rodríguez Moreno M.L., (2006), cit., p. 117.

[302] Rodríguez Moreno M.L., Serreri P., Del Cimmuto A. (2010), cit., p. 59.

[303] Lévy Leboyer C. (1993), *Le bilan de compétences.* Les éditions d'organisation, Paris. P. 11.

(Rodríguez Moreno et al., 2010).

Con la lenta y progresiva aplicación del balance de competencias en Italia, a partir de la primera mitad de los años 90, como hemos mencionado, se han producido una amplia pluralidad de análisis e investigaciones con el intento de definir está metodología; no existiendo un marco referencial normativo, en este país se ha declinado de varias formas debido a que el análisis "*se ha realizado por expertos provenientes de ámbitos culturales y profesionales heterogéneos (sociólogos, pedagogos, psicólogos*)"[304].

De Alessandra Selvatici (1997) proviene la primera definición dada en Italia, en la cual subrayaba las tres características sobresalientes del balance: la centralidad del sujeto en el proceso, la importancia que asume durante el proceso la fase de reconstrucción y de valoración de los aprendizajes conseguidos por el beneficiario en el curso de su vida social y profesional, y el papel que juega la definición de lo que es competencia[305]. Después, otra autora con Sarchielli (1999), lo elabora como "*un conjunto de acciones atribuible a las acciones de asesoramientos típicas de la etapa central del desarrollo profesional y de carrera de una persona*".[306]

Pero, es con Ruffini y Sarchielli (2001) que en Italia se llega a definir de forma más completa el balance, cuando explican que "*el balance de competencias puede ser considerado como un lugar y un tiempo en el cual y a través del cual la persona tiene la oportunidad de desarrollar un mejor conocimiento de sí misma y de los contextos sociales y organizativos en los que está inserta y, paralelamente, tiene la posibilidad de negociar, incluso consigo misma, un proyecto de desarrollo realista de crecimiento socio profesional*"[307].

Sobresaliente es considerada la interpretación de Alberici y Serreri (2002), quienes lo definen como "*método de análisis y auto análisis asistido de las competencias, de las aptitudes y del potencial de una persona en función de la puesta a punto por parte del individuo mismo de un proyecto propio de desarrollo profesional, de inserción laboral, de formación ocupacional. Y, por otro lado, un método de tipo auto activo y proactivo, con un fuerte valor orientador conferido a la potenciación y al desarrollo de la capacidad de individuar, seleccionar y elegir las oportunidades laborales o de carrera más coherentes con el propio bagaje de competencias*"[308].

---

[304] Rodríguez Moreno et al. (2010), cit., p. 59.
[305] Selvatici A. (1997), *Il bilancio di competenze. Un nuovo termine o una nuova azione?* Editrice La Scuola, Brescia.
[306] Selvatici, A., D'Angelo, M.G. (a cargo de)(1999), *Il bilancio di competenze.* FrancoAngeli, Milano. P. 31.
[307] Ruffini&Sarchielli (2001), cit., p. 34.
[308] Alberici A., Serreri P. (2002), *Formazione e autoapprendimento: il bilancio di competenze.* En FOR –

Volviendo a la escuela francesa, Michel Joras (2002), lo identifica como un "*conjunto de acciones que permiten a los trabajadores poder analizar sus competencias profesionales y personales, además de sus aptitudes, con el objeto de definir un proyecto profesional o un proyecto de formación*"[309].

Finalmente, Claude Lemoine (2002), para el cual *"el proceso del Balance de Competencias tiene como objetivo permitir a las personas adultas (...) puntualizar las propias competencias, conocerlas mejor y, a partir de ello, construir un proyecto personal o profesional, dejando claro, a la vez, los medios y las fases para realizarlo"*[310]. La característica que más se destaca de este instrumento es la asociación entre un análisis psicológico de la competencia a una dimensión pedagógica activa, con el resultado de permitir al orientado la adquisición de los conocimientos necesarios para la elaboración del proyecto, además de la personalización y la definición temporal del mismo proceso.

La otra propuesta, es la de Michel Saint-Jean (2002). La contribución de este autor es sobre la relación del cliente con el contexto externo y por eso "*el individuo modifica su relación con el ambiente profesional en el que está inserto; de hecho, deviene un socio o un actor en la gestión de su carrera [...]. En este ámbito, el balance de competencias debe integrar en un solo acto una dimensión retrospectiva (identificar las grandes etapas de un recorrido profesional para poner de manifiesto las competencias adquiridas, los núcleos de intereses, las motivaciones) y una dimensión prospectiva (formular las elecciones, y confrontarlas con la realidad interna y externa*)"[311].

En forma muy original, Gallo y Boerchi (2008) la describen haciendo hincapié en el "*objetivo orientativo*" y no evaluativo del balance, en su individualización, en el auto-análisis, donde el orientador o consultor sólo hace tutoría y acompañamiento, pero donde es el sujeto mismo quien hace el balance[312].

Por último, el soporte dado por la institución ISFOL[313], quien después de realizar varias experiencias exitosas con instituciones públicas y privadas, logra definirla como "*una*

Rivista per la formazione, n. 53, p. 27.

[309] Joras M. (1995), *Le bilan de competénces.* PUF, Paris. En Rodríguez Moreno M.L., (2006), cit., p. 116.

[310] Ibidem.

[311] Saint-Jean M. (2002), *Le bilan de compétences. Des caractéristiques individuelles á l'accompagnement de l'implication dans le projet.* L'Harmattan, Paris. P. 78.

[312] Gallo A., Boerchi D., (2008), *Bilancio di competenze e assessment centre. Nuovi sviluppi: il development centre e il bilancio di competenze in azienda.* Francoangeli, Milano. P. 28

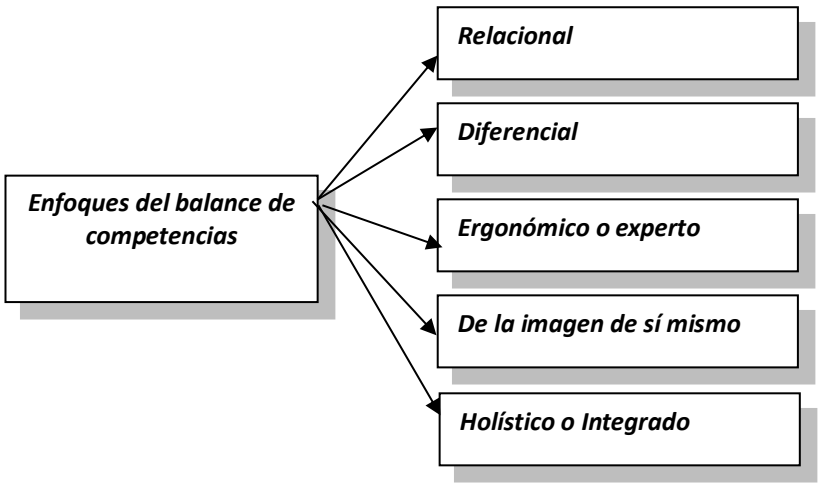
[313] ISFOL (Instituto para el Desarrollo de la Formación Profesional de los Trabajadores) es un organismo público de investigación, fundado en 1973, que promueve y lleva a cabo actividades de estudio, investigación, pruebas, documentación, información, evaluación, asesoramiento y asistencia técnica en relación con el mercado laboral, las políticas sociales, y las políticas y sistemas de formación. La concepción, diseño y prueba del itinerario han tenido un desarrollo plurianual (2004-2007) que se recoge y se describe en el Volumen ISFOL (ed. Por A. Grimaldi, A. Rossi, y G. Montalbano) (2006). *Bi. dicomp. Un percorso ISFOL di bilancio di competenze*, ISFOL Editore, Roma.

metodología de intervención y de consulta en el ámbito laboral y en la orientación profesional para personas adultas. Es un recorrido voluntario (en el que se indican sus objetivos, su contenido y sus métodos) que trata de proveer el autoconocimiento de las competencias adquiridas en variados contextos y trayectorias vitales para promover la transferibilidad del propio recorrido laboral"[314].

Adicionalmente, Levy Leboyer (1993) identifica cuatro enfoques del balance de competencias. Su clasificación es referida por Castelli & Ancona (1998), Selvatici & D'Angelo (1999), Di Fabio (2005), Rodríguez (2006). En este trabajo se toman en consideración dicha clasificación que es referencia para estos importantes autores.

Leboyer identifica cuatro enfoques: relacional, diferencial, ergonómico o experto y de la imagen de sí mismo, a estos Di Fabio (2005) agrega una propuesta más: la holística o integrada. Estos enfoques se presentan en la siguiente figura:

Figura n. 2.1
Enfoque del Balance de competencias



Fuente: Imagen modificada de Rodríguez Moreno (2005).

El enfoque relacional: toma como principal elemento la relación que se establece entre el orientador y el beneficiario, donde se busca propiciar procesos de autoconocimiento y reflexión. El constructo teórico se toma de Rogers, que propone la centralidad de la persona en un proceso no directivo. Se caracteriza por la utilización de técnicas como la entrevista, dinámicas de grupos o autobiografías, entre otros. El riesgo en este enfoque es que asuma elementos de una psicoterapia.

[314] ISFOL (ed. Por A. Grimaldi, A. Rossi, y G. Montalbano) (2006). *Bi. dicomp. Un percorso ISFOL di bilancio di competenze*. ISFOL Editore, Roma.

En el *enfoque diferencial:* se hace énfasis en la utilización de pruebas objetivas como test, cuestionarios estructurados, técnicas de observación del comportamiento, que permiten estudiar y medir diferencias individuales.

El *enfoque ergonómico o experto:* gira alrededor del concepto de competencias, entendida como una suma de diferentes y distintas aptitudes necesarias para llevar a cabo una tarea en un determinado contexto laboral. En este enfoque se potencian las competencias individuales.

El eje central del *enfoque de la imagen de sí mismo,* es la imagen que la persona tiene de sí misma en relación a los demás, ya que esta comparación facilita una construcción del autoconcepto.

Di Fabio (2005) propone un *enfoque holístico o integrado*, donde se considera tomar elementos de los primeros cuatros enfoques para dar integralidad a la aplicación del balance de competencias, ya que es recomendable utilizar estrategias de las diferentes propuestas para abordar mejor las necesidades del ser humano, difícilmente con la aplicación de un sólo enfoque se podrán cubrir los variados requerimientos de las personas.

Los diversos modelos existentes de balances de competencias: la Ley francesa 91-1405 de institución del balance; la Carta Europea de Calidad del Balance, aprobada y punto de referencia de las instituciones adherentes a la ya citada Fecbop; el documento técnico publicado en Italia por ISFOL, coinciden en que el balance se puede desarrollar en tres momentos:

Fase uno, *Preliminar o de acogida:* básicamente los objetivos de esta fase son informativos y selectivos. Cuando una persona solicita el inicio de un Balance de competencias, se busca proporcionar toda la información en relación a la metodología: objetivos, duración, proceso. Por otra parte se reflexiona si la metodología propuesta puede ser adecuada a las expectativas y necesidades de la persona. Igualmente es importante verificar el carácter voluntario y espontáneo de la persona. En caso de que sea la metodología adecuada, se procede a firmar el contrato entre el beneficiario y el orientador/a, haciendo hincapié en la confidencialidad del proceso.

En relación a esta fase, Serreri (2006) especifica que en ella se debe lograr los siguientes objetivos: (a) conducir un análisis riguroso de las demandas y de las necesidades del sujeto; (b) proporcionar una información clara y exhaustiva acerca del

proceso de Balance; (c) hacer emerger motivaciones y expectativas, analizar y descodificar la demanda, individualizar los objetivos específicos.[315]

Fase Dos, *Central o de investigación*: es la parte central y la más larga, donde se desarrolla el proceso de reflexión y trabajo más profundo por parte del beneficiario. Se analiza la vida en sus diferentes áreas: académica, laboral, personal, extra-profesional, para identificar los conocimientos, habilidades, cualidades que permitan el reconocimiento de las competencias maduradas, para ello se pueden utilizar una diversidad de instrumentos que facilitan el proceso de su análisis. Igualmente se inicia la elaboración de un proyecto profesional/académico factible y detallado que considere los hallazgos personales obtenidos, así como las ofertas de trabajo existentes en el medio y las oportunidades de estudio y profesionalización relacionadas con el proyecto a desarrollar.

Según la propuesta de Serreri (2006), los objetivos fundamentales de esta fase son: (a) identificar y reconstruir los conocimientos, las habilidades y los recursos psico sociales; (b) valorar los conocimientos y los recursos utilizables; (c) analizar y valorar las competencias profesionales.[316]

Fase Tres, *Conclusión o Devolución*: se concluye el proceso con la entrega del documento de síntesis o documento final, es decir, el resumen donde se recoge todo lo producido durante el proceso y se explica cómo se recolectaron los datos y se desarrollaron las actividades y la duración del mismo. Es el momento de la restitución por parte del orientador al beneficiario, donde se especifican los elementos más significativos del balance. Se concluye cuando el beneficiario realiza el portafolio de competencias.

De acuerdo a la propuesta de Serreri (2006) los objetivos fundamentales son: (a) planificar el proyecto y aportar verificaciones de factibilidad; (b) organizar el portafolio de competencias y (c) organizar el documento de síntesis.[317]

Según Alberton y Zaggia (2010), es recomendable realizar un último encuentro, llamado "*suivi*", unos seis meses después, con la finalidad de verificar el cumplimiento o no del proyecto y desarrollar las estrategias de corrección o de integración. Éste es un encuentro de control que puede confirmar la viabilidad del proyecto, dificultades o problemas encontrados y, en tal razón, puede ser un estímulo para emprender nuevamente el proyecto.

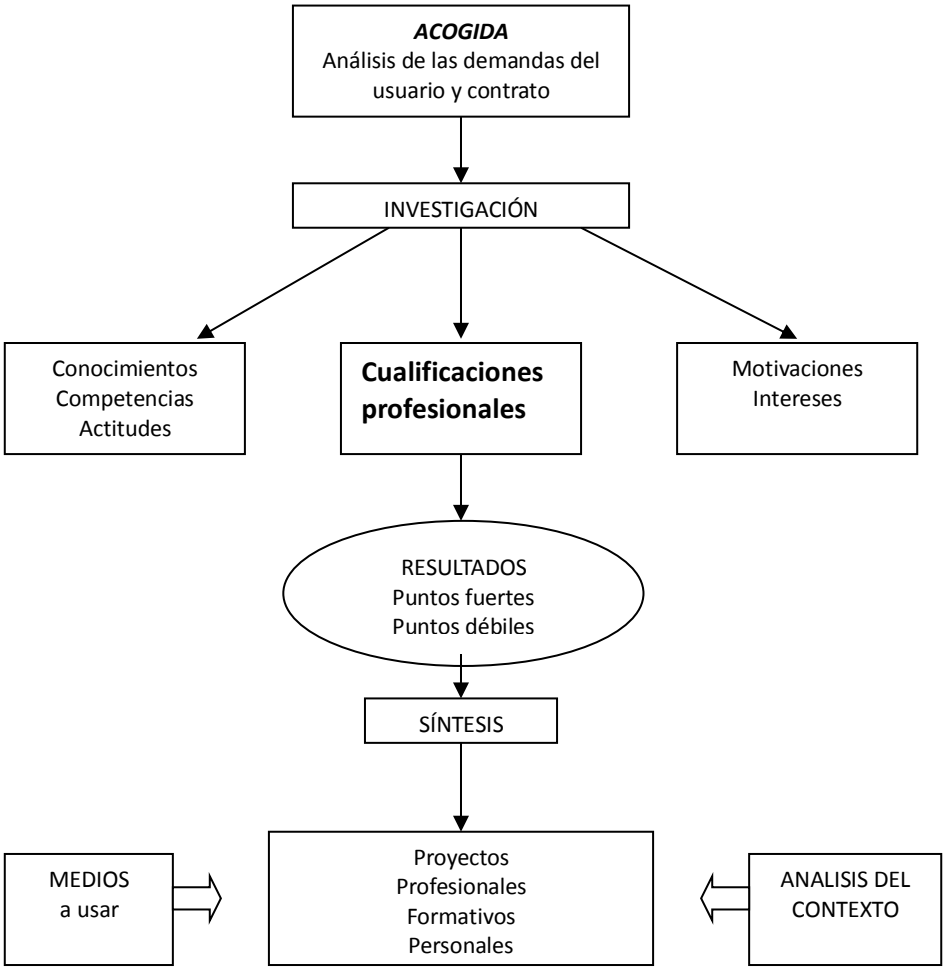
Tambien resulta oportuno considerar las fases del balance descritas por Joras (2002),

[315] Serreri P., (2007), *El Balance de Competencias y la orientación: Teórica y práctica*. en Figueras y Rodríguez (2007), Reflexiones en torno al Balance de competencias. UB. Publicacions, Barcelona.
[316] Ibidim p. 23.
[317] Ibidim. P. 25-26.

tomado de Rodríguez (2006), las cuales se destacan en la figura siguiente:

Figura n. 2.2

Fases del balance descritas por Joras (2002)



Fuente: Tomado de Rodríguez, 2006

Por su parte, Lemoine (2009)[318] propone utilizar los criterios de calidad, que se mencionan a continuación como un instrumento para verificar fase por fase la adherencia del balance a su diseño y finalidad.

En la fase número 1 se recomienda realizar: una acogida personalizada, verificación de la elección personal, información sobre el proceso, los objetivos, los métodos y las fases, confiabilidad asegurada, análisis de la solicitud; en la fase 2 se recomienda verificar: la

[318] Lemoine C., (2009), *Attualità e originalità del bilancio di competenze*. En "Counseling" Vol. 2. n. 2. giugno 2009.

disponibilidad de tiempo, métodos explicitados y adaptados a los objetivos, participación activa del beneficiario al proceso, concentración en las competencias (no en la personalidad), sin evaluaciones, ni psicologismos, ni terapia; en la última fase se centra en: acceso a las informaciones sobre sí y los resultados obtenidos, explicación de los datos obtenidos, resumen de las informaciones obtenidas, acompañar la reflexión personal y el análisis de la situación, construcción de un proyecto personal o profesional, verificación de la aproximación de los datos y *follow-up* sucesivo al balance.

En lo que respecta a la duración de aplicación del balance de competencias, no hay unanimidad. La Ley francesa que regula el Balance de Competencias prevé una duración entre 9 y 24 horas, repartidas en un período de 4 a 8 semanas[319]. Dependiendo de la estructuración del Balance, éste se puede desarrollar en dos tiempos: el primero, constituido por la cantidad de horas planificadas para los encuentros individuales y grupales con el orientador; y el segundo, establecido por el tiempo que se dedica a las actividades del Balance para realizar de forma autónoma.

Generalmente, un taller de Balance de Competencias, para cumplir con los criterios de calidad, debe oscilar entre 12 y 24 horas[320] dedicadas al encuentro y entrevista con los expertos; después, otras 10/12 horas de trabajo individual autónomo para compilar fichas de auto análisis y buscar elementos o documentos que le permitan reconstruir su pasado. Todo esto se debe desarrollar en un lapso entre 4 y 8 semanas.

Al respecto, Serbati (2011) precisa que es importante que "*los tiempos no sean demasiados dilatados, pero tampoco demasiado cercanos, para permitir la elaboración de trayectos personales y estrategias de acción*"[321]. La ISFOL retiene que la duración puede variar según la tipología del beneficiario y el objetivo que se quiere lograr; un Balance de calidad debe tener una duración mínima de 16 a 24 horas (Di Fabio (2005) también indica este lapso horario) para desarrollarse en un tiempo de, al menos, 2 meses. Estas horas no incluyen las actividades llevadas a cabo por el equipo o el facilitador en la fase del *back office*[322].

De igual forma, Gargiulo Labriola (2007) subraya que, si bien se puedan definir algunos estándares de la duración (la autora ubica entre 6 semanas y 3 meses), este periodo puede sobrepasar dichos estándares cuando el Balance es insertado en un proceso más amplio e integrado con dispositivos de formación y orientación, la duración puede llegar

[319] Gargiulo Labriola (2007), cit., p. 28.
[320] Serreri (2007), cit., p. 21.
[321] Serbati A., Surian A. (a cargo de)(2011), *Bilancio e portfolio delle competenze: percorsi in ambito cooperativo.* Cleup, Padova. P. 85.
[322] ISFOL (2008). *Documento tecnico sul Bilancio di Competenze*. ISFOL Editore, Roma.

hasta las 150 horas; mientras puede ser muy breve cuando son dirigidos a desempleados, pero en este caso debe haber un tiempo de acompañamiento y debe ser seguido por una fase de control (*suivi*).

Mastracci (2003) explica que no es posible definir *a priori* el tiempo a dedicar, puesto que la responsabilización del beneficiario, que constituye el fulcro del proceso, necesita cierta flexibilidad en el análisis de la solicitud de balance y su redacción[323].

En definitiva, aunque sí son variadas las propuestas de duración, considerando los usuarios y el contexto, la mayoría de los autores coinciden que para la realización del Balance de Competencias según criterios de calidad, el tiempo que se debe invertir en la modalidad presencial en la sede donde se ejecuta el Balance es aproximadamente de unas 16 a 24 horas (sin las actividades de realizar autónomamente).

Debido a la diversidad de usuarios y de acuerdo con los contextos donde se puede aplicar, hay una gran variedad y diversidad de instrumentos que pueden ser usados al interno de la realización de un balance de competencias. El documento técnico sobre el Balance de Competencias (ISFOL, 2008), describe los principales: (a) entrevistas individuales, que suelen ser la estrategia más usada en un proceso de balance; (b) laboratorios grupales; (c) fichas estructuradas; (d) cuestionarios e instrumentos de análisis validados y estandarizados (test). Rodríguez Moreno (2006) hace una recopilación de las diferentes propuestas, a nivel europeo, de los instrumentos utilizados, clasificándolos en cuatros grupos: reflexionar por escrito, entrevistas, pruebas escritas y simulaciones de casos. Seguidamente se presenta su clasificación.

Cuadro n.2.1

Instrumentos utilizados en un balance de competencias

CRITERIO	DETALLE DE LOS INSTRUMENTOS
Reflexionar por escrito	**Información ocupacional:** * Puntos de referencia de los oficios y empleos: informaciones globales acerca de un oficio, (distinguiendo bien entre funciones laborales, tareas, actividades y operaciones) * Clasificaciones profesionales y cualificaciones requeridas * Condiciones de la empleabilidad * Perfiles profesionales **Portafolios de competencias:** Apropiación del conjunto de conocimientos, de bagaje personal, de actividades de saber-hacer, etc., y reorganizarlos con el objetivo de valorarlos; implicarse en lo que se escoge y lo que se rechaza; encontrarles un sentido; ver qué formación

[323] Mastracci, C. (2003), *Il bilancio di competenze personali e professionali.* En Ajello, A.M., Meghnagi, S., *La competenza tra flessibilità e specializzazione.* FrancoAngeli, Milano. P. 209.

	complementaria se necesita; movilizarse para el futuro; depender cada vez menos de los demás, etc. **Itinerarios autobiográficos** * Biografías (narración de sus elementos, etapas de la vida familiar, social y profesional) * Genogramas (árboles genealógicos, cultura, representaciones sociales, medio socioprofesional); * Construcción de la historia de vida (anamnesis), analizando el pasado y el presente beneficiario, y sus itinerarios vitales
Entrevistas	**Funciones** * Con funciones de intercambio de información, mayéutica de descubrimiento de uno mismo, y de observación por parte del orientador de las reacciones y comportamiento del consultante. **Temas a abordar** ***** Ya que hay que salvaguardar la privacidad del consultante, sólo se deben tratar temas como: El bagaje profesional y extraprofesional, el desarrollo de la carrera y motivos de los cambios, la descripción de las tareas, funciones y responsabilidades asumidas en la empresa o en otras instituciones o entidades, todo lo relacionado con el proyecto profesional y con el proyecto de formación, etc.
Pruebas escritas	**Tipología de los *test*** * De inteligencia, aptitudes, personalidad, clínicos, de rendimientos, etc. (Cada empresa o centro de orientación adopta su modelo de *testing*) * Cuestionarios e inventarios * Herramientas informatizadas * No científicos: grafología, estrategias lúdicas, etc. (tanto para medir las competencias individuales como las colectivas)
Simulaciones y acciones reales	**Tipologías** *Análisis de casos ficticios, entrevistas filmadas simuladas, estrategias de creación de empresas, redacción de un balance de competencias ficticio, etc. * Dinámicas de grupo * Medios informáticos * Películas

Fuente: Modificado de Rodríguez Moreno (2006)

Una pregunta que es importante considerar es: ¿A quién se dirige una acción de balance? En su origen francés, el balance de competencias es un derecho de cualquier trabajador y puede ser solicitado por él mismo o por la empresa, en la perspectiva de un proceso de formación, desarrollo personal y/o profesional o de reestructuración de la empresa: esto significa que inicialmente este instrumento estaba dirigido sólo a trabajadores activos, en su mayoría del sector industrial y de las grandes empresas.

Sin embargo, la evolución del mercado laboral, la flexibilidad de dicho instrumento, la experiencia exitosa en sus primeros años, han traído como consecuencia su aplicación en

otros ámbitos, no exclusivamente laborales. En relación a la tipología de beneficiarios, ésta se ha venido diferenciando y ampliando.

En la misma Francia, por ejemplo, a partir del 1997, los funcionarios públicos pueden solicitar un permiso (llamado *Congé du Bilan de Compétences*) para realizar un proceso de proyección de carrera. Igualmente puede ser solicitado por trabajadores temporales e interinos, si bien todos deben cumplir con algunos requisitos mínimos (por ejemplo, 10 años de trabajo en el caso de los funcionarios de Estado)[324]. Las condiciones y modalidades para solicitar el permiso son descritas en la guía práctica publicada por la red nacional de los CIBC (*CIBC Reseau National*) llamada *Bilan de Compétences Mode d'Emploi*.

Siempre, en el país transalpino, el balance de competencias ha sido usado en diversas realidades como: la reinserción de personas que salieron del mundo laboral, mujeres fuera del sistema laboral por maternidad, las personas que desean cambiar de trabajo, los desempleados, los demandantes del primer empleo formal, jóvenes universitarios, jóvenes desempleados o fuera del sistema escolar, diversamente hábiles, para gerentes, empresarios[325]. Sin embargo, Lemoine (2009) no considera que los balances aplicados en algunos casos cumplan con los requisitos de ley, como por ejemplo: los balances utilizados como instrumento de búsqueda de empleo o los aplicados dentro de las empresas por el superior jerárquico[326].

Para Ruffini y Sarchielli (2001) los clientes pueden ser individuos, empresas, organizaciones públicas y privadas. En la experiencia italiana el balance ha sido aplicado en diferentes contextos, como trabajadores desempleados, adultos empleados envueltos en procesos de re-estructuración de la empresa, jóvenes universitarios, etc.

Al respecto, Serreri (2007) es muy categórico en definir el beneficiario, el cual no puede ser un estudiante, por ejemplo, porque el balance "*trata de la orientación de los adultos trabajadores (ocupados o con estatus laboral) en virtud de dos connotaciones transversales al balance, a la orientación y al adulto: la proyectualidad y el desarrollo de una actividad laboral*".[327]

Relacionado con lo anterior, Maniero (2011) hace una síntesis de las numerosas experiencias italianas, individuando así tres áreas de intervención: estudiantes universitarios a punto de graduarse o recién graduados; adultos empleados en

[324] Gargiulo Labriola (2007), cit., p. 26.
[325] Lemoine C., (2009), cit.. P. 146.
[326] Ibidem.
[327] Serreri (2007), cit., p. 28.

organizaciones públicas y privadas; beneficiarios de proyectos promovidos por las regiones o instituciones territoriales que gestionan políticas de formación o agencias de trabajo, por su mayoría dirigidos a adultos desempleados[328]. Serbati (2011) sugiere que el balance puede ser "*instrumento útil para jóvenes en fase de inserción laboral o mujeres en reinserción laboral*"[329].

Ahora bien, como se ha demostrado, el Balance es una metodología ideada principalmente para trabajadores adultos, ya que su objetivo principal es la realización de un proyecto laboral, personal o académico. Como las tipologías de adultos que se pueden encontrar durante esta fase de la vida, los beneficiarios pueden ser diversos: podemos encontrar al joven adulto en fase de inserción laboral, a los trabajadores activos en fase de movilidad laboral, a mujeres o desempleados en fase de reinserción laboral. Esto lleva considerar también los niveles educativos, sociales y contextuales que estas personas tienen.

Cuadro n. 2.2
Uso de los balances de competencias en diferentes contextos

	Contextos de aplicación	**Tipos de intervenciones**
DISTINTOS CONTEXTOS EN QUE PUEDEN SER UTILIZADOS LOS BALANCES DECOMPETENCIAS	Para orientar a los demandantes de empleo	-Evaluación y acreditación de competencias -Balances diagnósticos -Información y orientación -Entrevistas individualizadas
	Para detectar el desarrollo y progreso de los trabajadores en una empresa	-Estadísticas de los rendimientos y años de trabajo -Mapas competenciales -Planes de gestión individualizada de la carrera
	Para planificar planes de formación empresarial	-Planificación de cursos formativos específicos -Planificación de cursos para desarrollar competencias técnicas y/o transversales
	Para ayudar a los jóvenes a planificar su futuro profesional	-Introducción a los jóvenes en el concepto de proyecto vital y profesional -Educación preventiva en la toma de decisiones -Ayuda en la construcción del proyecto profesional

Fuente: Galliani et al (2011)

[328] Frison D., Maniero S., Serbati A., Zaggia C. (2011), *Progettazione e sperimentazione di un modello di bilancio e portfolio di competenze.* En Galliani et al. (2011), cit.
[329] Serbati A., Surian A. (2011), cit., p. 80.

2.2.3.3 El concepto de competencia en el balance de competencias

Entre la diversidad de conceptualizaciones de competencia, presentadas hasta el presente, se realizó una selección, da aquellas, que a juicio de la investigadora, son las más adecuadas para la elaboración de un balance de competencias, acorde con el objetivo de esta investigación, orientado a crear una propuesta de balance de competencias que sea adecuada para la proyección personal y profesional de los adultos en Venezuela. En este sentido, se tomaran aquellas elaboraciones conceptuales que mejor encajen en este marco.

Dentro de esta finalidad, cabe mencionar que el adulto venezolano, a su vez, no puede ser separado del contexto general de país, el cual actualmente posee una fuerte connotación ideológica y política, que conlleva a una visión integral de ciudadanía y que influye en todos los sectores de la vida personal, laboral, social, familiar, y comunitaria venezolana.

Esto significa, que el constructo de competencia que más se presta al objetivo planteado, ha de contemplar dos condiciones ineludibles:

a) responder a las necesidades de proyección del adulto que se encuentra en una fase de transición en cualquier momento de su arco vital, consciente de sus capacidades y de poder adaptarse con éxito a los cambios del contexto;

b) al mismo tiempo, permitirle realizarse como individuo miembro integrante de una comunidad, según las dimensiones del aprender a conocer, aprender hacer, aprender a convivir, aprender a ser, los cuatros pilares del Sistema Educativo Bolivariano, y como diseñado por el Plan de la Patria 2013-2019. En este sentido, Gargiulo Labriola señala que solo así la idea de competencia da sentido a su "*típica función de aprendizaje*"[330].

Se ha descrito anteriormente, tanto el nacimiento del Balance de competencias, como su difusión y en las diferentes modalidades con las cuales se ha desarrollado en los distintos países; en los diferentes ámbitos donde se ha aplicado y la diversidad de beneficiarios. Luego, se ha ilustrado la evolución del concepto de competencia, los enfoques, los modelos, la variedad de definiciones pues que se han dado a partir de McLelland en adelante. La pregunta que surge espontáneamente es: ¿existe un rasgo común entre tanta diferenciación?

Tomando en cuenta el Balance en su acepción más estricta ¿se puede identificar un concepto de competencia que tenga validez para este contexto y pueda ser aplicado a esta investigación? Bresciani (2003) considera que, se pueden encontrar algunos

[330] Gargiulo Labriola (2007), cit., p. 92.

elementos comunes que subyacen a todas las prácticas de Balance estudiadas, lo que le permite decir que existe una "*meta-concepción*" de competencia[331].

El primer elemento, son los lugares de adquisición y desarrollo de la competencia, los cuales son diversos, diferentes y, a menudo, no formales: de hecho, la mayoría de los países europeos tienen, o están implementando, un sistema de reconocimiento de las habilidades, capacidades, experiencias, adquiridas en contextos no formales.

Un segundo elemento, que Bresciani define "*constitutivo*" de las prácticas del balance, es la transversalidad de las competencias: existe la convicción que hay competencias símiles y semejantes entre ellas, que se encuentran en ámbitos profesionales diferentes, por lo cual se deduce la transferibilidad de la competencia.

Otro elemento, consecuente del previo, es la *transferibilidad* de las competencias: los conocimientos, las habilidades, etc., adquiridas en un determinado contexto profesional deben (o deberían) poderse explicitar en otro ámbito laboral.

El cuarto elemento, es la multifactorialidad de la composición de la competencia, es decir, que está compuesta de varios elementos, personales y profesionales, cuyo porcentaje y peso constitutivo depende del enfoque o teoría de referencia del orientador o estructura donde se desarrolla el balance. Bresciani destaca al respecto, el rol fundamental que juegan las dimensiones centradas en el sujeto, tal cual la autoestima, el autoconocimiento, la autoevaluación, la imagen de sí mismo, la confianza en si, etc. Finalmente, el papel de la red externa de servicios, ya que la proyectación debe desembocar de forma eficaz.

Vista así, la competencia que estamos buscando (o construyendo) debe tener y conjugar en sí misma dos conceptos fundamentales: el proyecto (o capacidad de proyectar), entendido como "*producción de realidad*"[332] que da sentido a la definición de Ruffini y Sarchielli del balance visto como "*un lugar y un tiempo*", dimensión estrictamente ligada al individuo; y, por otro lado, la competencia como convergencia de saberes contextualizados, saberes como *"cable de conexión*" entre el individuo y la realidad, laboral, educativa, familiar, comunitaria.

Varios autores (Alberici y Serreri, Rodríguez Moreno, Selvatici, Le Boterf), proponen utilizar la definición de competencia profesional, lo que magistralmente Le Boterf ha calificado de "*atractor extraño*": Selvatici (1999) mueve de la experiencia italiana del Centro de Formación Polaris de la ciudad de Reggio Emilia, donde se ha experimentado

[331] Bresciani, P.G. (2003), *La competenza nel bilancio di competenze. Concezioni implicite ed elementi comuni.* En Professionalità, n. 75, p. 7.
[332] Contesini, S. (2002), *Il 'progetto' nel bilancio di competenze.* En Professionalità, n. 72. P. 11.

la administración del balance. Mientras describe algunos enfoques postulados por Bresciani y Sarchielli, Selvatici exprime su preferencia por un enfoque interaccionista, centrado en la relación individuo-ambiente y las habilidades transversales.

Así, la competencia profesional es elaborada como un compuesto de tres elementos: los recursos del sujeto, constituidos de conocimientos, es decir la parte cognitiva estructurada; hábitos laborales, entendidos como representaciones sociales y constelación motivacional e identidad personal y social.

El segundo elemento, son las habilidades básicas, entendidas como estrategias aprendidas que permiten la activación de los recursos personales frente a un estímulo contextual; y finalmente el contexto organizativo, es decir el conjunto de ambiente, organización, condiciones laborales, comportamientos esperados.

La relación entre las tres dimensiones es dinámica, y la autora precisa que el contexto es una representación, y no la realidad, pues es un punto de vista subjetivo del individuo que actúa. Esta relación dinámica se basa en la acción del individuo que se enfrenta a los requerimientos del ambiente y la eficacia de su respuesta está estrictamente ligada a sus recursos y habilidades; esto permite decir a la autora que la competencia profesional se distingue por ser una "*mezcla de recursos y habilidades considerada como un constructo hipotético que se sustancia en relación a un fin preciso, en base a una disponibilidad difusa del sujeto y a través de una verdadera acción reconstructiva llevada a cabo por la persona*"[333].

Ajello, Meghnagi y Cevoli (1992), hacen la distinción entre la elaboración de los conocimientos y el enfoque de solución de problemas del trabajador manual y profesional -naif, novicio y experto- para llegar a definir la competencia profesional como "una competencia organizada, flexible y contextualizada que está compuesta por un conjunto de diferentes elementos por ámbito de pertenencia y que, en fase de adquisición, presenta en los sujetos articulaciones diversas de tales elementos, no imputable directamente a una progresión por grados"[334].

Esta consideración resulta interesante, en lo que respecta a la "socialidad intrínseca de la competencia profesional, ya que cualquier trabajo, hasta el más solitario, se basa o en el uso de instrumentos, o en los conocimientos producidos por otros, o en la transmisión directa del propio trabajo en otra persona o en la conexión entre varios individuos."[335]

[333] Selvatici, A., D'Angelo, M.G. (a cargo de)(1999), *Il bilancio di competenze.* FrancoAngeli, Milano. P. 43.
[334] Ajello Messina, A.M., Cevoli, M., Meghnagi, S., (1992), *La competenza esperta. Sapere professionale e contesti di lavoro.* Ediesse, Roma. P.116.
[335] Ajello Messina, Cevoli, M., Meghnagi, S., (1992) cit., p. 133.

Elaborando ulteriormente este asunto, Meghnagy (2012) propone la competencia social, entendida como "la capacidad de salvaguardar la propia dignidad y de exigir los propios derechos, tiene características antropológicas y psicológicas, pero se completa con conocimientos económicos y jurídicos que permiten interpretar la realidad y poner al centro el tema de los derechos, sin excluir los deberes, hacia el próximo y la colectividad."[336]

De igual manera, Alberici y Serreri (2005) la identifican como "*la combinación, específica de cada persona, de saber, saber aprender, saber ser, saber hacer, saber actuar y querer actuar*"[337]. Los autores señalan que resulta más comprensible clarificar este concepto partiendo e individuando lo que *no* es la competencia. Poniéndose en las huellas de Le Boterf: conocimientos, saberes, aprendizaje, por sí solo no constituyen una competencia; para que sea tal, deben asociarse criterios de eficacia, es decir, la capacidad de movilizar, con acción voluntaria, todos los recursos personales para lograr el objetivo laboral en aquel determinado contexto.

En forma resumida, con palabras de los mismos autores, hay que *"saber utilizarlas (capacidades) en el trabajo, de forma pertinente y en el momento oportuno"*[338]; si pensamos a un médico, sus conocimientos biológicos, fisiológicos, genéticos, etc., no son suficientes para hacer de él un buen médico capaz de diagnosticar una enfermedad y curarla. En este sentido, Alberici y Serreri añaden que debe estar presente otro requisito para que haya una competencia: la predictividad, definida como "*la posibilidad de prever el éxito profesional de personas con un patrimonio, más o menos importante, de conocimientos, capacidades, potencialidades e inteligencia*". La competencia profesional resulta ser así algo dinámico, en un continuum aristotélico entre potencia y acto.

Resaltando las líneas de investigación que se han fijado en las "*diferencias individuales y características individuales más transversales*"[339] para describir la competencia utilizada en el balance, Rodríguez Moreno (2006), destaca que el centro de estudio es la relación entre la potencialidad del individuo y su actuación en el contexto laboral. Ahora bien, como la misma se expresa, "*no se trata de ver qué competencia pone una persona en juego para realizar una tarea (task) sino comprender cómo esa persona activa su bagaje competencial*". Esto significa enfocarse en las estrategias, los medios y las modalidades con las cuales una persona intenta lograr su objetivo; utilizando un enfoque multifactorial.

[336] Meghnagi, S. (2012), *Il sapere che serve.* Donzelli Editore, Roma. P. 148.
[337] Alberici, A., Serreri P., (2005), cit., p. 83.
[338] Alberici, A., Serreri P., (2005), cit., p. 84.
[339] Rodríguez Moreno, M.L. (2006), cit., p. 70.

Por su parte, Rodríguez Moreno define la competencia profesional como "*un conjunto heterogéneo de conocimientos, aptitudes, motivaciones, representaciones, creencias, valores o intereses; que se asocia a una prestación exitosa; que se articula en una combinación de elementos, y que puede ser evaluada y demostrada en la práctica*"[340].

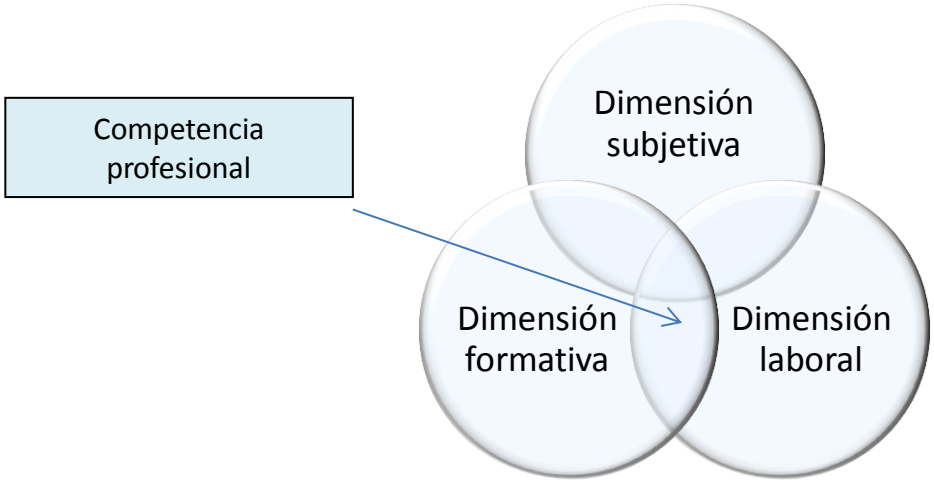
En su trabajo, es interesante su citación de la labor de Sarchielli (2003) el cual individua cuatros perspectivas de estudio de la competencia profesional: (a) la competencia profesional vista como un "*conjunto de atributos conectados con el puesto de trabajo*"[341], un enfoque por decir técnico donde es el trabajo a delimitar las capacidades y estas coinciden y se superponen con las tareas a desempeñar; (b) la competencia profesional como atributo de las personas individuales: "*es un patrimonio personal que puede ser aplicado en variados contexto reales*"[342] donde la presencia de la competencia aparezca relevante; (c) la competencia profesional considerada como experiencia personal y construcción colectivas: es decir como el trabajador competente elabora estrategias de respuestas a los problemas profesionales; (d) la competencia profesional entendida como participación en una comunidad de práctica profesional: es una "*ampliación resultado de la cooperación y de la autorregulación social*"[343].

Al respecto, muchos de los autores citados utilizan la imagen de Le Boterf (ver figura 6), para describir las dimensiones fundamentales de la competencia profesional: la subjetiva (que incluye la vivencia biográfica y las competencias sociales), la laboral o ergonómica (su situación profesional) y la formativa (su cualificación profesional). De la interrelación entre las tres dimensiones se produce la competencia profesional, que es la resultante de la intersección que resulta en común entre las tres: dependiendo del ámbito de aplicación, de la finalidad y de la tipología del balance, varía la extensión del área común, es decir, de la misma competencia.

[340] Rodríguez Moreno, M.L. (2006), cit., p. 72.
[341] Rodríguez Moreno, M.L. (2006), cit., p. 73.
[342] Rodríguez Moreno, M.L. (2006), cit., p. 74.
[343] Rodríguez Moreno, M.L. (2006), cit., p. 75.

Figura n. 2.3

Dimensiones fundamentales de la competencia profesional



Fuente: Le Boterf (2005)

2.2.3.4 El orientador del Balance[344]

Para el éxito del proceso de balance es crucial el papel que juega el orientador o el equipo que actúa en el proceso; de su(s) capacidades, habilidades y competencias depende la eficacia de los instrumentos elegidos para llevar a cabo el objetivo[345]: la figura, el número de componentes del equipo, las competencias requeridas, varían según el autor.

Por lo que se refiere al número, quien hace referencia a la experiencia francesa, hace notar que debe ser un equipo: Selvatici (1999), por ejemplo, señala cómo el balance en Francia es trabajo de equipo multidisciplinario, confortada en esto también por la experiencia llevada a cabo en Reggio Emilia con el Centro Polaris. Considerando lo que sucede en Francia, sugiere de incorporar en el equipo psicólogos y orientadores profesionales, ayudados por expertos en servicios para el empleo y/o formación y gestión de recursos humanos.

En esta misma línea se expresa la ISFOL[346], la cual identifica tres profesionales: el asesor de balance, el facilitador de la información y el encargado del centro. Aunque no haya un número definido de componentes que conforman el equipo, de hecho, es

[344] Entre la multitud de términos encontrados en la literatura revisada, se decidió preferir orientador a otros, en cuanto esta es la figura más común en la realidad venezolana y a tales profesionales se quiere dirigr la propuesta final de este trabajo.
[345] Gargiulo Labriola (2007), cit., p. 179.
[346] ISFOL (2008), cit., p. 13

deseable que en la realización del balance no haya un solo experto, sino un grupo de expertos idóneos y actualizados con diferentes especialidades, tanto en el análisis pedagógico y psicológico, como en el económico y análisis del mercado laboral.

Hay un caso particular, que las mismas autoras definen de co-conducción: se trata de una acción de Balance de competencias llevada a cabo en el ámbito del proyecto de orientación para adultos "Obiettivo 2010", en la Casa di Carità Arti e Mestieri de Bassano del Grappa[347]. Cattaruzza y Zaggia (2009) señalan cuatro rasgos peculiares de esta experiencia, entre los cuales destacan el hecho de que fueron dos las consultantes que condujeron juntas el Balance de competencias, con una presencia constante de las dos "*en todas las fases, pues desde la proyectación hasta la evaluación de la intervención*"[348]. Esta modalidad ha permitido mantener el carácter de confidencialidad de la acción, ya que ha bajado la proporción entre clientes y orientador, además de instaurar una relación de reciproca observación, con continuos feedback y sugerencias.

Para Lemoine (2009), por ejemplo, el orientador debe ser "*un profesional que ofrece un cuadro y un método que el interesado pueda aprovechar para descubrir aspectos de sí mismo, relacionados con el campo profesional poco considerados hasta ese momento*"[349], debe preparar a la persona para ser capaz de elegir y tomar decisiones, en vez de indicar el camino que se debe tomar, para Selvatici y D'Angelo (2002) es una figura que garantiza el correcto desarrollo del proceso.

ISFOL (2008), en particular, señala cuatro principios que los operadores del balance deben cumplir: (a) el rol del operador como profesional de la entrevista, tanto individual como grupal; (b) respetar el principio de no-directividad, debe ser capaz de escuchar; (c) enmarcar el trabajo en la relación de ayuda que une el profesional con el cliente y (d) adherir al código deontológico.

En cuanto al orientador del balance, hay varios autores que diseñan su perfil destacando un conjunto de competencias que debe poseer este profesional. Se destaca que este perfil varía según el enfoque y modelo de orientación pero hay algunas características y matices que están presentes en todos. Por ejemplo, haciendo referencia a la experiencia de la Provincia de Latina[350], Petruccelli y Messuri (2012) evidencian como factor de éxito del Balance de Competencias haber utilizado un modelo mixto, donde se han contaminado cuatro diferentes enfoques, porque el uso de uno solo no habría podido

[347] Pueblo ubicado en la región del Veneto, cerca de la ciudad de Vicenza.
[348] Cattaruzza, E., Zaggia, C. (2009), *Orientamento e bilancion di competenze in gruppo.* En "Professionalità", n. 103. P. 75.
[349] Lemoine C., (2009), cit., p. 99
[350] En la región del Lazio, al sur de Roma.

garantizar un Balance exhaustivo.

Los enfoques son:

- diferencial: se considera sobre todo los resultados que emergen de test, cuestionarios, realización de actividades simuladas o role-play que son actitudes, habilidades, conocimientos;
- relacional: la prioridad es establecer una relación positiva y empática, confidencial que le permita al participante aprender a conocerse mejor y más profundamente;
- imagen de sí mismo: la acción del balance se enfoca en clarificar a los usuarios la propia imagen interna;
- experto: se hacen surgir las competencias a través del cumplimiento de tareas utilizando procedimientos específicos.[351]

ISFOL (2008) elabora un marco de competencias y áreas de actividades del orientador que es tomado como referencia por muchos, pues se considera de importancia fundamental describirlo en esta sección.

Sus autores destacan la importancia de indicar las principales actividades y competencias de este profesional, de la heterogeneidad de modelos, teorías, instrumentos y profesionalidades que participan en un proceso de balance de competencias.

Proponen distribuir las actividades y relativas competencias en cuatro áreas: 1) análisis de las necesidades y proyectación del proceso/acciones del balance de competencias; 2) asesoría para el desarrollo de las competencias y de la proyectualidad; 3) gestión de la relación de ayuda; 4) integración y trabajo en equipo.

En la primera área hay actividades como por ejemplo: análisis de la solicitud para la asesoría, proyectación del diseño y de las acciones del balance de competencias, monitoreo, verificación y evaluación del diseño y las acciones del balance de competencias. Para manejar estas actividades el orientador debe estar en grado de "*focalizar las principales dimensiones y características de las transiciones psicosociales e identificar las necesidades de cambio y desarrollo socioprofesional específicas de las personas adultas; reconocer y evaluar los contextos de los servicios y de las actividades de orientación y balance de competencias para adultos (sistema de los servicios y principales normativas de referencias; tipologías de clientes, servicios y productos; procesos y estructuras que los ofrecen; etc.); proyectar diseños y acciones de balance*

[351] Petruccelli, F., Messuri, I., Santilli, M. (2012), *Bilancio di competenze e orientamento professionale e scolastico. Dalla pratica alla teoria: l'esperienza della Provincia di Latina.* FrancoAngeli, Milano.

para individuos y grupos en el ámbito de los servicios para el trabajo; proyectar diseños y acciones de balance de competencias en contextos laborales y organizacionales en el ámbito de la estrategia del desarrollo de los recursos humanos; monitorear y evaluar la coherencia y la eficacia de los diseños/acciones del balance de competencia respecto a las necesidades de cambio y de desarrollo evidenciados."[352]

Por lo que se refiere a asesoría para el desarrollo de las competencias y de la proyectualidad, ISFOL cita como ejemplo actividades como: análisis de biografías socioprofesionales y reconstrucción de las competencias/recursos/potencialidades personales y profesionales, análisis y evaluación de las oportunidades de desarrollo profesional y formativo, análisis de los contextos laborales y organizativos de referencia, definición de proyectos de desarrollo profesional y los planes de acción. Para realizarlas, el orientador debe poseer competencias que le permitan "*evaluar la adecuación de los modelos teóricos de referencia en relación a las problemáticas de cambio y a las características específicas de los sujetos; seleccionar, adaptar y utilizar en modo apropiado instrumentos específicos, referidos en particular a la reconstrucción de la experiencia y del análisis de las competencias y recursos; identificar las características fundamentales de un contexto organizacional y reconocer los aspectos esenciales de un rol profesional; identificar hipótesis proyectuales y evaluar la coherencia en relación al set de competencias/recursos/potencialidades de la persona; individuar y formular estrategias de resolución de un problema de decisión y controlar un proceso de cambio/desarrollo*".[353]

Dentro del tercer grupo, refiriéndose a la gestión de la relación de ayuda, se citan actividades tales como la creación de condiciones para iniciar y desarrollar la relación de ayuda y conducir las entrevistas de orientación. Un orientador puede llevar a cabo las actividades mencionadas si puede "*definir, instituir y monitorear la entrevista de orientación en relación a las exigencias y a las características de la persona; impostar y gestionar de manera correcta la relación evitando los riesgos relacionados (inducción a las respuesta, espontaneidad, actitudes y respuestas que obstaculicen el dialogo); practicar la escucha activa y la comunicación empática, también a través de la utilización de específicas técnicas; auto monitorearse en situación; reconocer y afronta las críticas vinculadas a una relación de orientación.*"[354]

Sobre la importancia de tales competencias se detienen también Gallo & Boerchi (2004), para los cuales el orientador debe saber, sobretodo, "acompañar" al cliente en su

[352] ISFOL (2008), cit., p. 16.
[353] ISFOL (2008), cit., p. 16-17.
[354] ISFOL (2008), cit., p. 17.

"*camino de autoevaluación*", "*construyendo un clima favorable para su participación en el proceso y para su abertura sobre todo hacia sí mismo*"[355].

Por último, integración y trabajo en red necesitan de trabajo en equipo e intercambio y cooperación con las estructuras/servicios que se encuentran en el territorio/región. Para hacerlo, el orientador debe "*colaborar con sus colegas del equipo de balance e integrarse al interno de grupos de trabajo expresamente creados en función de las necesidades de análisis de los sujetos; individuar los referentes del sistema formación/trabajo para adquirir informaciones y satisfacer la profundización de temas de desarrollo profesional y formativo; interactuar y colaborar con la red territorial de servicio para el trabajo y la formación; individuar los referentes dentro de las empresas y organizaciones para colaboraciones y participaciones en acciones de balance de competencias que las involucren.*"[356]

Bagnacanti (1999) señala que el orientador de balances debe tener una formación en las áreas psico-social, educativas, laborales, organizativas, tal que le debe permitir gestionar adecuadamente el proceso; estas características son típicas de los procesos de la orientación[357]. Para el mismo autor, la figura del orientador se caracteriza por competencias y cualidades que podríamos reunir en dos núcleos, uno de conocimientos, otro de gestión. En efecto, el consultor debe conocer "*las principales dimensiones y factores que regulan el proceso de socialización en el trabajo, las principales características estructurales de las transiciones psicosociales en la edad adulta, de los principales modelos de análisis de la profesionalidad y de la competencia, de los modelos de análisis del trabajo y de la organización*".[358]

Además, el orientador debe saber gestionar "*la entrevista y la relación orientadora, los procesos de problem setting y problem solving, organizar e interpretar los elementos informativos surgidos en el proceso de orientación, los efectos de la actividad de reconstrucción de las competencias profesionales, los instrumentos de análisis de la profesionalidad y de las competencias, las relaciones con otras figuras profesionales*."[359]

Por otro lado, Alcoforado (2013) recordando a Lemoine (2009), advierte no caer en el error de considerar al cliente como un paciente, porque esto llevaría consigo dos consecuencias: transformar el servicio de acogida en un centro de atención y poner el

[355] Gallo, G., Boerchi, D. (2004), *Bilancio di competenze e assessment centre. Potenzialità e limiti dell'auto e dell'etero-valutazione delle risorse umane.* Francoangeli, Milano. P. 135.
[356] ISFOL (2008), cit., p. 17.
[357] Selvatici A., D'Angelo M., (a cura di), 1999, Il Bilancio di competenze. FrancoAngeli. Milano. P. 55.
[358] Selvatici A., D'Angelo M., (a cargo de), (1999), cit. P. 56
[359] Ibidem.

atendido en una situación de dependencia, es decir, lo opuesto de lo que es el objetivo de autonomización del Balance de competencias[360].

Ladogana cita a Alberici, para definir el orientador de balance como un profesional poseedor de un "*conjunto de teoría y práctica, proyectual e interpretativa, practica y reflexiva, dotada contemporáneamente de empiricidad y teleología, de métodos y de valores, de saberes y de principios*"[361].

Serbati (2011) define el consultor como guía y soporte del proceso de balance, sin sustituir la centralidad del beneficiario: el consultor debería "*poseer conocimientos técnicos y metodológicos y de los instrumentos utilizados y capacidades relacionales de gestión de la relación de ayuda con una comunicación eficaz*"[362].

También es importante indicar, en los estándares éticos y profesionales de estos trabajadores, que son llamados a garantizar la confidencialidad del proceso manteniendo la discreción de cualquier información manifestada por el beneficiario, así como a la restitución de todos los materiales utilizados, que son propiedad exclusiva de la persona que realiza el proceso.

Analizando la situación francesa, Bernaud (2009) resalta las carencias encontradas en el país transalpino sobre la falta de un cuadro normativo claro para averiguar la calidad del proceso de balance, llegando así a formular una propuesta personal que contempla 12 criterios a los cuales deberían atenerse los profesionales para proporcionar un balance de calidad:

1. el profesional debe poseer por lo menos una licenciatura y una significativa experiencia en la orientación profesional para adultos;
2. trabajar en espacios convenientemente amplios y que permitan salvaguardar la privacidad;
3. favorecer una práctica continua de los operadores, efectuando por lo menos un balance al mes, y que sean informados de la situación del mercado laboral (datando anteriormente a un año);
4. ofrecer disponibilidad de tiempo y psicológica suficiente para responder a las preguntas;

[360] Alcoforado, L. (2013), *Estategias, retos y recursos para los orientadores en el escenario de la educación y la formación a lo largo de la vida.* En Figuera Gazo, P. (coord.), *Orientación profesional y transiciones en el mundo global.* Laertes, Barcelona.
[361] Loiodice, I. (a cargo de)(2009), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente.* Progedit, Bari. P. 206.
[362] Serbati A., Surian, A. (2011), cit., p. 87.

5. respetar las líneas generales previstas por el balance en términos de fases, etapas, contenido de la síntesis;

6. respeto deontológico, sobretodo en términos de uso y destrucción de datos personales sensibles;

7. favorecer un equipo multidisciplinario;

8. tener dominio de todos los constructos del balance de competencias, en particular las teorías diferenciales, psicosociales, constructivistas, de historia de vida, los modelos de transiciones profesionales, etc.

9. dominar instrumentos diferentes que pueden ser útiles en la acción de balance, y saberlos "*interpretar y devolver en una perspectiva psicoeducativa*";

10. utilizar un enfoque psicoeducativo de la información y construir un adecuado proyecto profesional;

11. manejar la entrevista de acompañamiento (counseling);

12. gestionar diferentes tipos de clientes, logrando adaptar las metodologías de balance a ellos.[363]

Yatchinovsky y Michard (1991), citados por Di Fabio (2005), definen unos enfoques en el análisis realizado durante el balance, enfoques que pueden ser orientados más hacia lo profesional o lo personal. En lo específico, destaca "*El consultor de balance ayuda a discriminar, a tejer conexiones, a hacer destacar los eventos sobresalientes, a redefinir, a ver las cosas de otra manera. En algunos casos, no encierra el sujeto en una aparente lógica preconcebida de su propio camino, sino al revés facilita el descubrimiento de nuevas hipótesis, la aparición de nuevas huellas de reflexión*"[364].

Resumiendo, se puede decir, en palabras de Alby y Mora (2004), que las competencias necesarias que debe poseer un facilitador de balance de competencias "*están relacionadas con la 'atención' de la persona, de acompañarla en el reconocimiento de las posibilidades que le permiten expresar mejor su potencial desde el punto de vista social y laboral, de adquirir mayor auto-confianza y valorizar el aprendizaje real*"[365].

El orientador no se puede improvisar como tal, sino que debe tener la formación adecuada, en particular, sobre los siguientes aspectos: escucha y empatía; la gestión de

[363] Bernaud, J.L. (2009), *L'aspetto della qualità nel bilancio di competenze: spunti e riflessioni.* En Di Fabio, A.M. (a cargo de), Career counseling e bilancio di competenze. Prospettive internazionali. GiuntiOS, Firenze. P. 98-99.
[364] Yatchinovsky, A., Michard, p. (1997), *Le bilan personnel et professionnel. Instrument de management*, ESF Editeur, Paris. P. 66.
[365] Alby, F., Mora, F. (2004), *Il bilancio di competenze. Conoscere se stessi e capire le organizzazioni.* Carocci, Roma. P. 131.

entrevistas individuales con el establecimiento de un clima de confianza; actitud positiva y útil, pero no debe ser excesivamente amable; debe desarrollar contactos con expertos en el mundo de los servicios locales y del trabajo; ser acompañante, pero nunca un sustituto; saber elegir las herramientas adecuadas para la adecuación de la propuesta; y la capacidad de trabajar en equipo.

Lo anterior requiere que el orientador(a) del balance gestione y oriente todo el proceso y, especialmente, la entrevista. Se hace hincapié, por lo tanto, en la necesidad de referirse a los diferentes modelos e instrumentos, así como a la posesión de los requisitos profesionales diversos.

De igual manera, el orientador sostiene y acompaña a la persona en la toma de consciencia de sus propias capacidades, conocimientos, cualidades y competencias, llevándole a entender el conjunto de vivencias, sobre todo desde el punto de vista personal, profesional, escolar, extra profesional, que ha tenido durante toda la vida; es decir, ayuda a la persona a poder interpretar la vida que ha llevado y lo que ha aprendido, le ayuda a otorgarle un sentido a su experiencia de vida, llevándole a traducirlas en competencias entendibles en el mundo del trabajo.

En tal sentido, es fundamental que maneje de forma correcta, los datos sensibles que se le ofrezcan, obtenidos gracias a la relación de confidencialidad establecida con el beneficiario, dependiendo de esto, el éxito del proceso. Momento crucial es el de la acogida, porque ésta debe favorecer "*la disponibilidad a hablar, expresar exigencias, consentir un primer análisis detallado de las exigencias y de las posibilidades*"[366].

Igualmente, el orientador debe demostrar sensibilidad y atención delante de la persona con la cual trabaja, situándola en el centro de su actividad; es por eso que el orientador de balance no se puede improvisar, sería demasiada irresponsabilidad pensar que el balance pueda ser conducido por una persona sin suficiente preparación profesional ya que puede causar más daños que beneficios.

Esto es posible, porque el ser humano es demasiado complejo, con una variedad de facetas a veces escondidas o difíciles de abrir; al ser así, este profesional debe ser capaz de trabajar con una diversidad de usuarios, dándoles a cada uno de ellos una atención individualizada que responda a sus necesidades, por lo cual debe poseer competencias también interculturales y sentirse cómodo de trabajar con todo tipo de usuarios, sin que esto pueda afectar la relación entre las partes. Otro aspecto relevante es que conozca las

[366] Meghnagi, S. (2012), cit., p. 114.

transiciones de los adultos y las condiciones contextuales que pueden influenciar en los procesos decisionales.

Finalmente, el orientador de balance puede y debe, en opinión personal del investigador, tomar la figura de un espejo, donde la persona se ve a sí mismo, se explora, se entiende; el orientador propone las preguntas adecuadas que han de llevar a la persona a reflexionar sobre argumentos específicos que lo llevan a determinar elementos importantes; en esta opinión nos conforta Callini (1997) cuando se expresa de esta forma: "*el beneficiario deberá encontrar en el orientador un simple espejo cognitivo y proyectual*"[367].

2.2.3.5 Los valores del Balance de competencias y la emancipación

En la literatura se usan los términos formativo, orientativo y hasta educativo o pedagógico, para referirse al Balance de Competencias, a veces con significados intercambiables, en otras separados, otra más entrelazados. Zaggia (2011), por ejemplo, otorga al Balance "*valor al mismo tiempo orientativo, formativo y socio-profesional*", lo que hace de este instrumento un "*estímulo estratégico*", mientras ISFOL habla de "*reconocimiento social*".

En este trabajo, se prefiere, mantener separados valor orientativo y formativo/educativo, haciendo un recorrido de los autores más destacados y que se han expresado en la forma más clara y original.

En relación al término *Orientativo,* Zagardo (2000)[368] afirma que el balance de competencias es un proceso de orientación en la medida que puede responder a las preguntas: ¿Qué sé hacer?, ¿Qué quisiera hacer? y ¿Qué puedo hacer realmente?, y para él "*el principal efecto del Balance es la modificación de los comportamientos*"[369].

En este sentido, Pombeni y Canzutti (2000) afirman que "*el balance tiene seguramente un valor orientativo, porque ayuda y sostiene a la persona en nuevas decisiones profesionales desde el momento que el proceso de orientación necesita la toma de decisiones y comportamientos en relación al propio presente y futuro a partir de una evaluación de un mix de elementos (recursos propios, las experiencias formativas y profesionales vividas)*"[370].

---

[367] Callini, D. (1997), *Tra identitá e lavoro: i sentieri dell'orientamento in una societá complessa.* FrancoAngeli, Milano. P. 50.
[368] Zagardo, G. (2000), *Orientamento nel lavoro. Per un Bilancio di competenze*. Edizioni Romane di Cultura. Roma. P. 74.
[369] Ibidem.
[370] Pombeni M.L., Canzutti S. (2000), *Profili orientativi: verso una definizione tipologica.* En Risorsa Uomo.

A lo anterior, Loiodice (2004) agrega que el dar al balance carácter orientativo, en cuanto instrumento, le permite a las personas de ser gerentes de sí mismas, a través de la "*reconstrucción, valorización y validación*" de las competencias[371].

También, Serreri (2006) afirma que el Balance "*resulta un instrumento orientador particularmente apropiado (en el sentido de útil y eficaz) para acompañar y sostener a las personas en las transiciones súbitas que son la más delicadas porqué son vividas por las personas en un estado de gran fragilidad, con caídas graves del peso del autoestima y de la autoeficacia"*[372]

Igualmente expresa que es orientativa, en la medida que facilita el reconocimiento y la reapropiación por parte del sujeto de las competencias poseídas, pero esto no significa que sea un instrumento *para todos*. No lo puede ser, de hecho, para aquellos y aquellas que no están disponibles o no están en condiciones de trabajar: no debemos olvidar que el Balance es un proceso *proactivo* y *voluntario*, y por eso no necesitan este proceso los adultos "*profesionalmente sofisticados, estables en su perfil laboral, sólidos socialmente"*[373].

Asimismo, la ISFOL (2008) otorga al Balance un valor orientativo que "*tiende a la definición de un proyecto profesional y, si es necesario, a uno formativo con la definición de objetivos personales y laborales y la elección a esta conexa*"[374].

Para Zaggia (2011), el Balance tiene valor orientativo ya que "*permite al adulto un proceso en el que se le pueda dar un mayor reconocimiento y pueda capitalizar mejor la propia experiencia personal, formativa y profesional; en este sentido el Balance de Competencias desarrolla competencias orientativas, decisionales y de activación de la persona*"[375].

En lo que respecta al término *Formativo*, *v*arios autores utilizan el adjetivo formativo como equivalente de educativo, es decir, momento de desarrollo, crecimiento personal, de conocimiento de sí mismo y del entorno. Ruffini y Sarchielli (2001) parten del "*presupuesto que regular la propia carrera y el propio 'iter' profesional está relacionado al desarrollo, a la reconstrucción y reorganización de los conocimientos, de los elementos y de los factores en los cuales se funda el actuar individual*" y, gracias a eso, la acción del balance

[371] Loiodice I. (2004), *Il lavoro tra alienazione ed emancipazione. Il contributo della formazione.* Mario Adda Editore, Bari.
[372] Serreri (2006), cit., p. 29.
[373] Ibidem.
[374] ISFOL (2008), cit., p. 6
[375] Zaggia C. (2011), *Verso un bilancio di competenze all'Università.* En Galliani et al. (2011), cit., p. 52.

"*recupera su dimensión educativa/formativa*"[376]. Consideran además que su valor formativo reside en la capacidad de ayudar a manejar los procesos de cambios organizativos y, al mismo tiempo, permitir a los individuos afrontar dichos cambios con postura proactiva y participativa.

Indica asimismo Peretti Griva (2004), que lo formativo se configura como práctica de autoformación, con el sí mismo al centro de la acción, solicita la autoevaluación y valoriza la vivencia del individuo, permitiendo desarrollar la capacidad de reflexión, de análisis, de reconstrucción de las propias competencias, así como la capacidad de proyectación y de planificación, y aun dar conciencia a la persona de los propios recursos en relación con el contexto[377].

Por su parte, Rodríguez Moreno (2006) considera el Balance como un "*dispositivo formativo en sí mismo*" pero que también se ha aceptado en toda Europa como "*servicio de soporte a las acciones formativas*", "*aparece como una experiencia directamente formativa gracias a la relación dialéctica de apoyo y de acompañamiento entre el orientador y el usuario*" [378].

La ISFOL le da un valor formativo, porque "*se connota como una acción de cambio y desarrollo del sujeto, ya sea relacionada a la valorización de la experiencia profesional y también a la conciencia de sí mismo"*[379]; además, es formativa en cuanto permite explicitar la competencia y hacerla invertible y transferible.

Zaggia (2011) lo define como una metodología didáctica porque permite el "*crecimiento de la conciencia de las propias competencias y estilos de aprendizaje, mejorando la capacidad de reflexión, de autoevaluación y de metacognición*"[380].

Serbati (2011) afirma que el valor formativo del Balance reside en el hecho de hacer que "*las personas sean autoras de su propio futuro y capaces de orientar sus elecciones, despertando en el individuo la comprensión de sí mismo y del sí mismo contextualizado*"[381].

En referencia al término *Social,* se quiere dar aquí relevancia a algunos autores que hablan de la importancia o del reconocimiento, mejor dicho, del valor social que tiene el Balance de Competencias. Zagardo (2000), en su análisis afirma que el proceso de evaluación de las competencias está en función de su reconocimiento social, así también

[376] Ruffini C., Sarchielli V. (2001), cit., p. 40.
[377] Peretti Griva (2004), cit., p. 68.
[378] Rodríguez Moreno, M.L.(2006), cit., p. 149.
[379] ISFOL (2008), cit., p. 6-7.
[380] Zaggia (2011), cit., p. 52.
[381] Serbati (2011), cit., p. 89.

se expresa ISFOL más detalladamente: esta institución destaca, entre los valores que se le puede otorgar al Balance, el de un "*reconocimiento personal y social de las experiencias laborales y de vida de la persona, con consecuente reforzamiento de su identidad personal y profesi*onal"[382].

Zaggia (2011) reconoce el Balance como "*instrumento de emancipación socio-profesional que permite a la persona de reapropiarse de su trayectoria de vida*"[383]; en este sentido, el Balance "*promueve el sentimiento de autoeficacia, las competencias comunicacionales, auto-empresariales y auto-promocionales*".[172]

Al balance de competencias se le puede asignar diversos adjetivos para referirse a un efecto de liberación, *empowerment* o emancipatorio, que experimentan las personas durante su realización, y esto se debe fundamentalmente a que, durante el proceso, hacen contacto con sí mismos y pueden reconstruir la película sobre sus vidas; tienen la oportunidad de reconocer y valorar sus conocimientos, capacidades, habilidades, cualidades, logros y conquistas, lo que se traduce en incentivos para valorizarse, y tener elementos que puedan ser la base para nuevos proyectos profesionales y personales.

Peretti Griva (2004), describiendo una aplicación donde las beneficiarias eran mujeres, habla explícitamente del Balance como acción de *empowerment*, lo que "*permite a las trabajadoras construir proyectos de desarrollo profesional y planes de acción*"[384].

Serreri (2006) opina al respecto, que el balance tiene un valor de *empowerment*, que está relacionado con las actividades de autoanálisis, de autoevaluación y concientización, y aclara que es una necesidad creciente, tanto individual como grupal.

Gargiulo Labriola (2007) advierte sobre la necesidad de "*reconocer en clave educativa la importancia de la autodeterminación humana hacia opciones de emancipación y autorrealización*"[385].

ISFOL (2009) refiere: "*la centralidad atribuida a la autonomía en los procesos evaluativos, que hace de la autoevaluación el momento central de la autonomidad de las personas: es aprendiendo a evaluarse a sí mismo que los individuos se emancipan y están en grado de tomar el propio destino personal*" [386].

Podemos resumir en general las posiciones, constatando como la mayoría de los autores concuerdan en el valor formativo del balance en cuanto instrumento, centrado en la persona, versátil, adaptable a muchos contextos, llave para un futuro de crecimiento y

[382] ISFOL (2008), cit., p. 7.
[383] Zaggia (2011), cit., p. 53.
[384] Peretti Griva (2004), cit., p. 70.
[385] Gargiulo Labriola (2007), cit., p. 82.
[386] ISFOL (2009). *Ricostruire l'esperienza. Competenze, Bilancio, formazione.* FrancoAngeli. Milano.

desarrollo, tanto personal como profesional, al mismo tiempo, en el momento que obliga a reflexionar sobre su historia personal, su vivencia, sus competencias y capacidades. Se vuelve orientativo en cuanto a que esta reflexión hace a la persona confiar en sí misma, lista para afrontar los desafíos de esta modernidad (o postmodernidad) cada día más incierta, más líquida, más incomprensible. A ser así, el balance es instrumento de emancipación, con fuerte valencia social, si concedemos ciudadanía al valor social del conocimiento, mejor, como lo expresa Pastore (2005), si aceptamos la idea que "*el conocimiento es actividad social primaria, de la cual depende el desarrollo de la sociedad*"[387].

2.2.4 Portafolio de competencias

2.2.4.1 Aproximación histórica

Etimológicamente "*portafolio*" hace referencia a un contenedor de hojas o documentos, un maletín o mejor "cartera de mano", según la definición de la Real Academia Española. Sus homólogos francés *portfeuille*, italiano *portafoglio*, inglés *portfolio*, también llevan consigo este significado. Rossi (2002, 2012) hace referencia al significado etimológico de custodiar, en algún lugar, documentos u objetos de valor para no perderlos. En particular, es típico del mundo profesional ligado al arte y la arquitectura llevar una carpeta con una muestra de los mejores trabajos, dibujos y diseños (Wooten, 2000; Pellerey, 2000; Barragán, 2005)[388]. En tiempos más recientes, el término indica una carpeta donde se recogen varios materiales de presentación de un producto como muestra (por ejemplo en ocasión de ferias). Capperucci (2007) cita su uso en el ámbito financiero, donde suele referirse a una cartera de valores poseídos por un individuo o una organización[389].

Históricamente, el portafolio extiende su significado como instrumento de reconocimiento de las experiencias formativas y profesionales, a través de pruebas documentales, para facilitar la reinserción laboral de los militares estadounidenses que regresaban de los frentes asiáticos y europeos, y de las mujeres que se reincorporaban al

[387] Pastore, S. (2005), *Oltre il significato tecnico della competenza: il valore formativo.* En Formazione e cambiamento, Anno V, n. 38

[388] Barragán R., (2005). *El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla*. En Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 4 (1); Pellerey M., (2000). *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*. En Orientamenti pedagogici, n. 5; Wooten R., (2000), *The Student-Athlete Life-career Portfolio*. En Peterson N., Cortez Gonzalez R., Career counseling models for diverse populations. Wadsworth, Scarborough.

[389] Capperucci, D. (2007), *La valutazione delle competenze in età adulta.* Edizioni ETS, Pisa. P. 260; Pellerey M., (2004), *Le competenze individuali e il portfolio.* RCS Libri, Milano. P. 142.

trabajo en Canadá (Rossi, 2002; Ruffini y Porzio, 2004; Capperucci, 2007).[390]

Rossi (2002) específica que, en su origen, el portafolio "*representaba el proceso de aprendizaje a través del cual una persona intentaba demostrar, a través de pruebas específicas*"[391], lo que había aprendido a lo largo de su vida. En este sentido, a partir de mediado de los años 80, se introduce experimentalmente en Francia y es definido como "*el conjunto de los documentos que comprueban las competencias adquiridas por una persona no sólo en el ámbito formativo y profesional, sino también en la vida social o personal*"[392].

Es decir, el portafolio es utilizado para el reconocimiento formativo y profesional de los adultos trabajadores en vista de la formalización a través de la obtención de un certificado. Más tarde, se habla de portafolio de competencias y forma parte del proceso del balance de competencias. La idea que subyace es que no hay equivalencia entre títulos y certificados y el "valor" de un individuo (Rossi, 2002; Serbati y Surian, 2011), valor entendido como potencial de desempeño laboral y profesional[393], "*la suma de lo que puede invertir en un proyecto profesional o de formación*"[394].

Mientras tanto, en el mundo anglosajón y en Gran Bretaña en particular, el portafolio se ha introducido en el ámbito educativo y formativo como modalidad de evaluación del aprendizaje de los estudiantes y como instrumento para la proyección de los planes de estudio (Serbati, 2011; Rossi, 2012)[395].

Siempre en ámbito educativo, Rossi (2002) cita el uso del portafolio en algunas universidades americanas como instrumento de desarrollo profesional. Se han encontrado experiencias similares también en Europa, donde se ha abordado la tarea en portafolio como instrumento de supervisión o evaluación en los estudios superiores, considerado como el mejor instrumento para ejercitar las competencias reflexivas (Strijbos et al., 2007)[396].

---

[390] Rossi, A. (2002), *Documentare le competenze. Metodologie e strumenti a portafoglio.* En Professionalità, 68, p. 10; Ruffini C., Porzio G., (2004), *Portfolio, dossier professionale, libretto formativo.* En Bresciani P.G., Callini D. (eds.), *Personalizzare e individualizzare. Strumenti di lavoro per la formazione.* FrancoAngeli, Milano.

[391] Rossi, A. (2002), cit., p. 10.

[392] Ibidem.

[393] Serbati A., Surian A. (2011), *Bilancio e portfolio delle competenze: percorsi in ambito cooperativo.* Cleup, Padova. P. 101;

[394] Rossi, A. (2002), cit., p. 10.

[395] Serbati A., Surian A. (2011), cit., P. 99; Rossi, A. (2012), *Documentare le competenze. Metodologie e strumenti a "portafoglio"*, En Bresciani, P.G. (a cargo de)(2012), *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze, dall'analisi alla certificazione.* FrancoAngeli, Milano. P. 225.

[396] Strijbos, J., Meeus, W., Libotton, A. (2007), *Portfolio assignments in Teacher Education: a tool for Self-regulating the learning process?* En "International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning", Vol. 1, n. 2.

En otro ejemplo, el portafolio es utilizado como instrumento de evaluación del desempeño educativo y ayuda en el proceso de autoaprendizaje, en algunas escuelas profesionales en Holanda (Mittendorff et al., 2008)[397].

En Francia, después de una década de experimentación, el portafolio de competencias (*portefeuille de compétences*) es institucionalizado en el marco de la Loi n. 91-1404 dentro del dispositivo del balance de competencias y en las prácticas de *Validation des acquis professionelles* (Zaggia, 2009). En su forma más completa y citada, Aubret (1991) lo define como "*un expediente de las experiencias personales y profesionales realizado con el objetivo de conservar las evidencias de las adquisiciones y competencias para exhibirlo en cualquier circunstancia de la vida o, estas pruebas pueden ser esperadas y consideradas como susceptibles de favorecer un mayor reconocimiento social y profesional de la persona que las presenta*"[398].

En este mismo país se ha encontrado, en los documentos más recientes (por lo menos en los publicados después del 2010), que se prefiere hablar de *Portefeuille d'Expériences et de Compétences*, PEC.

En el país transalpino se encuentran, especialmente, nuevas conceptualizaciones del portafolio: Gauthier (2009) nombra el portafolio de carrera y el portafolio de desarrollo profesional continuo[399], mientras que Layec (2006) elabora el portafolio reflexivo[400].

La evolución tecnológica y las nuevas necesidades de la era de la sociedad de la información han permitido nuevos desarrollos como el e-portafolio, que se ha difundido como instrumento académico especialmente en algunas universidades de países anglosajones (Australia, Gales, Estados Unidos)[401], además de otros países como Austria, Rusia, etc.

Recientemente, el término de portafolio se asocia a las mismas carreras: en una realidad laboral de cambios continuos, de inseguridad, de crisis que se amontonan, no es raro que haya individuos, hasta profesionales, que eligen (o "tienen que elegir") tener más de un trabajo[402] o cambiarlo más frecuentemente: esto es la resultante de varios factores,

---

[397] Mittendorff, K., Jochems, W., Meijers, F., den Brok, P. (2008), *Differences and similarities in the use of portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in The* Netherlands. En "Journal of Vocational Education & Training", 60:1, p. 75-91.

[398] *Aubret, J. (1991). "Rédiger* un *Portefeuille* de *Compétences*. *Se reconnaître pour se faire reconnaître*." En *"L'orientation scolaire et professionnelle", 20, n° 1,* 89-97.

[399] Gauthier, P.D. (2009), *Portfolio.* En Boutinet, J.P. (2009), *L'ABC de la VAE.* ERES, Toulouse. P. 174-175.

[400] Layec, J. (2006), *Auto-orientation tout au long de la vie. Le portfolio réflexif.* L'Harmattan, Parigi.

[401] Ramírez Buentello, J., Mendoza Calderón, M.A. (2005), *E-portafolio un espacio en desarrollo en la Web.* Encuentro Internacional de Educación Superior, Ciudad de Mexico; Varisco, B.M. (2004), *Portfolio: valutare gli apprendimenti e le competenze.* Carocci, Roma.

[402] Fenwick, T. (2004), *Learning in portfolio work: anchored innovation and mobile identity.* En Studies in

bien sea económicos, relacionales, por búsqueda de una mayor felicidad, por inquietud. De hecho, se trata de trabajadores que tienen diferentes empleos, diversificados en vertical (un tiempo definido con diversos patronos o empresas que se suceden) u horizontal (al mismo tiempo con varios patronos), en lo que se puede definir un "*esquema que una persona persigue resueltamente y positivamente, como una manera de lograr una meta financiera o personal, o un mixto de ambas*"[403].

2.2.4.2 Definición, tipologías, significado

Tal como se ha relatado en el capítulo sobre el balance de competencia, también en torno al concepto y definición de portafolio existe mucha variedad de opiniones. Su uso amplio y su presencia en varias áreas de la educación, de la gestión de recursos humanos, de la formación, del deporte, las diferentes modalidades de construcción (eportafolio más bien que expediente impreso), traen consigo una heterogeneidad de definiciones. A pesar de esta problemática, en su polivalencia reside también su potencial, ya que permite "*una diversidad enriquecedora de prácticas docentes*"[404].

Podemos hacer una primera diferenciación entre el portafolio, entendido y utilizado como producto, o éste mismo visto como un proceso (Di Fabio, 2005). En el primer grupo, se encuentran todos los conceptos que definen el portafolio en general, como un conjunto o una recopilación de documentos y archivos o datos; al revés, podemos situar en el segundo grupo, la imagen del portafolio como actividad que puede favorecer la integración social y profesional, a la cual la definición de Aubret (1991) bien se presta. Igualmente, se propone una ulterior demarcación, entre el portafolio, el portafolio digitalizado y el eportafolio; por último, se pueden categorizar según el ámbito de aplicación, es decir educativo, profesional, etc.

En lo que respecta a la presente investigación, se prefiere profundizar en el concepto de portafolio que se considera más adecuado para el ámbito orientativo-profesional, es decir, el de un método, de una técnica, de un proceso que se desarrolla de forma longitudinal[405] y dialógica, donde es fundamental definir el objetivo que se

---

Continuing Education, Vol. 26, n. 2, p. 229.

[403] Hopson, B. (2009), *From vocational guidance to portfolio careers: a critical reflection.* 12th Annual Lecture, University of Derby.

[404] Arraiz Pérez, A. et al. (2008), *El portafolio-etnográfico de evaluación de competencias. Cuestiones metodológico-operativas por resolver.* II Jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y de la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza. P. 4.

[405] Pellerey (2004) señala que las prácticas evaluativas asumen significado cuando sean capaces de comprender el desarrollo temporal de los procesos formativos; también Paulson (1991) explica como el mismo portafolio puede servir para diferentes fines durante el año y al final, y que deberia contener todos los progresos realizados durante el arco temporal considerado.

quiere lograr, cuyo resultado debe ser la posibilidad de identificar, validar y acreditar desde una perspectiva externa las competencias adquiridas y maduradas por el sujeto que elabora el proyecto; al mismo tiempo, debe adaptarse a ser tanto instrumento de elaboración dentro un balance de competencias, como sustentarse autónomamente siendo resultado de una elaboración finalizada a la inserción/re-inserción laboral de la persona.

También se hace necesario, definir portafolio desde un punto de vista etimológico: según las lecturas realizadas su uso es difundido de forma amplia a nivel escolar, como portafolios de aprendizajes o como instrumento de evaluación (*assessment*), pero hay que profundizar en su definición como portafolio de competencias, el cual, en general, tiene algunas características comunes en sus diversas tipologías, también se puede mencionar la de portafolio vocacional.

¿Qué es y por qué hacer un portafolio de competencias? "*El portafolio tiene el potencial de revelar mucho de sus creadores; puede ser visto como una ventana abierta en la mente de los estudiantes*"[406]. Esta consideración de Paulson et al. (1991), nos puede dar una señal: ser reconocido competente por los demás no es tarea fácil, no sólo para un estudiante, sino para cualquier trabajador en general, porque la competencia "*por su naturaleza es una calidad personal interna no observable*"[407] (y, podríamos añadir, ¿cómo reconocer a un competente en medio de incompetentes?).

Pues bien, si no limitamos la acepción del portafolio a un mero instrumento de evaluación, a sólo una carpeta de trabajos (lo que le haría perder su potencial innovador)[408], podremos apreciar su significado como proceso, tal como resalta Rossi (2002), en cuanto capaz "*de favorecer la reconstrucción reflexiva y de autoevaluación*"[409], así como Wooten (2000) destaca que el portafolio permite "*capturar la complejidades del individuo*"[410] por ser "*un enfoque holístico al desarrollo que reconoce la naturaleza interactiva de todas las facetas de la vida de una persona*"[411].

Cuando es bien construido y ensamblado, el portafolio se convierte en cruce e intersección entre la educación y la evaluación (Paulson et al., 1991), exaltando su "*función formativa en términos de relación de soporte a la conciencia y a la memoria para*

[406] Paulson, F.L., Paulson, P.R., Meyer, C.A. (1991), *What makes a portfolio a portfolio?* En "Educational Leadership", p. 61.
[407] Pellerey M., (2004), cit., P. 141.
[408] Arraiz Pérez, A. et al. (2008), cit., p. 4.
[409] Rossi (2002), cit., p. 12.
[410] Wooten (2000), cit., p. 86.
[411] Ibidem.

la redacción de una presentación de las propias competencias"[412]. Alby y Mora (2004) aclaran que el portafolio no tiene función certificativa, en ausencia de un sistema institucional de certificación como existe en Francia.

Algunos autores, como Meeus et al., (2008)[413], hacen distinción entre portafolios dirigidos a competencias específicas de una profesión y el portafolio que recopila competencias de aprendizajes.

Experimentando el portafolio en un ámbito deportivo, dentro del panorama universitario norteamericano, Wooten (2000) lo enmarca como "*una recopilación de trabajos llena de significado que proporciona una consistente información del abanico de habilidades del estudiante-atleta y de su crecimiento como atleta y como estudiante*"[414].

Rodríguez Moreno (2002) lo presenta como "*una herramienta de evaluación de resultados del aprendizaje, que utiliza la recogida y almacenamiento de datos objetivos y subjetivos sobre las adquisiciones que una persona ha conseguido en su itinerario académico o profesional"*[415] .

Mientras para Barragán (2005), el sentido de portafolio en España se ha importado del modelo anglosajón, pues se puede definir como "*técnica de recopilación, compilación, colección y repertorio de evidencias y competencias profesionales que capacitan a una persona para el desarrollo profesional satisfactorio*"[416].

La misma Rodríguez Moreno (2006), más tarde, lo detalla en forma aún más completa "*un cuaderno compuesto por el redactando –convencional o informatizado- que una persona (autor/actor) hace de sus realizaciones prácticas, con el objeto de plasmar y registrar los resultados de trabajos diarios o muy frecuentes de reflexión personal, de análisis de los propios procesos de aprendizaje o de valoraciones y enjuiciamientos de ciertas actividades. En resumen un conjunto ordenado y sistemático de registros personales.*

El portafolio o carpeta de competencias, viene a ser entonces, una especie de registro personal, en el que, de modo sistemático y detallado, se reconocen y registran los conocimientos que uno tiene, provenientes tanto de la experiencia como de las cualificaciones de cualquier nivel, y que se explicitan de manera que un tercero –

[412] Alby, F., Mora, F. (2004), *Il bilancio di competenze.* Carocci Faber, Roma. P. 69.
[413] Meeus, W., Van Looy, L., Van Petegem, P. (2008), *Portfolio in higher education: time for a clarificatory framework.* En "International Journal of Teaching and Learning in Higher Education". Vol. 17, n. 2, p. 127.
[414] Wooten, R. (2000), cit., p. 86.
[415] Rodríguez Moreno M.L. (2002), *La técnica del portafolios en orientación profesional.* Edicions Universitat de Barcelona.
[416] Barragán R., (2005), cit. p. 122.

generalmente un evaluador institucional o un orientador profesional- pueda acreditarlos y certificar la valía"[417].

En lo que se refiere al ámbito formativo, Ruffini y Porzio (2004) lo sitúan como dos diferentes conceptos: primero, "*una colección compuesta de datos e informaciones, formales e informales, concernientes la historia formativa y profesional de un individuo y y las competencias adquiridas; segundo, la práctica que sustenta la construcción y formalización de esta colección*"[418].

Para Hidalgo (2005) es una estrategia de evaluación que permite "*visualizar el avance del aprendizaje que va construyendo y cómo éste va cambiando a lo largo del tiempo*". Por otra parte posibilita que el estudiante desarrolle su capacidad para autoevaluarse, reflexionando sobre su proceso y producto entregado, para mejorarlo; incrementa el aprendizaje en tareas creativas y se convierte en una vía para la mejora continua del aprendizaje, entre varias ventajas[419].

Por su parte, para Mittendorff et al. (2008), el portafolio recoge toda información derivada de los demás instrumentos y actividades en un proceso de orientación integral a la carrera: por su naturaleza de continuidad, se considera que el portafolio estimule a los estudiantes a desarrollar la auto-reflexión y que se encarguen de su aprendizaje a lo largo de la vida[420].

Adicionalmente, Arraíz et al. (2008), proponen el portafolio-etnográfico centrado en las competencias precisando que su uso avala tres temas centrales: la competencia, en cuanto el portafolio enfatiza la producción del estudiante; el socioconstructivismo, porque el proceso de enseñanza y aprendizaje es guiado por la intersubjetividad, la mediación y la construcción social; y la evaluación auténtica (ver a Pellerey 2004 y Varisco 2004 sobre este punto) en cuanto práctica que se apoya en los logros y éxitos del estudiante.

Algunos de ellos, lo toman con énfasis educativo partiendo de su aplicación en el ámbito escolar: para Prada y Campos (2009) es una agrupación de productos escritos realizados por los estudiantes durante un tiempo determinado. Esos productos, organizados y colocados en carpetas (electrónicas y físicas) revelan de sus autores los logros, destrezas, competencias consolidadas y las que aún requieren atención.

Es decir, dan cuenta de los procesos que experimentan los estudiantes durante el

[417] Rodríguez, Moreno, M.L. (2006), cit., p. 131.
[418] Ruffini, C., Porzio, G. (2004), *Portfolio, dossier professionale, libretto formativo.* En Bresciani, P.G., Callini, D. (a cargo de), *Personalizzare e individualizzare. Strumenti di lavoro per la formazione.* Francoangeli, Milano.
[419] Hidalgo, L. (2005), *La evaluación: una acción social en el aprendizaje.* Brújula Pedagógica, Caracas.
[420] Mittendorff, K., Jochems, W., Meijers, F., den Brok, P. (2008), cit., p. 78.

desarrollo de las unidades propuestas, los resultados obtenidos y el esfuerzo realizado para lograrlos. El portafolio refleja procesos de rendimiento, a partir de los objetivos planificados para ello y el establecimiento de criterios de evaluación[421].

También Tobón (2010) hace referencia a la educación cuando lo califica de una organización de las evidencias de los estudiantes en un determinado ciclo educativo (Valencia, 1993), las cuales dan cuenta del proceso de formación de las competencias y logros obtenidos[422].

Villa (2011) lo define como un archivo simple, en donde se guardan documentos, facilita su ordenamiento y ocupa un espacio limitado; puede recogerse en forma física o digital, en carpetas individualizadas[423].

Varios autores españoles se centran en el portafolio como instrumento de evaluación auténtica de las competencias, como González y Pérez (2012) para los cuales "*consiste en una carpeta o cuaderno en el que se recogen las experiencias formativas y profesionales de un sujeto, con el fin de registrar documentalmente las competencias adquiridas a lo largo del tiempo*"[424].

Mención aparte merece el eportafolio, considerado como: "*cualquier sistema digital que favorece un aprendizaje reflexivo, permitiendo (a una persona o a una organización), recoger, gestionar y publicar pruebas seleccionadas de su propios aprendizajes para ver reconocido y acreditado el propio patrimonio de conocimientos y experiencias o de programar ulteriores aprendizajes*"[425].

En lo que respecta al ámbito de uso del *eportafolio,* para Barberá Gregori (2008), el tramado de un eportafolio está determinado por su tipología y la función a la que responde. Por ejemplo, si está dirigido a mostrar la eficacia profesional será más esquemático mientras que si está dirigido a revelar el desarrollo profesional prevalecerá una trama más explicativa de la evolución del profesional. El componente autocrítico es el alma de la trama de los eportafolios reflexivos[426].

En cuanto a su clasificación, Pellerey (2004) presenta una, limitada a tres tipologías, según las finalidades o los sujetos a los cuales se dirige: *portafolio de trabajo*, *portafolio*

---

[421] Prada, M., Campos D., (2009), *Evaluación de los aprendizajes a través de la estrategia del portafolio*. Caracas, ponencia.
[422] Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones. Bogotá.
[423] Villa, G., (2011), *Portafolio vocacional del alumno o alumna. Instrumentos técnicos.* Editorial de la Universidad del Zulia. Maracaibo.
[424] González, R., Pérez M. (2012). *La evaluación y certificación de competencias laborales.* Editorial Académica Española. Saarbrücken. P. 29.
[425] En www.eife-l.org, en el mismo sitio web hay otras definiciones de eportafolio.
[426] Barberá Gregori, E. (2008), El estilo eportfolio, Editorial UOC, Barcelona. P 61.

de presentación y *portafolio de evaluación*. En el primer caso, se trata de los trabajos que se están llevando a cabo, que luego pueden ser seleccionados y reagrupados para elaborar un portafolio de presentación o evaluación; por su carácter de análisis, se dirige dirige primariamente a los estudiantes para aumentar el grado de reflexión y adquirir autosuficiencia. A través de este instrumento, tanto el estudiante como el docente pueden pueden darse cuenta de cuáles son los puntos fuertes y débiles (del mismo estudiante) para lograr los objetivos planteados; es importante considerar que este portafolio debe ser ser revisado y reorganizado periódicamente.

En lo que se refiere al portafolio de presentación, éste, es la muestra de los mejores trabajos que gratifica a los estudiantes y los hacen orgullosos de sí mismos; al mismo tiempo puede documentar las actividades de diferentes contextos, y por eso se pueden adjuntar partes cada vez que se considere que hay un nuevo logro que merece ser insertado. Siendo una muestra, los primeros destinatarios son las personas que el estudiante considera más importantes y que más sabrán apreciar sus obras, como familiares, amigos más cercanos, así como los actuales docentes; al mismo tiempo, los futuros docentes y hasta posibles futuros patronos empresariales podrían bien recibir este portafolio y la practicidad del objetivo (conseguir un trabajo o una buena evaluación) será una fuerte motivación a actuar.

Por último, el portafolio de evaluación, cuya función es demostrar los logros de aprendizaje del estudiante; los documentos deben hacer resaltar las competencias adquiridas, los resultados conseguidos, la capacidad de manejo de las competencias. Por eso, los destinatarios son múltiples: desde el docente hasta la escuela, pasando por el mismo estudiante; Pellerey marca que hay ocho puntos a tomar en cuenta para proyectar un portafolio de evaluación, no olvidando señalar los problemas de orden prácticos y técnicos que trae consigo este instrumento.

Otro autor que destaca las tipologías del portafolio es Tobón (2010), quien distingue también tres, con algunas diferencias respecto a Pellerey: el *portafolio vitrina,* el cual, contiene una información limitada donde se hace una selección del mejor trabajo, el peor trabajo, el logro más significativo, el desarrollo de alguna competencia que no se poseía y la anotación de alguna dificultad significativa; el *portafolio de cotejo*, el cual se elabora a partir de un numero predeterminado de enunciados que son presentados a los estudiantes al inicio de un curso; y el *portafolio de formato abierto*, que permite a los estudiantes anexar las evidencias que consideren necesarias para dar cuenta del aprendizaje de determinadas competencias.

También, Capperucci (2007) citando a Gredler (1999) señala cuatros tipos de portafolio: *documentation portfolio*, *showcase*, *class portfolio*, *evaluation portfolio*.

En el ámbito sanitario (donde el portafolio es muy utilizado desde casi dos décadas), Joyce (2005) se refiere a la modelización de Webb et al. (2002), la cual además resulta de verdad muy divertida, de los diferentes portafolios:

- Shopping trolley (carrito de la compra), que comprende cualquier producto utilizado y producido durante el proceso de aprendizaje;
- Toast rack (estante de tostadas), modelo estructurado donde el estudiante rellena fichas preconstituidas;
- Cake mix (preparados para pastel), donde hay partes construidas con técnicas diferentes;
- Spinal column (espina dorsal), la columna es conformada por declaraciones sobre las competencias.[427]

En lo que respecta a la finalidad y objetivos, se distinguen las siguientes:

- ✓ tienen naturaleza de continuidad (Pellerey 2004, Poortinga y Meeder 2007, Mittendorf et al., 2008);
- ✓ permiten sustentar el desarrollo de competencias laborales del individuo;
- ✓ su elaboración es un trabajo difícil (González y Pérez, 2012);
- ✓ es un "*trayecto de búsqueda*" complejo, donde el éxito depende del interés, de la motivación y de la utilidad que le reconoce el sujeto que empieza el camino de construcción del portafolio; además, se necesita darle credibilidad (Capperucci, 2007);
- ✓ un excelente instrumento de evaluación para el docente (Mittendroff et al., 2008).

Según Rodríguez Moreno (2006), sus principales características son: es sistemático, debe ser diseñado con anterioridad, debe estar enmarcado en unas directrices de plazos y actividades y es personal e intransferible.

Su utilidad reside, en ser un ejercicio continuado de reflexión y aprendizaje a partir de la experiencia personal, y provee de una base adecuada para la comunicación y presentación de sus competencias o para la redacción del CV. Puede constituir la base para la elaboración de proyectos formativos y profesionales. Demuestra desempeños y logros alcanzados (González y Pérez, 2012).

Algunos aspectos importantes del Portafolio señalados por Tabón (2010) son:

[427] Joyce, P. (2005), *A framework for portfolio development ion postgraduate nursing practice.* En Journal of Clinical Nursing. 14/2005 (4). P. 456-463.

- Permite a los estudiantes reconocer cómo va el proceso de formación de las competencias e introducir cambios para potenciarlo
- Facilita la construcción y afianzamiento de la capacidad de autocrítica, así como el reconocimiento de dificultades y errores, constituyendo un aporte para mejorar la actuación.
- Posibilita mostrar a los estudiantes diferentes evidencias de desarrollo de sus competencias.
- Constituye un medio a través del cual los estudiantes pueden planificar, monitorear y valorar su propio aprendizaje.
- Posibilita el desarrollo y afianzamiento de la autoestima ya que se centra más en los logros que en los fracasos. Su énfasis está dado en lo que pueden hacer los estudiantes y no en lo que no pueden hacer.

Asimismo, Rodríguez Moreno (2006), considera que las ventajas del portafolio son las siguientes:

- El autor-actor de un cuaderno de estas características reflexionará sobre sus propios atributos, su propio proceso de aprendizaje, sus resultados, sus conclusiones.
- La redacción constante de la persona la convierte en un actor activo que permite un proceso mayéutico e heurístico.
- Permitirá ser consciente del punto de partida, del progreso de su reflexión y de las conclusiones del mismo.
- Será consciente del panorama total de su trabajo y podrá construir sobre ello su propia autocrítica y evaluación.
- Es una técnica sencilla y fácil de aplicar e interpretar.
- Facilita la intercomunicación con el resto del alumnado y el trabajo en grupo.
- Es integrador, porque consigue la sinergia de varios modelos de autorreflexión.
- Ofrece un marco de trabajo institucional que coadyuva a la creación de un plan de acción tutorial sistémico y racional.

En cuanto a las ventajas, según Desjardins (2002) citado por Rodríguez Moreno (2006), se distinguen:

- Permite al empleador potencial conocer mejor las competencias y las distintas maneras de actuar de la persona.

- Es una fuente de satisfacciones ya que permite conservar los mejores trabajos.
- Da mayor importancia al proceso continuo más que al resultado final.
- Da la oportunidad de sintetizar los aprendizajes y desarrollar la creatividad; de acumular diferentes actividades pedagógicas que pueden ser presentadas en clase; de proceder a una autoevaluación de formación y de la práctica profesional; de gestionar y comprender mejor el propio aprendizaje, etc.

Otro aspecto que se debe señalar está vinculado, de acuerdo a Rossi (2012) con la flexibilidad y facilidad de uso. En tal sentido señala los siguientes beneficios: (a) Educa el juicio personal, ubica a la persona en su trayectoria, facilita la búsqueda significativa de información; (b) motiva hacia el progreso y avance personal y (c) va más allá de una medición psicométrica.

A esto se agrega, lo señalado por Prada y Campos (2009), en relación a las bondades del portafolio:

✓ Involucra activamente al estudiante. Considera al estudiante como centro de su aprendizaje.

✓ Promueve la posibilidad de integrar los aprendizajes de un modo positivo, progresivo y consciente.

✓ Promueve la creatividad y la auto-reflexión

✓ Facilita el aprendizaje constructivo

✓ Promueve la colaboración y el trabajo en grupo, analizando, aclarando, evaluando y explicando sus propio proceso de aprendizaje

✓ Pone énfasis en las destrezas del pensamiento crítico

✓ Estimula al estudiante el aprendizaje meta-cognitivo

✓ Permite que los estudiantes reflexionen sobre su propio aprendizaje y que dicha reflexión incida en actuaciones futuras.

✓ Facilita la reflexión conjunta sobre los productos incluidos y sobre los aprendizajes logrados.

✓ Permite observar los trabajos de los y las alumnas por medio de un “lente” distinto, desde el cual se evalúa el progreso de las producciones y de los procesos que las originan.

2.2.4.3 La estructura

Como se ha señalado anteriormente, no existe un patrón universal que se pueda adaptar caso por caso, sino una variedad de definiciones de las cuales sacar algunos puntos comunes. Está constituido por una parte pública (currículo, certificados, cartas de presentación) y una privada (todo el material producido durante el proceso) y sólo el sujeto que ha activado el proceso de creación del portafolio puede decidir cuántas partes y cuáles hacer públicas. Se debe prestar atención a la parte estética, en tal sentido, no debe ser una recopilación caótica (Pellerey, 2004), al contrario, debe respectar unos criterios para responder a la vocación de publicidad de las competencias. Al respecto, no olvidándose de recordar que el portafolio "*nunca es un documento exhaustivo*", Gauthier y Pollet (2013) hacen una lista de una serie de criterios para un buen portafolio:

- completo: tanto en su formato papel como digital, debe contener todas las partes esperadas;
- coherente: el contenido y la forma son adecuados creando un conjunto armonioso;
- reflexividad: el análisis es llevado a cabo en forma rigurosa y la síntesis debe ser testigo del trabajo realizado;
- agentividad: las competencias son demostradas a través del control directo, indirecto y proactivo de los recursos finalizados al desempeño;
- autenticidad: está sostenido con pruebas;
- singularidad: el portafolio es único;
- pragmatismo, fluidez, claridad, ergonomía, navegabilidad: su consulta debe tomar entre 3 y 7 minutos.
- Confidencialidad y respeto de las leyes: debe respetar las leyes sobre los derechos de imagen, de protección de los datos confidenciales, etc.[428]

Con respecto a su contenido, son títulos, diplomas o certificados obtenidos como parte de la formación, certificaciones emitidas por los empleadores acerca de la experiencia laboral y de las competencias demostradas, la descripción de las funciones realizadas o situaciones en las que ha tenido lugar el desempeño laboral, muestra productos logrados a partir del trabajo; o reflexiones sobre su experiencia académica y laboral (González y Pérez, 2012).

Tobón (2010) precisa que debe contener las evidencias de aprendizaje (ensayos, artículos, consultas, informes de laboratorio talleres y productos) e informes de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación recolectados durante el curso.

[428] Gauthier, P.D., Pollet, M. (2013), *Accompagner la demarche Portfolio.* Éditions qui plus est, Paris.

Considera, además, que es el monitoreo de la evaluación del proceso de construcción y reconstrucción de las competencias.

En opinión de Rossi (2012), un portafolio puede contener algunas o todas de las siguientes informaciones:

- un perfil biográfico y de carrera: experiencias profesionales y no profesionales, contextos laborales y de actividades, cargos ocupados;
- un perfil formativo y de calificaciones formalizado: títulos, certificados, diplomas, experiencias como pasantías, prácticas, estancias, etc.;
- un perfil de competencias y recursos profesionales "validados";
- las aspiraciones profesionales: preferencias, intereses, proyectos de desarrollo profesional;
- perfil de aprendizaje: modalidades preferidas de aprendizaje, ritmos sostenibles, etc.[429]

Como otro ejemplo, se lista a seguir la estructura sugerida por un portfolio de competencias para enfermeros/as, elaborado por O'Malley (2009)[430]:

- **Section name**
- **Evidence/Reflections**
- **Introduction**: biography, vision statement
- **Resume**: current record of education, positions, awards, honors
- **Practice**: copy of licensure, certification(s); completed skills checklists, competency evaluations; performance evaluations; critical events during one's career; projects, policies, procedures, benchmarks; summary of cases in which nursing care significantly impacted patient outcomes; Job descriptions and how practice reflects the requirements
- **Community:** group meeting minutes; list of nurses mentored or assisted in development; letters of appreciation; volunteer activities
- **Scholarly**: transcripts; presentations, flyers, evaluations, handouts; publications; class evaluations; contact hour proposals; patient education handouts; continuing education certificates; in-services attended
- **Contact information**

El trato común, al final, es que la estructura del portafolio y su contenido son el resultado de un camino de autoreflexión, lo que nos permite distinguir un (e)portafolio de

[429] Rossi, A. (2012), *Documentare le competenze. Metodologie e strumenti a "portafoglio".* En Besciani, P.G. (a cargo de), *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione.* Francoangeli, Milano. P. 220-234.
[430] O'Malley, P.A., (2009). *Profile of a professional.* En "Men in nursing". P. 4-6.

competencias de cualquier otro instrumento denominado en general portafolio, un instrumento que responde a una necesidad de "*transparencia comunicativa*" según la expresión de Lyotard (2002)[431], un "*avatar de sí mismo*" en palabras de Boutinet (2013)[432].

Además, en un portfolio de competencias "*las habilidades y los saberes no son fines en sí mismos, sino del acquis que se auto-responde y se co-construye en un proceso a espiral sin fin*"[433], a beneficio del sujeto que lo implementa y desarrolla: en esto reside la diferencia con los demás portfolios.

En esta investigación se utilizaron instrumentos creados y elaborados por un grupo de investigadores dentro del proyecto M.O.I.R.C.[434], un proyecto coordinado por la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad de Padua, que ha previsto una experimentación práctica de Balance y Portafolio de competencias, por tal razón se considera fundamental hacer una exposición exhaustiva del modelo propuesto[435].

La finalidad de la Universidad de Padua es de dotarse de un instrumento que en esta particular y delicada fase económica y social, le permita soportar a jóvenes adultos, recién licenciados, para que puedan entrar (o reinsertarse) en el mundo del trabajo: los investigadores justifican la elección de un portafolio de competencias dentro del Balance con los documentos técnicos de ISFOL (2008) sobre el Balance de Competencias, y la Carta de Calidad del Balance de Competencias de FECBOP (2005), ambos documentos citados en el capítulo sobre el Balance de Competencias.

En este modelo, se han utilizado instrumentos narrativos y esquemáticos, un uso combinado que permite identificar y certificar los saberes, habilidades, conocimientos, así como orientar a las personas en el trayecto de autoconciencia, que es la finalidad principal del proceso de Balance de Competencias. El modelo de referencia para este proyecto ha sido la experiencia francesa de los CIBC y la construcción en cinco etapas del *portefeuille de compétences* de Jacques Aubret, haciendo énfasis sobre la ficha-portafolio de las adquisiciones de la formación y la ficha-portafolio de los saberes experienciales. Las fichas usadas son las siguientes:

1. Los datos personales, donde especifican algunos datos personales, familiares, etc.;
2. El proyecto profesional, se sugiere cumplimentarla en último lugar, pues es aquí donde la persona delinea los fundamentos del proyecto profesional, una vez ha

[431] Lyotard, J.L. (2002), *La condizione postmoderna.* Feltrinelli, Milano.
[432] Boutinet, J.P. *L'actualité du portfolio comme avatar de soi.* En Gauthier, P.D., Pollet, M. (2013), cit. p. 16.
[433] Aubret, J., Biarnes, J. (2012). *Articuler "expérience et compétence" dans la demarche PEC.* En Relief, n. 39. P. 51.
[434] Modello Operativo Integrato per il Riconoscimento e la Certificazione delle Competenze, financiado por la Región del Veneto gracias a los fundos comunitarios FSE.
[435] Galliani L., et al., (2011), cit.

reconstruido la historia formativa, profesional y extra profesional; indica prioridades y recursos, disponibles y a buscar;

3. Propósito, objetivos y destinatarios y gestión de mi portafolio de competencias, el sujeto enuncia la finalidad del portafolio, explicitando así su valía social;

4. El resumen de mi camino, ficha de libre narrativa biográfica;

5. Las cualidades personales, valores profesionales, las profesiones de interés, listado por importancia (subjetiva) de las calidades, valores profesionales y profesiones de interés, tomados de una lista;

6. El proceso formativo o académico, recopilación detallada de los títulos y certificaciones adquiridos, incluso calidades, competencias, conocimientos objetivos a resaltar;

7. El proceso profesional, lista exhaustiva y detalladas de las experiencias profesionales, indicando las empresas, cargos desempeñados, las condiciones de desempeño, etc.;

8. El proceso extra profesional, igual que que en el apartado anterior, pero dirigido a lo extraprofesional;

9. Los saberes a las competencias, identificar las competencias enmarcándolas en el cuadro ATECO, por un lado, y confrontarlas con las experiencias vividas, por el otro, incluyendo los resultados logrados, lo que permite nombrar y hacer propias las misma competencias;

10. El Portafolio Europeo de los idiomas (PL), llenar esta planilla sirve para certificar las competencias lingüísticas según reconocidos parámetros europeos;

11. El mapa de las competencias, se organiza conforme al gusto más adecuado de la persona las competencias identificadas;

12. Las competencias vistas por, ficha facultativa de comparación entre la autopercepción de las competencias y la de los amigos y familiares;

13. El Curriculum Vitae Europass, sistematización de toda información según el formato CV Europass;

14. Archivo de documentos adjuntos, recopilación ordenada y numerada de todo documento comprobante de las competencias.

Como en el modelo de CIBC y Aubret, también en el modelo aquí analizado se encuentran dos fichas que hacen referencia al diseñar y redactar el proyecto de portafolio: en las fichas “Il mio progetto professionale” y “Scopo, obiettivi, destinatari e spendibilità del mio portafolio di competenze” el cliente es solicitado a explicitar objetivos y expectativas

de su trayecto de vida, la aplicación del mismo portafolio, los destinatarios de este instrumento (finalidad que Gauthier y Pollet llaman una "*estrategia identitaria*")[436].

Se señala luego la presencia de dos instrumentos, ellos mismos a portfolio, como el "Portfolio europeo delle lingue" y el "Curriculum Vitae Europass": ambos son previstos por el marco del cuadro comunitario único para la transparencia y certificación de las competencias EUROPASS. Tienen la característica de ser autocompilables y de fuerte impacto comunicativo, teniendo un logo reconocido por toda la Unión Europea, así que se dejaron en su fórmula original.

Los estudiantes son invitados, al final, a realizar una copia digital o eportafolio, ya que su construcción beneficia del uso de las tecnologías, permitiendo su continua actualización, condivisión con el consultor, publicidad y comunicación hacia terceros.

En la experiencia del MOIRC el portafolio nace junto al Balance de competencias, sin confundirse con el mismo: de hecho, el Balance se desarrolla en fases bien definidas, en un límite temporal y en presencia de un consultor y una estructura concreta (características todas ya mencionadas); mientras que el portafolio, en cuanto *en progress*, huye de una forma predefinida y se va realizando según las necesidades de autoevaluación y autoconocimiento del sujeto.

La compilación de las mencionadas fichas se ha llevado a cabo siguiendo la práctica del CIBC descrita por Aubret (año): se realizaron con sesiones individuales y grupales, siempre acompañadas por un consultor metodológico y de una Guía (en CD-Rom); se ha privilegiado la dimensión proyectual del portafolio; se ha utilizado instrumento autocompilables estandarizados como el CV Europass y el Portafolio de las lenguas; finalmente, se ha realizado un portafolio digital, que permite una actualización continua y expandible.

A diferencia de otras experiencias (como la ya mencionadas Bil.Co. y ARCO), la guía para la recopilación del portafolio en el modelo MOIRC es dirigida al cliente y no al orientador.

Se concluye señalando como el portafolio se diferencia, como ya se ha mencionado, del Balance de Competencias en cuanto puede ser uno de sus resultados, pero al mismo tiempo, al ser producto en *progress*, le permite total autonomía, desligado temporalmente de un proceso cadencioso y como tal bien se presta a ser instrumento de auto y heteroreconocimiento, magistralmente cuñado por Aubret (1991) en su frase "*se connaître pour se faire reconnaître".*

[436] Gauthier, P.D., Pollet, M. (2013), cit.

2.2.4.4 Algunas experiencias

Como se ha descrito, el portafolio puede ser uno de los instrumentos utilizables durante un proceso de Balance de competencias, durante un proceso de validación y acreditación de los saberes experienciales o en un proceso de formación y orientación.

Serbati (2011) hace un recorrido y describe algunas experiencias europeas de portafolio; en el primer caso, se trata de una experiencia francesa, llevada a cabo por la red CIBC y por Jacques Aubret, que quieren crear un instrumento de uso común derivado de todas las experiencias maduradas a nivel local. En este caso, el portafolio nace contextualmente con el balance de competencias y se basa en el "*conjunto de actividades cognitivas puestas en obra en relación a las experiencias, en el aprendizaje generado por las situaciones que se ha traducido en conocimientos y competencias*"[437]. El camino a seguir por el cliente es indicado en una libreta guía, con las etapas a recorrer, y guiado por un acompañante. La autora aclara que el portafolio no tiene una forma definida *a priori* siendo un "*producto en progress*", la misma expresión utilizada por Serreri (2007) (ver arriba), y se desarrolla en un camino con 5 etapas, las cuales pueden desarrollarse en un orden definido o libre:

1. El proyecto del portafolio de competencias;
2. La trayectoria personal y profesional;
3. El portafolio de las adquisiciones de la formación;
4. El portafolio de las adquisiciones de la experiencia;
5. Como utilizar el portafolio.

A continuación se detallan las fichas de las cuales consta el portafolio francés que se está analizando:

- El proyecto del portafolio: explicitación de objetivos y expectativas, de los recursos materiales, de las personas y de los plazos;
- La trayectoria personal y profesional: explicitación cronológica sintética y precisa de la trayectoria personal, profesional y formativa: descripción de fechas, lugares, etapas, acontecimientos, experiencias, comentarios relacionados con ellos;
- Análisis de los acquis formativos por nivel;
- Análisis de los acquis formativos por acción formativa (pasantías, cursos, actividades);

[437] Serbati, A., *Lo strumento del portfolio delle competenze.* En Serbati A., Surian A. (a cargo de)(2011), *Bilancio e portfolio delle competenze: percorsi in ambito cooperativo.* Cleup, Padova. P. 105.

- Análisis de los acquis formativos por contenidos y conocimientos: mapa de los conocimientos por área disciplinar;
- Análisis de los acquis de la experiencia por empleo: tipo de empleo, cargo, nivel, tarea, etc.;
- Análisis de los acquis de la experiencia por actividad: relación con el empleo, procedimientos, técnicas, evaluación, resultados, etc.;
- Lista de funciones y responsabilidades;
- Análisis de los acquis de la experiencia por funciones y responsabilidades;
- Ficha operativa: lista de los documentos recogidos y modalidad de clasificación;
- Aplicación: a cual proyecto sirve el portafolio, las informaciones a buscar, los argumentos a utilizar, etc.

Serbati (2011) subraya los valores del instrumento propuesto por Aubret (1991) y los CIBC, es decir, por un lado, el conjugar los aspectos orientativo y formativo (a través de la reflexión sobre la experiencia y el aprendizaje de sí mismo) y el certificativo (documentar y sistematizar la trayectoria personal, educativa y profesional); por el otro lado, la correlación entre la dimensión personal (reflexión y explicitación) y la dimensión social (el reconocimiento externo de las competencias adquiridas).

El segundo portafolio analizado es realizado en el ámbito del proyecto A.R.C.O. (*Accertamento Riconoscimento delle Competenze*) promovido por el Ayuntamiento de Florencia, dirigido a adultos pertenecientes a grupos débiles (inmigrantes, desocupados o desempleados, mujeres en inserción laboral).

Ruffini y Porzio[438] (2004) proponen, un modelo distribuido en tres núcleos o secciones: en la primera, hay una reconstrucción de las experiencias formativas, profesionales y extraprofesionales de la persona, definido como autodeclaración. Se encuentran aquí el curriculum vitae, la profundización del proceso formativo y del profesional, la descripción de las competencias adquiridas, la elaboración del proyecto profesional. Esta actividad es llevada a cabo por el mismo sujeto que activa el proceso del portafolio, es una autoreconstrucción a través de la recuperación de la memoria.

En la segunda parte se especifican y describen las competencias adquiridas a través de las experiencias formativas y laborales, la sección de los certificados: en este momento el consultor y la persona trabajan juntos para analizar la vivencia, lo que permitirá definir y formalizar las competencias para hacerlas luego públicas. En esta parte, van los certificados de trabajo, de pasantías o prácticas profesionales, de formación profesional,

[438] Ruffini C, Porzio G., (2004), cit.

de procesos integrados de instrucción y formación profesional, de orientación/balance de competencias.

En la tercera y última parte, la sección de los títulos legalmente reconocidos, la persona consigue y organiza todo documento comprobante las experiencias formativas y profesionales, lo que trae el "reconocimiento social", que es una de las finalidades del portafolio de competencias.

Otra experiencia de Portafolio, es la del *Portefeuille d'expériences et de compétences* (PEC) desarrollado por las universidades francesas de Grenoble 1 "Joseph-Fourier", Poitiers, Toulouse 1 Capitole y Toulouse 3 "Paul Sabatier" y luego ampliado a otras nueve instituciones de educación superior.

A título informativo, mostramos algunos portafolios indicados por Mª Luisa Rodríguez (2006) para el desarrollo del proyecto personal.

- Get a Life: Your personal planning portfolio for career development
- Planning annuel de l´Education en Orientation y travaux diriges en orientation
- Apprentissage. Le futur se construit aujourd`Hu`y Apres la Matu… preparer son avenir
- Orientation-Lycèe. Methode d orietation active
- Take hold of your future: a career planning guide
- ¿Qué después de la educación secundaria?
- Costruire son projet professionnel
- Create use and individual career development plan
- Career core competence: schools and careers
- La propuesta de Marisol Ibarra y Carlos Sanchez
- Projective personal professional
- Propuesta de Araceli Sebastian y M. Fe Sánchez
- El proyecto profesional de Dominique Gilles

Como se ha ilustrado, hay un repertorio casi infinito de modelos de portafolio según su ámbito de aplicación, las tipologías de beneficiarios, el contexto social, lo que confirma su versatilidad, flexibilidad, adaptabilidad a muchas situaciones.

2.3 Conclusiones

La reseña de las teorías sobre los constructos que son el centro de esta investigación, no tiene sentido sin aclarar que la mirada debe sentarse en el contexto venezolano a la

cual va dirigida la propuesta final. Esto significa, primeramente, que el concepto de competencia a considerar debe ser enmarcado en la persona como sujeto actuante dentro de una comunidad: el desarrollo personal tiene sentido solo en cuanto el individuo sea reconocido por el entorno familiar, social, comunitario, y su labor tiene que ser dirigida, al mismo tiempo, al crecimiento del contexto y de las personas que lo rodean. Solo así se puede entender el concepto de la integralidad de la persona, como explicitada en la definición de Tobón (2010)[439] y definida tanto en la Propuesta del Sistema Nacional de Orientación, cuanto en las políticas del Gobierno nacional (por ejemplo el Plan de la Patria 2013-2019).

En esta perspectiva, las dimensiones indicadas por Le Boterf (2005) del saber hacer, querer hacer y poder hacer, se combinan con el servir y el convivir, que son fundamentales en el sistema educativo venezolano. De consecuencia, el enfoque del Balance de competencias no puede ser que holístico o integral, según la definición de Di Fabio (2005): la complejidad del ser humano, requiere una estrategia múltiple para abordar al individuo que es, antes todo, un "ser social", lo que "*conlleva a la búsqueda de un desarrollo pleno del ser humano, con el único propósito de ayudarlo a tener una visión diferente y positiva de las diversas realidades*" (Ávila, L., 2013); en esta visión, la competencia se transforma en lo que se ha definido anteriormente el "cable de conexión" entre la persona y el entorno familiar, social, comunitario, laboral. Este cable es el hilo conductor entre el Balance y el Portafolio: metodologías complementarias la una a la otra, unidas por la dimensión de la proyectualidad que converge hacia la construcción de un proyecto de vida, donde es el individuo como tal el centro y el fin último.

Adquiere sentido así la dimensión formativa, de Balance y Portafolio como instrumentos que educan a aprender, a desarrollarse como parte de un conjunto más amplio: el Balance se vuelve así en proceso de autoconocimiento, de conciencia de la vivencia, de unión entre el pasado y el presente. El portafolio, a su vez, se convierte en el natural (y recomendable) desemboque del Balance, transformándose en el pasaporte para una ciudadanía madura y responsable, lo que le permite al beneficiario del proceso volverse en miembro pleno de la comunidad.

La reflexión a la cual obliga el proceso de Balance, encuentra sistematicidad y estructuración con y en el Portafolio: la validación de las experiencias, de los saberes, el reconocimiento personal de las propias competencias, obligan a conformarse a un

[439] Aunque nunca explicitada en los documentos oficiales, se ha comprobado, a través de entrevistas y comunicaciones informales, que esta es la definición de referencia del constructo de competencia en Venezuela.

modelo. Es de fundamental importancia respetar los criterios de calidad para obtener resultados que sean fiables y creíbles, y sobre todo efectivos y eficaces para el beneficiario.

Se destacan algunos puntos que diferencian las dos metodologías: ante todo, la duración, que es definida en el Balance, mientras el Portafolio debe ser continuamente actualizado; se recuerda que la duración del primero, aunque variable, se coloca obligatoriamente entre las 16 y las 24 horas, en un lapso de tempo entre dos y tres meses. A seguir, las fases, que conforman necesariamente el Balance, respectivamente con una fase preliminar, una central o de investigación, y una conclusiva, y un suivi a los seis meses; mientras el Portafolio se presta a una multiplicidad de desarrollos con formatos más libres, aunque respondientes a objetivos bien definidos.

Las características del Balance y del Portafolio, en cuanto a su flexibilidad, hacen que puedan ser adaptados a los diferentes contextos, a los diferentes beneficiarios, a los diversos enfoques: esta es la razón que permite afirmar que se pueden asumir como instrumentos potencialmente aplicables en Venezuela.

Se señala que la perspectiva que debe dirigir la elaboración de una propuesta de Balance y Portafolio de competencias para el contexto venezolano, debe tomar en consideración, por las razones antes mencionadas, el ser típico del adulto de este país, y las condiciones externas sobre el marco político, educativo, social, económico.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

Yayita, mujer indígena pemona. El abismo frontera Venezuela-Brasil, 2009.
Foto de Yeslaine Ávila

3.1 Propósito, problema, hipótesis, objetivos y preguntas de la investigación

En el año 2009, se presenta por primera vez en Venezuela una propuesta para establecer el Sistema Nacional de Orientación (PSNO), una propuesta construida con representantes de los Ministerios de la Educación Universitaria y de Educación, a través de sus directivos de la oficina de Protección y Desarrollo Estudiantil (zonas educativas), y reconocidos orientadores de diversas universidades nacionales. Inserta en esa nueva visión de la orientación en Venezuela, esta propuesta es el producto de dos años de trabajo, plantea la orientación como un proceso a lo largo de la vida de las personas y un proceso enmancipatorio. En ella por primera vez son consideradas todas las etapas evolutivas de las personas y se abren caminos para democratizar la orientación, apoyando la estructuración la propuesta en cuatro subsistemas: educativo, educación universitaria, socio productivo y comunitario.

En consonancia con los principios establecidos en la Constitución Nacional de Venezuela (1999) y los cambios ocurridos en la política educativa, económica y social del país, la propuesta se enmarca dentro de una visión amplia, holística, integral y contextualizada a la realidad venezolana. Dentro de la perspectiva internacional, el presente trabajo se inserta en las declaraciones de la educación y la orientación para toda la vida, la propuesta de la orientación para todos y en cualquier momento de la vida.

Por otra parte, el hecho de diversificar la orientación en el país, la cual tradicionalmente había centrado sus esfuerzos en la orientación a los jóvenes y en una parte de los estudiantes universitarios, implica una nueva postura que asume la existencia de una diversidad de usuarios a los cuales el Sistema Nacional de Orientación debe atender. De manera tal, que se atienda al ser humano en todas las transiciones de la vida, para que aprenda a vivir en un mundo caracterizado por la incertidumbre, las transformaciones sociales, la nueva composición del trabajo. Son precisamente estas circunstancias las que se asumen, en tanto ellas han hecho cambiar la concepción tradicional de atención centrada en la transición del liceo a la universidad y de la universidad al mundo del trabajo, centrándose en un continuo de transiciones (Schlossberg et al., 2011).

3.1.1 Propósito

Esta tesis tiene un propósito eminentemente social, porqué busca ser una contribución a una necesidad expresada por parte del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria de Venezuela, quienes a través del Despacho del Vice Ministerio de Políticas Estudiantiles, específicamente por la Dirección Nacional de Ingreso a la Educación

Universitaria y Desempeño Estudiantil, impulsan la propuesta del Sistema Nacional de Orientación,-enfocando su aplicación actualmente en el ámbito universitario- en relación a la creación de programas, metodologías y propuestas que permitan atender a una población que históricamente ha estado al margen de los servicios de programas de orientación, como lo son las personas adultas.

En efecto, con la expansión de las oportunidades de estudio, creadas en los recientes años a través de las misiones educativas, un significativo grupo de personas adultas se ha incorporado a proseguir o reiniciar carreras universitarias. Esta circunstancia, unida a la falta de programas públicos de orientación personal y profesional para la población adulta en Venezuela, ha hecho sentir la necesidad de generar metodologías adecuadas que consideren sus específicas características y necesidades.

Hasta el presente, son pocas las investigaciones que se han realizado en el país, relativas a esta temática; sin embargo ya existen experiencias que han desarrollado algunas iniciativas en el área de la orientación gerontológica, intercultural, comunitaria, familiar, entre otros[440]. Haciéndose evidente la necesidad de desarrollar investigaciones que respondan a las exigencias de las personas adultas.

3.1.2 Problema

Como anteriormente se ha explicado, al efectuar el análisis del panorama nacional venezolano, ha quedado claro, que no existe actualmente una política pública de orientación, que ofrezca programas específicos en esta área, que faciliten la proyección personal y profesional de la población adulta en Venezuela.

En el marco de la antes citada Propuesta del Sistema Nacional de Orientación (PSNO), que se está desarrollando en Venezuela, se ha concluido acerca de la existencia de un alto porcentaje de la población adulta, que ha sido marginada a menudo de los sistemas de orientación públicos. Esta circunstancia, ha vislumbrado la necesidad de nuevos instrumentos, cónsonos con el nuevo paradigma de aprendizaje basado en las competencias, que se ha venido desarrollando en los últimos años y sobre todo de ofrecer servicios al alcance de todos.

Estos factores, han inducido a la investigadora, a buscar instrumentos o metodologías para la población adulta, que la llevaron - después de una revisión de la literatura al

[440] Véase a título de ejemplo Árraga Barrios&Sánchez Villarroel (2007), *Orientación gerontológica. Desarrollo humano y calidad de vida en la vejez.* Y Ramos Jiménez, O., Padrón Ramos, B., Rodríguez L., M.C., (2011), *Orientación familiar.*

respecto y aprovechando de una línea de investigación activa en la Universidad de Padua - a identificar el Balance y el Portafolio de competencias como metodologías que se han demostrado eficaces para el autoanálisis y la proyección personal y profesional.

Cabe señalar, que el desarrollo contemporáneo del concepto de competencia en los países de América del Sur en los últimos años, el crecimiento económico y los cambios sociales vividos en Venezuela, además del largo trayecto de elaboración conceptual del Balance y el Portafolio de competencias, se constituyen en razones de peso para proponer su uso como metodologías innovadores para el país, confiando en la aplicabilidad de estas metodologías en un contexto cultural diferente al de su origen.

De ser efectiva su aplicación en el contexto venezolano, haría posible la proyección de los adultos a nivel personal y profesional y les otorgaría el rol protagónico y central del proceso.

Se considera, que ambos instrumentos se pueden desarrollar alternando sesiones individuales y grupales, dirigidas por un orientador(a), en un periodo temporal limitado, no mayor de tres meses. El objetivo final del proceso de balance y del portafolio de competencias, sería la realización de un proyecto personal y profesional (proyecto de vida) con alto nivel de reflexibilidad y de un marcado carácter formativo, que desde sus inicios, le permitirá al participante analizar su propia vida para posteriormente proyectarla.

Lo hasta aquí expuesto, le confiere al presente estudio un carácter de novedad, cuyos resultados podrán ser utilizados en la implementación del Sistema Nacional de Orientación, a la cual la investigadora fue invitada a participar. Asimismo, esta propuesta podría ser útil para los subsistemas que se enfocan en la población adulta.

Se considera que el estudio y análisis en profundidad de las metodologías del balance y portafolio de competencias, nacidos, desarrollados y aplicados en algunos países, europeos y norteamericanos en particular, permiten evaluar la posibilidad de ser transferidos a la realidad venezolana, contribuyendo en la elaboración de nuevas políticas, estrategias y servicios para la orientación de las personas adultas.

Asimismo, el logro de los objetivos propuestos, han hecho posible explorar una nueva área del conocimiento dentro del campo de la orientación. De igual forma, se han examinado las bondades y criticidades de las metodologías especificadas, se ha establecido cuáles son las necesidades de orientación de las personas adultas, su caracterización, la validez de la proyección personal y profesional de las metodologías planteadas y si las mismas van acordes con las políticas relativas a la orientación.

Dentro del tipo de investigación exploratoria en el cual se inscribe este trabajo, la investigadora primeramente quiere conocer el funcionamiento de las metodologías, aplicarlas y luego, desde una visión personal, apropiarse de las mismas.

3.1.3 Hipótesis

El balance y el portafolio de competencias son metodologías adecuadas para la orientación de las personas adultas, por sus características de versatilidad en su construcción y aplicación en diferentes contextos; se pueden adaptar y construir adecuándolas a los diferentes grupos, por género, edad, procedencia formativa, profesional, etc. Por eso, en una situación de falta y carencia del marco institucional, se consideran prácticas que puedan ser desarrolladas y contextualizadas en el ámbito de la orientación en Venezuela como instrumentos de proyección personal y profesional.

3.1.4 Preguntas de investigación

¿De qué manera el balance y el portafolio de competencias potencian la capacidad de proyección personal y profesional y la emancipación de las personas?

¿Por qué y cómo pueden el balance y portafolio de competencias ser considerados metodologías eficaces de orientación formativa para personas adultas en el contexto venezolano?

3.1.5 Objetivos de la investigación

El objetivo general es elaborar una propuesta de Balance y Portafolio de Competencias como metodologías de orientación formativa para la población adulta en Venezuela.

Para lograr este objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los principales constructos teóricos de orientación para adultos y, en lo específico, del balance y del portafolio de competencias difundidos en Europa.

2. Explorar algunas prácticas de balance y portafolio de competencias que permitan individuar los fundamentos teóricos y metodológicos.

3. Desarrollar una investigación que pueda estudiar el punto de vista de los actores (orientadores y beneficiarios) acerca del balance y portafolio de competencias.

4. Identificar las características y necesidades de orientación de la población adulta en Venezuela.

5. Justificar la relevancia y la pertinencia de una propuesta de balance y portafolio de competencias considerando de una parte los presupuestos teóricos y metodológicos

individuados y de las exigencias y especificidad del contexto venezolano.

3.2 Tipo de investigación

3.2.1 La elección de la metodología

La elección de la metodología más apropiada para este trabajo, se ha fundamentada considerando los objetivos planteados, el contexto laboral, la vivencia educativo-profesional de la investigadora y revisión de investigaciones llevadas a cabo recientemente en el Departamento FISPPA de la Universidad de Padua. En tal sentido, esta investigación se enmarca en el paradigma de investigación mixta, como ha venido definiéndose en las dos últimas décadas en la literatura internacional (Creswell, 2003; Johnson&Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori&Teddlie, 2003)[441]; en particular, nos referimos a la definición de Johnson, Onwuegbuzie y Turner (2007), cuando explican que la "*investigación con métodos mixtos es un tipo de investigación donde el investigador o un grupo de investigadores combina una serie de elementos de los enfoques cualitativos y cuantitativos (como por ejemplo el uso de punto de vistas cualitativos y cuantitativos, recolección de datos, análisis, técnicas de inferencia) en vista de las finalidades más amplias de alcance y profundidad de comprensión y corroboración*"[442].

Aunque algunos estudiosos sigan en el debate de la llamada "guerra de paradigmas"[443] según la famosa expresión acuñada por Gage[444], para muchos autores la dicotomía cualitativo-cuantitativo ha sido superada, ya que ha sido fundada teóricamente la integración de ambos paradigmas (Green&Caracelli, 1997; Tashakkori&Teddlie, 2003; Creswell&Plano Clark, 2007)[445], o, mejor, no existe dicotomía sino complementariedad (Pellerey, 2011)[446] y hasta se puede definir una "*contraposición estéril*" (Vannini, 2009)[447].

---

[441] Creswell, J. (2003), *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications, Thousand Oaks. Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. (2004), *Mixed methods research: a research paradigm whose time has come.* En Educational Researcher, vol. 33, n. 7, p. 14-26. Tashakkori, A., Teddlie, C. (eds.)(2003), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage Publications, Thousand Oaks.

[442] Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J., Turner, L.A. (2007), *Toward a definition of mixed methods research.* En Journal of mixed methods research, vol. 1, n. 2. P. 112-133.

[443] Vease a Symonds, J.E., Gorard, S. (2010), *Death of mixed methods? Or the rebirth of research as a craft.* En Evaluation & Research in Education, Vol. 23, n. 2, p. 121-136. También Bryman (2009) citado en Picci, P. (2012), *Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: I metodi misti.* En Studi sulla formazione, Firenze University Press, Firenze. N.. p. 191-201.

[444] Gage, N.L. (1989), *The paradigm wars and the aftermath.* En Teacher College Record, vol. 91. P. 135-150.

[445] Greene, J.C., Caracelli, V.J. (1997), *Advances in mixed-method evaluation: the challenges and benefits of integrating diverse paradigms.* Jossey-Bass Publishers, Hoboken, NJ.

[446] Pellerey, M. (2011), *La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative*. En Giornale Italiano della Ricerca Educativa. P. 107-111.

[447] Vannini, I. (2009), *Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia. Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica*. En Ricerche di pedagogia e didattica, n. 4. P. 1-27.

Otra razón que llevó a la selección del tipo de investigación mixta, fueron las experiencias en el ámbito educativo, donde la "*apertura a experimentar metodologías de investigación y modos de pensar sobre la investigación fortalecerá las investigaciones mixtas*" (Creswell&Garrett, 2008)[448] y el asumir la posición de Trobia (2005), quien afirma que "*se debe abandonar la oposición cualidad/cantidad en favor de un enfoque más ecléctico, pero al mismo tiempo riguroso*"[449].

En particular, esta investigación se encuadra de manera prevalente hacia lo cualitativo, asumiendo lo descrito por Johnson et al. (2007)[450], donde la predominancia cualitativa (QUAL+quan, según su simbología) se enmarca en una "*visión constructivista-postestructuralista-crítica del proceso de investigación*". De igual manera, se posesiona de lo dicho por algunos autores, en relación a que el uso de instrumentos cualitativos tanto en la recolección de datos como en la análisis de datos, dentro de un paradigma fenomenológico-interpretativa, "*en cuanto dirigido a la comprensión de los fenómenos, se concentra en un enfoque hermenéutico y dialectico y, por eso utiliza, coherentemente, metodologías típicamente cualitativas*"[451].

Adicionalmente, se ha considerado más apropiado este enfoque con prevalencia de lo cualitativo, porqué, "*a causa de su naturaleza exploratoria y generadora de teorías, tiende a ser orientado hacia el descubrimiento de nuevos fenómenos y modos de comprensión*"[452], al mismo tiempo que permite instaurar un dialogo entre investigador e investigado que lo lleva a obtener "*expresiones de fe y valores más profundos y genuinos para incentivar una descripción más esmerada de las opiniones tenidas*"[453].

Giovannini, Marcuccio, Truffelli (2009) ayudan cuando, hablando de evaluación de proyectos innovativos, afirman que "*la variedad de enfoques refleja la diversidad de problemas*"[454].

Por otra parte se debe considerar esta investigación exploratoria porqué uno de sus objetivos es el de "*averiguar empíricamente la suficiencia de las categorías y/o de las variables deducibles de las fuentes desde el punto de vista de la descripción del problema*

[448] Creswell, J.W., Garrett, A.L. (2008), *The "movement" of mixed methods research and the role of educators.*En South African Journal of Education, vol. 28, p. 329.
[449]Trobia, A. (2005), *La ricerca sociale quali-quantitativa.* Francoangeli, Milano. P. 43.
[450] Johnson et al. (2007), cit., p. 124.
[451] Vannini, I. (2009), cit., p. 8.
[452] Hesse-Biber, S.N. (2010), *Mixed methods research. Merging theory with practice.* The Guilford Press, New York. P. 64.
[453] Howe, K.R. (2004), *A critique of experimentalism.* En Qualitative Inquiry, 10 (4), p. 54.
[454] Giovannini, M.L., Marcuccio, M., Truffelli, E. (2009), *L'applicazione dei" metodi misti*" *nell'analisi di percorsi integrati tra istruzione e formazione professionale.* En Domenici G., Semeraro R., (eds.), "Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture" (Atti del VI Congresso scientifico della SIRD), Roma, Monolite. P. 23.

educativo"[455] que hizo idear la investigación.

El carácter exploratorio de esta investigación es vinculante con el modelo mixto, si se toma como referencia a la clasificación de Tashakkori&Teddlie (1998) citado en Rocco et al. (2003), quienes afirman, que una investigación puede ser identificada como "modelo mixto" (llamada como de tipo VII en sus tablas), por "*tomar lugar la combinación simultáneamente en las tres diferentes fases*"[456] (definición del tipo de proyecto exploratorio y/o confirmatorio, recopilación de tipo de datos, análisis e inferencia). En este modelo, puede haber recolección de datos tanto cualitativos como cuantitativos y puede ser conducida al mismo tiempo un análisis cualitativo y cuantitativo. Esta investigación se pone precisamente en este marco conceptual.

En lo que respecta a las técnicas a utilizar, es oportuno señalar que la condición de estudiante Erasmus Mundus del programa Ánimo Chévere (Chile, Ecuador, Venezuela, Cuba) administrado por la Universidad de Padua, no permitía por reglamento, la recolección de datos afuera del territorio italiano, resultando así un vínculo y una restricción en el diseño de la investigación. Debido a los costos de algunas técnicas e instrumentos y aprovechando la disponibilidad de procesos en curso (como el Laboratorio de Portafolio y Balance de Competencias, que ha sido una fuente de información privilegiada por su estructuración y metodología ejecutada), se decidió utilizar instrumentos de técnica de recolección de datos cualitativos como el *focus group* (Corrao, 2000; Zammuner, 2003; Morgan, 1997)[457] y el cuestionario a preguntas abiertas (Mecacci, 2001; Trinchero, 2002), ambos instrumentos que bien se encajan en una investigación de tipo exploratorio dentro del paradigma constructivista-interpretativista; el análisis de los datos recogidos se efectuó a través de programas CAQDAS como Atlas TI, para el análisis textual, y SPSS para los datos cuantitativos (ver más adelante).

La investigación se ha desarrollado siguiendo las fases sucesivas que a continuación se describen brevemente.

En un primer momento se ha diseñado el proyecto de la investigación con la selección del tema, lo que hizo necesario la búsqueda y revisión de la bibliografía, a través de: (a) libros comprados en Italia, España, Francia y en Venezuela, y provenientes de Cuba, Estados Unidos, México, Colombia a través de compras en internet; (b) consulta y

[455] Lumbelli, L. (1990), *Pedagogia sperimentale e ricerca esplorativa.* En Telmon, V., Balduzzi, G., *Oggetti e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro.* CLUEB Editirice, Bologna. P. 231.
[456] Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S., Pérez-Prado, A., (2003), *Taking the next step: mixed methods research in organizational systems.* En Information Technology, Learning, and Peformance Journal, vol. 21, n. 1. P. 23
[457] Corrao, S. (2000), *Il focus group.* Francoangeli, Milano. Morgan, D.L. (1997), *Focus groups as qualitative research.* Sage Publications, Thousand Oaks. Zammuner, V.L. (2003), *I focus group.* Il Mulino, Bologna.

préstamos en diferentes bibliotecas; (c) material encontrado en línea, en repertorios como revista electrónicas; (d) archivos publicados en varios idiomas como italiano, español, catalán, francés, inglés, portugués; (e) materiales facilitados por cortesía de algunos profesores e investigadores de la Universidad de Padua y de otras instituciones europeas y venezolanas, además de ulterior bibliografía.

Posteriormente, se efectuó la búsqueda y recolección de información actualizada y veraz sobre el contexto actual de Venezuela, considerando los diferentes entornos: social, cultural, económico, educativo, político, demográfico entre otros; la información procedió de la red de contactos profesionales y académicos de la investigadora, de fuentes en líneas como periódicos, revistas electrónicas, visitas personales a fuentes institucionales en ocasión de viajes a aquel país. Además, gracias a la participación a congresos internacionales y nacionales, y a los contactos construidos a partir de ellos, se pudo dibujar un cuadro más completo sobre el nacimiento, desarrollo y la situación actual de la orientación en Europa (en particular de España, Francia, Italia) y en Venezuela. Fue necesario caracterizar y delimitar el concepto de personas adultas y definir sus características y necesidades; se profundizó el panorama europeo y americano sobre algunos constructos teóricos como el balance de competencia, el portafolio, la competencia, los adultos, la orientación, el valor formativo y orientativo de las metodologías ya mencionadas.

También, fueron determinados los muestreos para la aplicación de instrumentos de recolección de datos, utilizando técnicas cuantitativas y cualitativas, lo que llevó a construir el diseño de los *focus group*, de los cuestionarios ex ante/ex post (a partir en este caso de instrumentos ya utilizados), y en fin de los cuestionarios a preguntas abiertas enviados a los expertos de la orientación en Venezuela. Durante todo este proceso, se consumó una continua revisión que ha determinado algunos cambios en la construcción y redacción de dichos elementos, en un proceso circular donde la teoría ha dirigido el trabajo de investigación el cual, a su vez, ha re-orientado la labor teórica.

Consecutivamente, los instrumentos construidos fueron aplicados permitiendo la recolección de información significativa para la investigación; esta ha sido luego procesada y analizada, mientras venia elaborándose el borrador de la tesis. Para concluir, fue redactado una propuesta de balance y portafolio de competencias aplicable al contexto venezolano.

3.3 Los instrumentos de recolección de datos

3.3.1 El laboratorio de Orientación Profesional, Balance y Portafolio de las Competencias

Este curso se realizó con fines didácticos, para los estudiantes inscritos en el Laboratorio de Orientación Profesional y Balance de Competencias de la licenciatura magistral de Ciencias de la Formación Continua de la Universidad de Padua. Su propósito fue, el dar la posibilidad a los participantes, de estudiar y aplicar estas metodologías de orientación para adultos. El objetivo del curso fue "*introducir la problemática de la orientación profesional a través del conocimiento y la simulación de una metodología con elevado valor formativo como lo es el balance (y el portafolio, nota personal) de competencias*"[458].

Este fue, el escenario principal para obtener los datos que hicieran posible el dar respuesta al objetivo específico n. 3 de esta investigación, es decir, estudiar el punto de vista de los actores (orientadores y beneficiarios) acerca del balance y portafolio de competencias. El papel desarrollado por los estudiantes en los roles de orientadores, y beneficiarios del balance de competencias, fue el proporcionar la conformación de un grupo suficientemente amplio, homogéneo, motivado y conformado por razones académicas, evitando así perdidas de tiempos y esfuerzos.

En particular, el laboratorio del balance y portafolio de competencias fue dirigido a estudiantes cursantes de las últimas materias, distribuidos en dos grupos; fue un curso teórico-práctico, donde se alternaron lecciones magistrales con sesiones de trabajo práctico: el primer día del encuentro los estudiantes se agruparon en parejas, uno de ellos fungió de orientador de balance y el otro de beneficiario. Para la creación de las parejas, se buscó que la persona con más experiencia laboral asumiera el rol de beneficiario, suponiendo la existencia en él de más elementos para explicitar sus conocimientos, habilidades, competencias. El laboratorio fue conducido por una docente, que administró los materiales, los tiempos y las pautas a respetar.

El laboratorio se planificó para 5 encuentros, con frecuencia semanal, con una duración de tres horas por cada encuentro, desarrollados en el arco de cinco semanas. El modelo propuesto fue el generado por un grupo de investigadores de la Universidad de Padua, y que se utilizó al interno del proyecto M.O.I.R.C.

El primer grupo, realizó el laboratorio entre los meses de mayo a junio del 2012, los encuentros se desarrollaron en aulas de Piazza Capitaniato, mientras que el segundo,

[458] Zaggia, C. (2010), *Il laboratorio di orientamento professionale e bilancio di competenze.* P. 105.

realizó las actividades entre abril y mayo 2013 en las aulas de via Obizzi, ambas ubicaciones de las sedes del FISPPA. Los dos grupos, pertenecientes a dos años académicos diversos (2011-2012 y 2012-2013 respectivamente), participaron en la misma dinámica, cambiando solo los facilitadores.

3.3.2 Técnica del *Focus group*

Aunque no se haya encontrado una definición univoca (Corrao, 2000), podemos resumir el *focus group* como una técnica utilizada esencialmente en investigaciones cualitativas o mixtas, en manera de discusión[459], se requiere de un grupo de entre 6 a 12 participantes, más o menos estructurada y liderada por un moderador, finalizada a una mejor comprensión del tema abordado.

Sin embargo, existe un abanico de definiciones sobre la estructuración, el rol del moderador, el número de participantes, etc.; en este trabajo, el *focus group* fue elegido como instrumento adapto para profundizar algunos aspectos de los temas abordados (como "*la legitimidad de los conceptos y la adecuación de las definiciones operativas*")[460] cuyos resultados sirven para conocer la aplicabilidad de un instrumento en un contexto cultural diferente. En efecto, no se quiere generalizar (ni es posible hacerlo a partir de los *focus group*, Stagi, 2000); Bernardi, 2007), sino aprovechar de sus puntos de fuerzas.

El *focus group* ofreció a la investigadora la oportunidad de recoger una gran cantidad de datos sobre el tema de interés en un tiempo reducido, y necesitó de menor tiempo para analizar sus resultados en comparación con otras técnicas; por otro lado, la interacción entre los participantes permitió profundizar en los temas abordados (Morgan, 1997; Stagi, 2000, Corrao, 2000, Carey, 2003)[461].

Para minimizar sus debilidades (la composición del grupo, es decir el alistamiento, sobre base voluntaria, de un número variable de participantes; su homogeneidad, la elección de un lugar de reunión adecuado, entre otros), se aceptó una composición numérica de los grupos que respetara los estándares clásicos: 10 estudiantes para el primer grupo, mientras sobraban en el segundo (compuesto por 14 estudiantes), respecto

[459] Algunos autores definen el *focus group* una entrevista de grupo o en grupo, véase a Stagi (2000) y Trinchero (2002).
[460] Corrao, S., (2000), *Il focus group.* FrancoAngeli, Milano. P. 42
[461] Morgan, D.L. (1997), cit.; Corrao, S. (2000), cit.; Stagi, L., (2000), *Il focus group come tecnica di valutazione. Pregi, difetti, potenzialità.* En Rassegna Italiana di Valutazione, n. 20; Cardano, M. (2003), *Tecniche di ricerca qualitativa.* Carocci, Roma; Carey, M.A., (2006), *El efecto del grupo en los grupos focales: planear, ejecutar e interpretar la investigación con grupos focales*. En Morse, J. (ed*.), Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa.* Editorial Universidad de Antioquia, Medellín.

al número máximo recomendado[462]. Sin embargo, se prefirió invitarlos a todos por no correr el riesgo de una reducción excesiva debida a la ausencia del último minuto de alguno de ellos[463]. En cuanto al segundo grupo, se consideró correcta la elección metodológica de no haber excluido a ninguno de los participantes, siguiendo los planteamientos de la literatura: Morgan (1997) y Corrao (2000), citan algunos casos con un número de participantes de 13 hasta 20 personas.

En cuanto a las ventajas y desventajas de esta decisión, cabe destacar que hay quien se pronuncia a favor de un numero restringido de participantes: por ejemplo, (Carey (2003) prefiere grupos pequeños de 4 ó 5, porqué permiten mayor interacción, mientras otros optan por 8 (ejemplo Stagi) para evitar un número limitado de resultados fructíferos; a pesar de ello, como recuerda Morgan (citado también por Cardano), "*there is no 'one right way' to do focus group*"[464].

El invitar a estos mismos estudiantes, permitió superar el problema tanto de la disponibilidad (el saberse parte de una investigación universitaria era muy atractivo y le daba una forma al mismo tiempo formal e informal), como de conseguir un lugar adecuado: el Departamiento dió la disponibilidad de espacios que cumplían con los requisitos de balancear las necesidades de la investigadora como de los entrevistados (Morgan, 1997), mientras que se tenían al alcance las condiciones para una grabación de buena calidad (Cardano, 2003).

Se decidió que el *focus group* se centrara en tres preguntas estímulos abiertas y que fuera conducido por la investigadora, la cual ejecutaría un rol relativamente directivo, que hizo posible que los participantes se enfocaran en los temas de la investigación, sin perder la espontaneidad[465]; al mismo tiempo, hubo la presencia de la docente del Laboratorio en calidad de observadora externa tal como lo sugiere Trobia (2005), quién recomienda que el moderador sea apoyado por lo menos por otra persona y Corrao (2000) también explicita que pueden ser conducidos por más de una persona. La observadora tomó nota del desarrollo de la sesión y resumió, al finalizar la misma, la actitud de los participantes y evaluó también la actuación de la investigadora en la conducción del *focus group*. En relación al papel desempeñado por el moderador, Stagi (2000) señala la diferencia entre un abordaje más psicosocial, donde se limita a estimular

[462]Hay casi unanimidad en la literatura que el numero debe oscilar entre 4 o 6 hasta 12, siendo 8 el número más adecuado.
[463] Morgan (1997) recomienda invitar a un 20% más de lo necesitado.
[464] Morgan (1997), cit. P. 72.
[465] Krueger, (1994), citado en Cardano (2003), recuerda que el moderador no debe ser percibido como un extraño en relación a la cultura a la cual pertenecen los componentes del grupo.

la discusión dejando que la información salga por sí misma en la dinámica de grupo, y otro más sociológico, donde el moderador desempeña un rol más directivo finalizado al mantenimiento de la discusión dentro de los temas deseados.

3.3.3 Los cuestionarios: *ex ante*, *ex post*, a preguntas abiertas

El cuestionario es un instrumento muy utilizado en las investigación educativa porqué bien se presta a lograr el objetivo de recolección de información, y puede ser definido como un conjunto rígido de preguntas, finalizadas a investigar las variables objeto del estudio, y que debe ser administrado a los entrevistados con las mismas modalidades y orden (Caselli, 2010). Durante la investigación se utilizaron dos tipos de cuestionarios autoadministrados (en dos momentos distintos y con dos grupos de informantes diferentes), uno ex ante y ex post a preguntas cerradas, y otro a preguntas abiertas; como señalado por Trinchero (2002), este instrumento puede tener un diferente nivel de estructuración, a lo largo del eje cualitativo-cuantitativo (ms es estructurado, más se acerca a lo cuantitativo), de acuerdo al tipo de preguntas. En el caso de preguntas abiertas (o cuestionario abierto), se utilizan técnicas de análisis cualitativas, en todos los demás casos, se presta a análisis cuantitativos.

El cuestionario *ex ante* y *ex post* adoptado para esta investigación, es una modificación y adaptación del cuestionario *"ex ante e ex post"* utilizado para el citado proyecto M.O.I.R.C. de la Universidad de Padua; consta de dos tipos de preguntas cerradas: las dos primeras preguntas con a una escala de selección única, con opción a respuesta triple, las otras tres poseen una escala aditiva usada como tipo Lickert con cuatros opciones de respuesta.

La finalidad de este instrumento fue analizar dos categorías de variables: la auto evaluación en la capacidad proyectual a nivel personal y profesional (pregunta 1 y 2), y los pre conocimientos y post conocimientos en relación a la capacidad de analizar y desarrollar los aspectos estudiados al interno del proceso de Balance y Portafolio de competencias (pregunta 3), el nivel de conocimiento sobre qué son un Balance y Portafolio de competencias (pregunta 4) y el nivel de conocimiento del grado de importancia de los diversos elementos del proceso de Balance y Portafolio de competencias (pregunta 5).

La administración de estos cuestionarios responde a la necesidad de conocer la eficacia o menos de las metodologías consideradas como instrumentos orientativos para adultos, permitiendo comparar las opiniones sobre las mismas antes y después haberla

experimentadas sobre si mismos: el contraste (positivo o negativo) aportará la información buscada.

Los cuestionarios fueron entregados a los estudiantes antes de comenzar (ex ante) y al finalizar el Laboratorio (ex post), y rellenados por los mismos estudiantes después habérselos entregados de cara a cara.

Las preguntas 1 y 2 se centran en la dimensión del sí mismo, en particular, como mencionado, en la percepción de autoevaluación respecto a la capacidad de proyección: las opciones a seleccionar eran: “tengo un preciso proyecto”, “tengo un vago proyecto” o “no tengo ningún proyecto”.

Las preguntas 3, 4 y 5 se enfocan en los conocimientos poseídos antes y después haber participado al Laboratorio, y las alternativas eran oferta con baterías de ítems con escala aditiva tipo Likert a cuatros niveles: "para nada", "poco", "bastante", "mucho" (Corbetta (1999) señala que, a pesar de ser preferible una escala a 5 o 7 niveles, hay casos con 4 niveles sin opción intermedia): tal escala tiene la ventaja de ser de fácil aplicación y manejo y permite la suma algébrica de datos ordinales. Esta opción se dio por ser una adaptación de un cuestionario ya creado y utilizado sobre el cual no ha sido modificado para esta investigación.

La pregunta n. 3 pedía información sobre la propia capacidad de analizar y desarrollar los aspectos estudiados al interno del proceso de Balance y Portafolio de competencias: "Actualmente te sientes capaz de:", y se conforma de 13 ítems; la pregunta n. 4 indaga el nivel de conocimiento sobre qué cosa es un Balance y Portafolio de competencias: "Piensas que el balance y el portafolio de competencias sea:", y está compuesta por 6 ítems; por ende, la pregunta n. 5 solicita información respecto al nivel de conocimiento del grado de importancia de los diversos elementos del proceso de Balance y Portafolio de competencias: "En el proceso de balance y el portafolio es importante considerar", y consta de 11 ítems.

Cuadro n. 3.1 Construcción del Cuestionario Ex ante/ ex post

Categorías	Preguntas	Ítems
Autoevaluación	Grado de elaboración de un proyecto **personal** Pregunta: *¿Hasta hoy, has elaborado tu propio proyecto personal?*	tengo un preciso proyecto tengo un vago proyecto no tengo ningún proyecto

	Grado de elaboración de un proyecto **profesional** Pregunta: *¿Hasta hoy, has elaborado tu propio proyecto* profesional*?*	tengo un preciso proyecto tengo un vago proyecto no tengo ningún proyecto
Preconocimientos (ex ante) **Post conocimientos (ex post)**	Capacidad para analizar y desarrollar los aspectos estudiados al interno del proceso de Balance y Portafolio de competencias Pregunta 3 *Actualmente te sientes capaz de:*	analizar tu historia de vida identificar tus cualidades personales identificar tus valores profesionales identificar tus intereses profesionales analizar tus experiencias académicas analizar tus experiencias profesionales analizar tus experiencias extra profesionales identificar tus competencias construir tu proyecto personal construir tu proyecto profesional argumentar tu proyecto personal argumentar tu proyecto profesional dar evidencia y documentar tus competencias en un portafolio
	Nivel de conocimiento sobre qué cosa es un Balance y Portafolio de competencias Pregunta 4 *Piensas que el balance y el portafolio de competencias sea:*	una práctica eficaz para la proyectación personal una práctica eficaz para la proyectación profesional un camino de orientación formativa una forma de reconocimiento de competencias por parte de terceras personas una metodología adapta para personas adultas un proceso de emancipación personal
	Nivel de conocimiento del grado de importancia de los diversos elementos del proceso de Balance y Portafolio de competencias Pregunta 5 *En el proceso de balance y el portafolio es importante considerar:*	La historia de vida las cualidades personales los valores profesionales intereses profesionales las experiencias académicas las experiencias profesionales las experiencias extra profesionales las competencias la opinión de terceras personas el proyecto personal el proyecto profesional

El segundo cuestionario, como explicado, es abierto o a preguntas abiertas: se utiliza en investigaciones piloto o prueba (Mencacci, 2001; Bosco, 2003) o para recoger “informaciones objetivas”, es decir, aquellas que se refieren a características o comportamientos del individuo que no están basados en opiniones (Trinchero, 2002; Caselli, 2010).

En el caso del presente estudio, las preguntas abiertas dirigidas a sujetos expertos (o testimonios privilegiados) querían solicitar información a destacados profesionales de la orientación en Venezuela, para obtener sus opiniones y sugerencias, previo a la

elaboración de la propuesta del balance y del portafolio de competencias. A la base de esta acción, habían dos finalidades: por un lado, considerar las eventuales recomendaciones que surgieran de las respuestas; por otro lado, tener toda información que permitiera contextualizar la propuesta a la realidad venezolana, evitando de llevar lentes "*prestadas de otras latitudes*" (González Bello, 2007).

La modalidad de administración de los cuestionarios, en este caso, fue autoadministrada con devolución a posterior y envío telemático (por correo electrónico): la elección de esta tipología de administración tiene el riesgo, señalado por toda la literatura, de tener una baja tasa de respuesta, pero ha sido obligada para poder llegar a testimonios privilegiados ubicados en Venezuela. El envío ha sido acompañado por un email que explicaba la finalidad del cuestionario, la investigación de la cual era parte fundamental y la importancia de tener la opinión del destinatario del correo; se daban también las instrucciones y el marco temporal para responder.

Las desventajas (asociadas a esta modalidad de administración) fueron equilibradas gracias a la baja estructuración del cuestionario (siendo a preguntas abiertas) y al bajo coste del mismo envío y la búsqueda de los expertos: en efecto, el uso del correo electrónico hoy en día es de uso común y, el acceso a Internet casi universal, lo ha transformado en un acto cotidiano. Además, la disponibilidad a acceder a la base de datos de la Federación de las Asociaciones Venezolanas de Orientadores (FAVO), permitió un envío masivo a un número bastante amplio de profesionales entre los que se podían contactar en Venezuela.

Cuadro n. 3.2 Construcción Cuestionario Expertos de la Orientación en Venezuela

Categorías	Preguntas
Balance y portafolio de competencias	1.- ¿Cuáles considera sean los puntos positivos de la propuesta del balance y portafolio de competencias?
	2.- ¿Cuáles considera sean los puntos débiles de la propuesta del balance y portafolio de competencias?
	3.- ¿Cuáles son las recomendaciones para mejorar esta propuesta, considerando las exigencias del contexto venezolano?

3.4. Los instrumentos de análisis de datos

3.4.1 Atlas.TI

El análisis del *Focus Group* fue realizado con el uso de Atlas.TI, un sofware creado por

Muhr basado en la teoría del *Grounded Theory* (Glaser, Strauss, 1997), que se basa en el desarrollo de categorías de análisis que nacen del mismo texto. Siguiendo los planteamientos de Muhr, se efectuó una constante confrontación entre el significado atribuido por el investigador y aquellos dados por los participantes que han producido el texto. En tal sentido, el investigador efectuó una revisión constante al texto para reflexionar y eventualmente re-elaborar continuamente las definiciones dadas Este proceso de revisión continuo del texto fue facilitado de las varias funciones de codificación de Atlas.ti, gracias a las cuales el investigador tuvo la posibilidad de regresar varias veces a la misma parte del texto, o de archivar partes que considera que son relevantes, asociándolas en un segundo momento a un código.

Esta tarea se hizo posible, debido a la estructura y funciones del sofware Atlas.TI, el cual se basa en una estructura a "redes" que toma como asunto el paradigma constructivista del lenguaje (bases también de la Grounded Theory). El programa organiza los textos en "unidades hermenéuticas" (*HU*), entendidas como redes que se van construyendo en la medida que el trabajo de análisis avanza. En la presente investigación, las unidades hermenéuticas corresponden al *focus group* realizado con los estudiantes y otra al cuestionario de preguntas abiertas para los expertos de la orientación en Venezuela.

Al interno de dichas unidades hermenéuticas, fueron considerados los documentos primarios constituidos por los textos que se buscan analizar: los "codes", los códigos elaborados para analizar el texto; las "*quotations*", es decir citaciones, líneas de texto seleccionadas y asociadas a los códigos; las familias, que indican un reagrupamiento de objetos (ej. de códigos del mismo significado, o de documentos primarios comunes con una determinada característica), para terminar, los "*network views*", representaciones graficas a redes constituidas de nudos y enlaces (entre citaciones, entre citaciones y códigos, entre códigos). Este *software* bien se presta al trabajo cíclico que funda el proceso de investigación, permitiendo recuperar y re-elaborar la información procesada; durante esta investigación, se señala que la revisión ha interesado la análisis transformando los códigos elaborados y refinándolos, y, de consecuencia, las citaciones a estos asociadas.

3.4.2 SPSS

Los resultados de los cuestionarios ex ante/ex post fueron analizados con el *software* SPSS 19.0, un programa que ofrece una diversidad de opciones con las cuales permite

elaborar datos estadísticos y manejar bases de datos; esta análisis, llamada factorial, es un proceso de reducción de la complejidad de los datos y su coherencia interna (o fiabilidad), definitiva como concordancia basada en la correlación entre las variables, es medida a través del indicador Alpha de Crombach (α). La correlación entre los datos factoriales se ha obtenido con la prueba *t* de *Student* de mediciones repetitivas por muestras apareadas[466], mientras se ha calculado el nivel de significación, es decir la probabilidad de rechazar la hipótesis nula, entre los valores 0.05 y 0.001[467]. La fiabilidad ha sido corroborada también a través de la aplicación de la prueba no paramétrica de los signos de Wilcoxon para grupos emparejados: en efecto la validez del contenido reconocida por los expertos a las metodologías justifica la aplicación de este instrumento, que permite obtener información dandole mayor peso a los datos empejados con diferencias más marcadas. Este tipo de test es muy útil en las ciencias comportamentales (Siegel&Castellan, 1992).

3.4.3 La triangulación y el *peer debriefing*

Se decidió utilizar la triangulación de investigadores, en el análisis de los datos recogidos con los instrumentos cualitativos, es decir los *focus group* y los cuestionarios para los expertos para verificar los resultados. Esta necesidad surgió naturalmente en razón de un sentido ético y de compromiso con la investigación y con el objetivo de concretarla con una propuesta para el contexto del país de origen de la investigadora. Los resultados de los *focus group* fueron enviados a una investigadora experta de la Universidad de Padua, del Departamiento FISPPA; los resultados de los cuestionarios de expertos fueron enviados a una docente especializada en el campo de la investigación etnográfica, que trabaja en la Universidad de Carabobo.

La elección de dos diferentes investigadores se explica con el hecho de que los *focus group* fueron realizados en lengua italiana y recogidos en este mismo país; los cuestionarios fueron administrados a los expertos de la orientación venezolana utilizando el correo electrónico y realizados en español.

La triangulación es un método que permite individuar un punto gracias a las leyes de la trigonometría: conociendo un lado y dos ángulos, se pueden calcular los demás dos lados y ángulo. En la antigüedad, egipcios y Griegos utilizaron la triangulación y luego esta fue

[466]Pastore, M. (2007), *Introduzione all'uso di SPSS 14.0 per Windows.* (guía).
[467] Siegel, S., Castellanjr., J., (1992), *Statistica non parametrica.* McGraw-Hill Italia, Milano.

asociada con la navegación maritima[468]; hoy en día, este principio es la base del sistema de localización GPS (Global Positioning System), creado por uso militar y utilizado ahora en los sistemas de navegación, smartphone, etc.

Es opinión corriente que su utilizo en las investigaciones sociales se debe a Campbell&Fiske (1959)[469], mientras que la acuñación del término, según Mathison[470], es obra de Webb et. al. (1966): para estos autores, en su tratado sobre las mediciones no reproducibles en las ciencias sociales, la validez de una aserción podía ser reforzada utilizando diferentes metodologías. Sin embargo, hay que esperar a Denzin (1970, 1978) para una elaboración completa y operacional de la triangulación: en su obra *The research act*, él acuña la triangulación como "*la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno*"[471]; la investigación puede hacer referencia a cuatros tipos de triangulaciones: a) triangulación de datos, es decir que los datos pueden ser recogidos de varias fuentes; b) triangulación de investigadores, presencia de diferentes investigadores a varios niveles; c) triangulación de teorías, utilizando varias teorías y enfoques para interpretar los resultados; por último, triangulación de metodologías, que implica el uso de diferentes metodologías en el estudio.

Además, Denzin distingue lo que llama la triangulación *within-methods*, que significa usar dentro de la misma investigación al mismo tiempo diferentes abordajes (solo) cuantitativos o (solo) cualitativos, de la *between methods*, es decir enfoque cualitativo y cuantitativo al mismo tiempo. Al respecto, el autor señala que la primera opción tiene un valor limitado por involucrar solo un paradigma lo que no permitiría reconocer eventuales debilidades de los resultados; al contrario, el uso de diferentes métodos cuali-cuantitativos anula cualquier deformidad en las fuentes de datos, uso de investigadores y métodos. De la triangulación pueden surgir tres conclusiones: convergencia, inconsistencia y contradicción; Mathison (1988) recuerda que el investigador no debe utilizar los resultados solo cuando hay convergencia, sino que también debe usarlos cuando hay contradicción o inconsistencia para investigar un fenómeno social. En efectos, el valor de la triangulación reside precisamente en "*proveer más y mejores pruebas gracias a las cuales los*

[468] UNAIDS (2010), *An introduction to triangulation.* UNAIDS Publications, Geneva. P. 13.
[469] En realidad, estos autores no hacen referencia al término triangulación: indican que para verificar una validación discriminante se debe utilizar más de una caracteristica y más de un metodo en el proceso de validación. Campbell, D., Fiske, D., *Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix.* P. 81
[470] Mathison, S. (1988), *Why triangulate?* En "Educational researcher", n. 17. P. 13
[471] Denzin, N.K. (1978), *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Praeger, New York. P. 291.

investigadores pueden construir aserciones significativas sobre el mundo social"[472], y es papel del investigador dar un sentido a estas pruebas; prescindiendo del hecho que los datos sean convergentes, inconsistentes o contradictorios, debe dar una explicación sobre los mismos datos y a partir de ellos. En esta dirección también se mueve Olsen (2004), cuando afirma que la triangulación puede ser utilizada no solo por validar los resultados, sino también para "*lograr innovación del marco conceptual*" y que, "*a menudo, lleva a meta-interpretaciones de diferentes puntos de vista*"[473]. Tambien Yeasmin&Rahman (2012) indican que la triangulación puede estimular la creación de nuevos métodos ingeniosos[474].

En la literatura se encuentra un amplio abanico de autores que individúan en la validación de los resultados una de las funciones de la triangulación, sin embargo hay más interpretaciones a este respecto: Weyers at al. (2011), por ejemplo, citan ventajas y desventajas, entre la primeras encontramos aumento de exhaustividad e integridad, confirmación de tendencias e identificación de inconsistencias, mejora de validez y confiabilidad; entre las desventajas, es muy absorbente y requiere tiempo, tiende a generar montón de datos y significados, y en fin, no necesariamente produce mejor resultados[475].

Yeasmin&Rahman (2012) enumeran algunas oportunidades que la triangulación le da a los investigadores: le permite ser más seguros de los resultados; ayudar a descubrir la dimensión desviante de un fenómeno; minimizar las deficiencias de investigaciones con una sola fuente de datos, entre otros[476].

Cuando sea dirigida a buscar exhaustividad e integridad, es decir, cuando se busca profundizar el conocimiento, triangulación suele ser utilizada en trabajos que investigan los problemas menos explorados o totalmente inexplorados (Hussein, 2009; Yeasmin&Rahman, 2012).

Hay quien define el concepto de triangulación múltiple, es decir, el uso de más de un tipo de triangulación durante la misma investigación (Polit&Hungler, 1995, citado en Hussein, 2009)[477].

---

[472] Mathison, S. (1988), cit., p. 15.
[473] Olsen, W.K. (2004), *Triangulation in social research: qualitative and quantitative methods can really be mixed.* En Holborn, M., Haralambos, M. (eds.), *Developments in Sociology*, Causeway Press, Ormskirk. P. 24
[474] Yeasmin, S., Rahman, K.F. (2012), *'Triangulation' Research Method as the Tool of Social Science Research.* En BUP Journal, vol. 1, n. 1. P. 159.
[475] Weyers, M., Strydom, H., Huisamen, A. (2011), *Triangulation in social work research: the theory and examples of its practical application.* En Social Work/Maatskaplike Werk, 44 (2), p. 207-222.
[476] Yeasmin, S., Rahman, K.F. (2012), cit., p. 159.
[477] Hussein, A. (2009), *The use of Triangulation in Social Sciences Research: can qualitative and quantitative*

En particular, se quiere poner el acento sobre la triangulación de investigadores, que se ha utilizado en esta investigación: como mencionado anteriormente, en este caso hay la presencia de otro(s) investigador(es), no importa si en la fase de recolección de datos, de análisis o de interpretación. En particular, la triangulación de observadores contempla la presencia de otro observador en la fase de análisis de datos: esto permite encontrar puntos en común y diferencias (Lietz et al., 2006)[478] mientras que al mismo tiempo asegura no se pierdan ideas importantes y que haya consistencia en el vínculo que liga la análisis de datos a los resultados (Lietz y Zayas, 2010)[479]; se destaca que es preferible envolver a un investigador que no haya participado al proyecto (Lietz y Zayas, 2010).

Para concluir, a seguir la triangulación de observadores puede haber un *peer debriefing*, que podríamos traducir con resumen de idea entre iguales: Guba&Lincoln (1985) lo definen como el "*proceso de exponerse a un par desinteresado en forma paralela a una sesión analítica y con el fin de explorar aspectos de la investigación que en caso contrario, podrían quedarse solo implícitos dentro de la mente del investigador*"[480].

methods be combined? En Journal of Comparative Social Work, 2009 (1), p. 3.

[478] Lietz, C., Langer, C., Furman, R. (2006), *Establishing Trustworthiness in Qualitative Research in Social Work.* En Qualitative Social Work, vol. 5, n. 4. P. 441-458.

[479] Lietz, C., Zayas, L. (2010), *Evaluating Qualitative Research for Social Work Practitioners.* En Advances in Social Work, 11(2). P. 188-202.

[480] Guba, E., Lincoln, Y. (1985), *Naturalistic enquiry.* Sage, Newbury Park. P. 308.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE DATOS

Fotografía: Niño wayuú. Municipio Mara. 2009. Yeslaine Ávila.

4.1 Análisis del Focus Group

4.1.1 Participantes y ejecución

Las dos sesiones de los focus group fueron realizadas, respectivamente, los días 14 de junio del 2012, teniendo como observadora a la docente del curso, en una aula de Piazza Capitaniato, y el 17 de mayo del 2013, en una perteneciente al Departamento FISPPA ubicada en Via Obizzi, siendo la observadora igualmente la responsable del curso. Cada *focus group* duró aproximadamente una hora y media, cumpliendo con la duración media, indicada, por ejemplo, en Stagi (2000) y Cardano (2003), entre una hora y media y dos horas.

Cuadro n. 4.1. Composición de los grupos en los *Focus Group*

Participantes / Edad	20-30	31-40	41-50	51-60	Total
Grupo 1	8	2	0	0	10
Grupo 2	9	1	3	1	14
Total	**17**	**3**	**3**	**1**	**24**

Los grupos estaban conformados de la siguiente manera: en el primero, participaron un total de 10 estudiantes, con edades comprendidas entre 23 a 34 años, con un promedio de 26.4 años, de los cuales el 70% eran mujeres y el 30% hombres. El segundo grupo, fue compuesto por 14 estudiantes, a su vez con edades comprendidas entre 23 a 54 años, con un promedio de 28 años, de los cuales el 75% eran mujeres y el 25% hombres.

Las sesiones se desarrollaron en cuatro fases o etapas, es decir preparación, introducción, desarrollo, conclusión; en particular, se respetaron las sugerencias de diversos autores en crear las condiciones adecuadas, lo que significó (a) disponer las sillas en forma de U[481]; (b) garantizar la privacidad y una buena acústica; (c) crear una atmósfera agradable y estimulante para el debate; (d) proporcionar la mayor comodidad para los participantes; (e) preparar la grabación audio para luego trascribirla; (f) disponer los nombres de los participantes en el pupitre de cada silla; (g) controlar el buen funcionamiento de los equipos electrónicos; (h) iniciar puntualmente a la hora indicada.

En la fase de introducción, la investigadora abrió la sesión con una presentación personal y la declaración de las instrucciones a través de una frase preparada personalmente:

[481] Al respecto, Cardano (2003) sugiere disponer las sillas en ferro de caballo o en círculo.

Buenos días y bienvenidos a nuestro encuentro; gracias por estar aquí. Mi nombre es Yeslaine Ávila y soy estudiante de doctorado de Ciencias Pedagógicas, de la Formación y de la Educación de la Universidad de Padua. Deseo saber la opinión de ustedes. sobre el Balance y el Portafolio de Competencias. Les hemos escogidos porque han terminado el laboratorio Orientación Profesional, Balance y Portafolio de Competencias desarrollado por la Prof. XXX, por lo cual pueden dar preciosas informaciones que servirán para mi investigación. No existen respuestas justas o equivocadas, solo quiero conocer el punto de vista y las experiencias de ustedes durante la realización de este laboratorio. La información suministrada será totalmente confidencial.

Antes de comenzar quiero darles algunas sugerencias para permitir una conversación lo más proficua posible. Trate de hablar uno a la vez, respetando su turno y el turno de su compañero, el encuentro será registrado con un reproductor de voz.

Mi rol será de hacerle las preguntas y escuchar las respuestas de Ustedes. La prof. XXX será observadora.

Haré tres preguntas y las mismas serán discutidas una a la vez, por lo cual haremos tres rondas, y en cada ronda anunciaré nuevamente la pregunta. Recuerden que sus opiniones deben ser del Balance y Portafolio de competencias, y no del laboratorio.

En cada sesión se prosiguió mencionando las tres preguntas en este orden:

¿Cuáles, según su experiencia, son los puntos fuertes del balance y portafolios de competencias?

¿Cuáles, según su experiencia, son los puntos críticos del balance y portafolios de competencias?

¿Cuál es el valor formativo del balance y portafolio de competencias?

En caso de disponibilidad de tiempo, se cerraba la sesión con una pregunta adicional:

¿Según vuestra opinión, qué cosa se puede modificar del Balance y del Portafolio de Competencias?

Se destaca que el clima que se creó fue muy favorable para que los participantes respondieran de forma sincera, dando énfasis a las metodologías propuestas; las intervenciones fueron respetuosas, la participación fue activa y hasta entusiasta en varios momentos.

Para concluir, se cerró el *focus group* agradeciendo los participantes por su desempeño y dando la posibilidad de realizar ulteriores preguntas; las grabaciones fueron guardadas para el sucesivo trabajo de transcripción y análisis.

4.1.2 El análisis

El análisis de los *focus group* se realizó con el *software* de texto Atlas. TI. Las registraciones fueron realizadas en italiano, las mismas fueron transcritas fielmente y revisadas por un madrelingua para aclarar algunos términos que eran de difícil comprensión por la pronunciación dialectal. Las transcripciones fueron leídas con atención para tener una idea de la calidad del material.

El análisis se realizó en base a una estrategia bottom-up, en razón del carácter exploratorio de la investigación: en efecto, los resultados no eran totalmente predecibles y por eso se ha preferido dejar que fuera el texto de las mismas respuestas el que guiara la codificación.

Una vez transcrito y revisado, la investigadora envió el material a otra investigadora experta en el tema para efectuar la triangulación. La investigadora experta obtuvo el material transcrito sin ninguna categorización u anotación, la única indicación fue elaborar una categorización para posteriormente ser confrontadas y verificar la correspondencia. Para la investigadora éste era un paso fundamental ya que podía representar un elemento evaluador de la interpretación hecha en solitario.

La forma utilizada para la interpretación del texto fue del bajo, buscando que el mismo texto pudiera ofrecer información sobre las categorías establecidas durante su realización. Se analizaron los dos *focus group* al mismo tiempo ya que fueron las mismas preguntas estímulo y conducidos por la misma investigadora, lo que significa que se obtuvo una sola unidad hermeneutica (HU).

Consecuentemente, el material a analizar fue dividido entre las tres preguntas estímulos, que formaron los documentos primarios (PD) constitutivos de la HU: estos documentos fueron el *corpus* del trabajo de análisis, y las preguntas de investigación sirvieron de guion en la organización-codifica de la información (Vardanega, 2008)[482].

Teniendo en cuenta el marco general descrito anteriormente, y debido al abanico de información que supuestamente podía salir, se decidió empezar el análisis definiendo códigos descriptivos, y solo en una sucesiva re-elaboración y conceptualización transitar en códigos interpretativos que permitieran generalizar los resultados (Vardanega, 2008).

Este proceso se enlaza con la triangulación, porqué se dio un posterior análisis después de haber conocido los resultados por parte de la segunda investigadora: basándose sobre el asunto que, en las investigaciones exploratorias, esta técnica permite no perder ideas importantes y estar más seguros de los resultados (Lietz y Zayas, 2010),

[482] Vardanega, A. (2008), *L'analisi dei dati qualitativi con Atlas.TI.* Aracne Editrice, Roma, p. 48

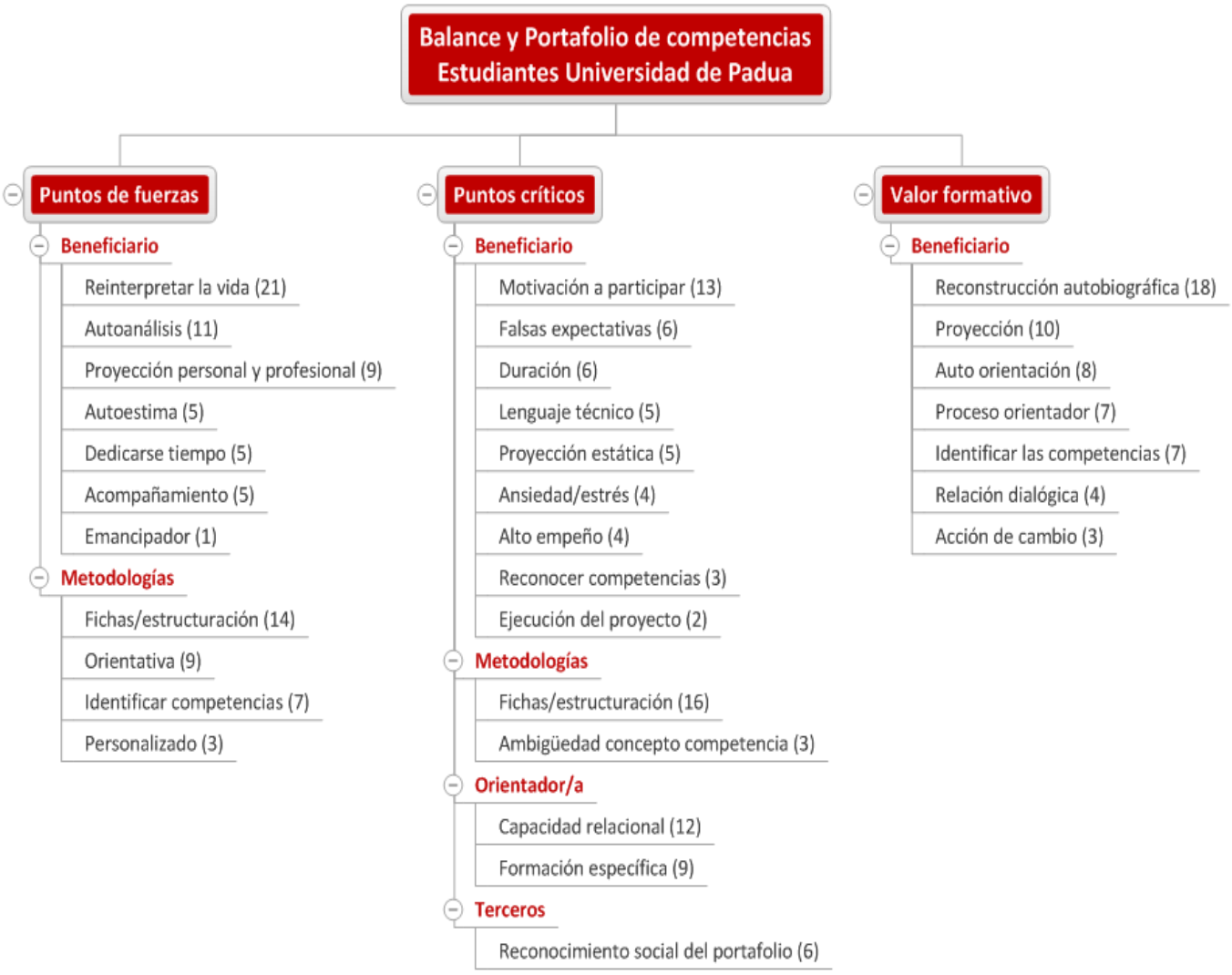
la triangulación y el sucesivo *peer debriefing* sirvieron como punto de partida para una última análisis que sirvió para una codificación interpretativa; solo al final de este ulterior análisis, se pudieron obtener los códigos y reconocer las familias de códigos con sus definiciones. Más adelante se ilustran comparativamente las categorizaciones revisadas y los cambios como consecuencia de la triangulación y el *peer debriefing*.

Los asuntos teóricos sobre los cuales se basa este trabajo, han indicado el camino que han diseñado varias familias, cada una relacionada con los ámbitos indagados: para facilitar el manejo y organización de los datos, y aprovechar de la mejor forma de los instrumentos del *software*, los códigos han sido etiquetados, acogiendo así las sugerencias de Vardanega (2008), y las etiquetas han llevado de forma muy sencilla a la recopilación de las familias de códigos (figura n.7), repartidos en tres núcleos temáticos que corresponden a las tres preguntas estímulos.

De cada código se ha construido la definición, basada tanto en las citaciones de los entrevistados, como en la teoría y la literatura revisadas.

Como resultado de lo anteriormente expuesto, se obtuvo el gráfico que aparece a continuación, donde se observan los puntos de fuerza, los puntos críticos y el valor formativo del Balance y portafolio de competencia.

Figura n. 4.1. Opinión de los estudiantes sobre el balance y portafolio de competencias a partir de sus experiencias



Núcleo "Puntos de fuerza"

Los puntos de mayor ímpetu que los estudiantes le asignaron al Balance y portafolio de competencias, a partir de sus vivencias en el laboratorio de orientación profesional, balance y portafolio de competencias cursado por ellos, se centraron en dos macrofamilias: el beneficiario, es decir, la persona que participa a un proceso de balance y portafolio de competencias y la metodología, que es el mismo proceso de balance y portafolio de competencias.

Macrofamilia "puntos de fuerza referidos al beneficiario"

Reinterpretar la vida

En relación a este aspecto, 21 estudiantes, seleccionaron como punto de fuerza del

Balance y Portafolio de Competencia, la reinterpretación de vida, entendida como otorgar y atribuir nuevos significados a los hechos de la vida pasada y presente. En tal sentido, los estudiantes asumen que el proceso de balance y portafolio les permite aplicar nuevas categorías conceptuales a los hechos que le han ocurrido en el pasado, en una visión a 360 grados. Esta respuesta se corresponde con los planteamientos señalados por Gargiulo Labriola (2007), referidos a que el balance da valor a la existencia personal y a lo dicho por Zaggia (2011), para quien esta metodología permite reapropiarse de la trayectoria de vida.

"Analizzare la propria vita a 360 gradi per me è un punto focale perché comunque si prende in esame sia le esperienze formali, formative, extra professionali e professionali, e soprattutto ti permette di leggere, magari in ottica diversa, esperienze extra professionali che magari non avevi attribuito una certa importanza,…" (participante grupo N. 1).

"…la spinge appunto a riflettere sulla propria vita e suoi eventi critici come positivi, insomma della stessa esperienza, è un po' come mettere su un tavolo tutte le carte della propria esperienza e riordinarle secondo un criterio,…" (participante grupo N. 1).

"…lo vedo un po' come un momento nel quale ci si sofferma su di sé, e proprio ho sentito questa cosa appunto perché rianalizzando le proprie esperienze si ritrovano i punti di forza e di debolezza che altrimenti insomma non si vedrebbero se non ripensare le esperienze che sono state più significati per se e si riesce anche a vedere un po' filo conduttore delle tappe che hanno segnato la tua vita…" (participante grupo N. 1).

Autoanálisis

En relación a este aspecto, resulta interesante observar, que 11 de los estudiantes, casi la mitad, reconocen que el proceso de autoanálisis es un factor relevante para el beneficiario. Este aspecto está estrechamente vinculado con la ya mencionada reinterpretación de la vida, en tanto el autoanálisis es un proceso de reflexión sobre sí mismo, lo cual viene a reafirmar lo dicho por Prada y Campos (2009), quienes señalan que una de las bondades de esta metodología es precisamente el obligar a la persona a fijarse en sí mismo.

"…porta il beneficiario, lo chiama a rafforzare le proprie capacità di analisi, di auto analisi,…" (participante grupo N. 2).

"…poter fare un po' il punto del proprio percorso di vita sia in termini personali che in termini

professionali,…"(participante grupo N. 1).

"…fare una riflessione che dura tutto il percorso…" (participante grupo N. 2).

Proyección personal y profesional

En particular, 9 de los participantes reconocen al Balance y al Portafolio la capacidad de reforzar en el beneficiario la capacidad de analizar pasado y presente en función de una planificación del propio futuro, ya sea a nivel personal, profesional o académica. En este sentido reafirman lo dicho por Lemoine (2002), quien pone el acento sobre la construcción del proyecto personal y profesional como resultado del proceso de balance de competencias.

Es una herramienta que ayuda a la organización de las personas en cualquier nivel de su vida.

"…che sia al pensare nel futuro, è sempre stata diciamo un percorso fatto passo a passo, non ho mai pensato a cosa voglio fare tra dieci anni e questo mi ha permesso di provare ad organizzarmi,…" (participante grupo N. 1).

"…raggiungere il futuro, quello che potrebbe essere un tuo obiettivo a breve, medio o a lungo termine da raggiungere secondo questa riflessione continua,…" (participante grupo N. 2).

"…è e soprattutto di chi vuole diventare, soprattutto per quelle persone che non hanno una grossa esperienza professionale,…" (participante grupo N. 2).

Autoestima

Según 5 estudiantes las metodologías estudiadas aumentan y refuerzan el nivel de autoestima, al generar un conjunto de percepciones, sentimiento hacia sí mismo. En Petruccelli et al. (2012), donde se señala que la autoestima coincide a menudo, y se entrelaza con el concepto de sí mismo.

"…penso che sia una bella carica di autostima,…" (participante grupo N. 1).

"…anche che la persona sia in grado di parlare meglio di se stesso…" (participante grupo N. 2).

Dedicarse tiempo

Igualmente, 5 de los entrevistados, afirman que estas metodologías hacen posible que el beneficiario se tome tiempo para dedicarlo a sí mismo, para reflexionar, para pensar, para analizar, para reelaborar, y elevar su autoconocimiento ya sea mediante una reflexión personal o compartida con el orientador(a). Esta posición, referida a la dimensión reflexiva, ha sido estampillada por muchos autores, entre ellos Rossi (2002) quien destaca

la reconstrucción reflexiva y de autoevaluación.

"E' un modo per me per dedicarsi del tempo, per dedicarsi del tempo in modo costruttivo…" (participante grupo N. 1).

"…è prendersi del tempo, inteso sia come prendersi del tempo personale ma anche dedicare con il consulente…" (participante grupo N. 2).

Acompañamiento

En relación a este aspecto, 5 estudiantes destacaron la importancia del acompañamiento, al momento de realizar el balance y portafolio de competencias; en este caso, esta figura es la del orientador(a) cuya tarea es la de guiar y acompañar. Esta afirmación resalta también la importancia de la narración y del carácter autobiográfico del proceso, donde se hace imprescindible la figura clave del orientador/experto que lo maneja. Al respecto, Gallo y Boerchi (2004) subrayan que el orientador debe ayudar a crear un clima favorable al camino de la autoevaluación.

"…e comunque attraverso una riflessione che è guidata non lasciata così non è una riflessione che una persona fa da sola, ma una riflessione guidata quindi condotta che ti dà delle linee guida." (participante grupo N. 1).

"L'ascolto è un momento in cui la persona può essere ascoltata, forse per noi è un po' scontato, però in una realtà vera, dove abbiamo a che fare con persone che non sono abituate, secondo me è un grande punto di forza, proprio in un'ottica d'aiuto alla persona." (participante grupo N. 1).

Emancipador

Según la opinión de un participante, resulta importante para ser tomado en cuenta, el que haya hecho énfasis en la sensación de emancipación personal que origina el elaborar esta metodología; lo cual corrobora lo calificado por Zaggia (2011) que reconoce al Balabce ser instrumento de "emancipación socio profesional".

"…un punto di forza del bilancio quindi può (…) ma anche d'emancipazione personale invece." (participante grupo N. 1).

Macrofamilia "puntos de fuerza referidos a la metodología"

Fichas/Estructuración

La opinión de los grupos en esta macrofamilia parece ser mucho más claramente definida, en tanto, los puntos más fuertes de la metodología estudiada son individuados

en su estructura y organización por fichas, se trata ahora de identificar competencias y precisar su valor orientador dentro de un contexto personalizado.

Fueron 14 estudiantes el Balance y el Portafolio de Competencias que han considerado que las fichas son eficaces, poseen flexibilidad y facilidad de uso, debido a su forma de desarrollarse. También algunos estudiosos del tema se han referido a la facilidad de uso como una de las razones de su difusión; tal es el caso de Rodríguez Moreno (2006), quien señala como uno de sus puntos de fuerza la facilidad de aplicación de estas metodologías, destacando que es "un proceso parecido al seguimiento de un hilo mágico de Ariadna".

"…tramite anche delle schede operative molto concrete che danno stimoli e indirizzi molto facilitanti in questo processo che a me affidato semplicemente cosi a un approccio spontaneo istintivo , che mi hanno dato delle direttive molto utili…" (participante grupo N. 1)

"…le mettiamo in atto abbiamo con questo strumento invece devi anche essere in grado di poterli esternalizzare e inserire a livello teorico in un portfolio e bilancio di competenze tutto, mi è piaciuto poi la parte che riguardava in modo particolare quello che era mettere in evidenza le qualità, le qualità positiva e la qualità negativa, più che altro la parte del rovescio della medaglia…" (participante grupo N. 2)

"…e una cosa che ho trovato difficile e interessante era quella di dare nome, di dare un nome proprio nominare diceva Chiara, esplicitare le cose, dirle, nominarle, noi diamo per scontato tanto, tanti saper , tante conoscenze, alcune esperienze non riusciamo a descriverle sempre con le parole, però con questo strumento dobbiamo invece sforzarsi di sintetizzarle con dei nomi che siamo comprensibile anche ai altri…" (participante grupo N. 2)

"…nel senso che lavorando con un processo di settimana in settimana, uno ha la possibilità di compilare le schede di aiutare al nostro cliente a compilarli…" (participante grupo N. 2)

Orientativa

Son 9 los participantes que coinciden al afirmar, que el proceso de Balance y Portafolio es orientativo. Este señalamiento ya había destacado por Pombeni y Canzutti (2000), quienes expresan que "*ayuda y sostiene a la persona en nuevas decisiones"* y les permite modificar sus comportamientos en vista de una transición.

"…metodologia dell'orientamento io ne ho individuato sei: riflettendo innanzitutto che considera tre diversi livelli: personale, professionale e formativo, e quindi questo è un punto di forza anche orientativamente perché considerando tutti questi livelli poi ci si può orientare in modo differente nel mondo del lavoro…". (participante grupo N. 1)

"…questo laboratorio proprio nel formulare qual poteva essere un'alternativa se è possibile a quello che è il mio lavoro attuale perché mi era stata fatta la proposta di cambiare anche pur rimanendo sempre nel campo della formazione." (participante grupo N.2).

"…ti permette di eliminare dal campo delle cose che sicuramente aveva influenza pero non sono le più rilevanti in quel momento lì". (participante grupo N. 2).

Identificar competencias

Un total de 7 estudiantes le asignan a las metodologías estudiadas la posibilidad de identificar las competencias personales y profesionales, y también a evaluarlas. Queda claro que estas competencias señaladas no se limitan a las del mundo profesional, sino que es valorizada toda la vivencia, inclusivo las experiencias personales y extra profesionales, que ayudan a formar las mismas competencias. Al respecto, Lemoine (2002) destaca que el Balance tiene como objetivo puntualizar las competencias poseídas por las personas adultas.

"…mi aiuta a capire in che cosa sono competente e anche qual è il mio livello di competenza, cioè se la mia competenza è al livello massimo o oppure se è ancora da migliorare." (participante grupo N. 1).

"…rende la lettura delle proprie competenze non qualcosa di personale, ma qualcosa che può essere anche comprovata da terzi." (participante grupo N. 1).

"…prendere coscienza dell'importanza dell'esperienza informali ed extra professionali perché siamo abituati a pensare alle nostre competenze basandosi solo su quello che è il nostro percorso formativo quindi nelle nostra scuola, negli studi etc.,…" (participante grupo N. 1).

Personalizada

Otro de los puntos de fuerza que rotulan 9 de los estudiantes, está en que esta metodología es personalizada. Esto se debe a que la persona se constituye en el centro del proceso de Balance y Portafolio. En lo tocante a este aspecto, Pellerey (2004) destaca el carácter estrictamente personal y personalizado tanto del Balance como del Portfolio de competencias, lo que hace posible que la dimensión socio-profesional puede ser vista y re-visitada a la luz de la dimensión personal. De acuerdo a esto el mundo del balance y portafolio de competencia gira en torno al individuo y toda su historia de vida pasada, presente y la que está por suceder.

"…secondo me è uno strumento che valorizza molto alla persona, e dico la persona e non il

lavoratore, il professionista…" (participante grupo N. 2).

"…la forte personalizzazione, io ho pensato ad altri strumenti che potevano avere la stessa valenza orientativa e, a differenza degli altri strumenti, il bilancio considera le qualità, la conoscenza, le abilità, le competenze della persona quindi è qualcosa costruito proprio a persona." (participante grupo N. 1).

Núcleo "Puntos críticos"

La segunda pregunta de los focus group sobre los puntos débiles o críticos, ha originado cuatros macrofamilias, referidas al beneficiario, la metodología, el papel del orientador, y hacia terceros.

Macrofamilia "puntos críticos referidos al beneficiario"

Motivación a participar

Se ha encontrado como opinión común de 13 de los estudiantes pertenecientes a ambos grupos, que el beneficiario debe tener una fuerte motivación, entendida como un proceso interno que los impulsa a participar en la elaboración de las actividades. Este señalamiento coincide con lo afirmado en la definición leboterfiana (2005), del *querer hacer* como parte integrante de la competencia y concuerda también con lo dicho por Pellerey (2004), quien otorga un valor motivacional a la práctica del portafolio, ya que una vez finalizado se convierte en "*la presentación del producto*" durante la búsqueda de un trabajo.

"…la disponibilità a mettersi in gioco di parte di chi usufruisce del bilancio che non è scontato e comunque deve esserci proprio una motivazione forte…" (participante grupo N. 1).

"…prima in che momento della vita lo vuoi fare e questo influenza molto anche sulla sua motivazione, nel senso è obbligato a farlo o lo fa perché non ha lavoro e non sa che altro fare, perché lo fa…" (participante grupo N. 2).

"…se riesci a metterti in gioco sul serio, perché altrimenti sennò diventa una formalità ingombrante da fare."(participante grupo N. 1).

"…bilancio di competenze [è] un processo fortemente emotivo che coinvolge nell'intimo la persona…" (participante grupo N. 1).

Falsas expectativas

Resulta significativa la opinión de 6 de los estudiantes respecto a la importancia de la

explicitación de los objetivos del balance y el portafolio en la fase inicial del proceso, a fin de evitar crear falsas expectativas sobre su finalidad. Al respecto, Serreri (2007) especifica que la fase preliminar o de acogida es de fundamental importancia para explicitar los objetivos a lograr y hacer emerger expectativas y motivaciones.

"…se non spiegato bene in fase iniziale può creare false aspettative, nel senso che molti lavoratori che sono in una fase di crisi, di cassa integrazione o quant'altro, non so, possono vedere nel bilancio uno strumento per trovare subito un altro lavoro." (participante grupo N. 1).

"…una persona che non sa cosa fare della sua vita può essere che veda questo strumento un po' come la panacea di tutti i suoi mali, nel senso dice: non so dove sbattere la testa, grazie a questo posso cambiare vita, cioè di sopravvalutare lo strumento…". (participante grupo N.1).

Duración

En cuanto a la duración de la elaboración del Balance y Portafolio, 6 estudiantes precisaron que la cantidad de tiempo que el beneficiario debe invertir en la realización del balance y portafolio de competencias puede ser problemático, en el sentido que la intensidad del proceso y la brevedad en el cual se desarrolla, no le dan el tiempo suficiente para reflexionar lo suficiente; Serbati (2011) precisa que es importante encontrar un equilibrio entre tiempos que no sean demasiados dilatados pero tampoco demasiados cercanos.

"…una questione organizzativa nel senso che si svolge in un arco di tempo molto intenso e breve e magari avere a disposizione un periodo più lungo consente appunto una mappazione della percezione di sé e anche una riflessione del proprio progetto personale magari più completa, magari con possibilità di correzioni maggiore perché ovviamente, poi appunto soprattutto il lavoro di costruzione del progetto di vita è un lavoro tra virgolette ambizioso e quindi veramente secondo me sarebbe ideale avere la possibilità di starci un pochino un po' di più sopra…" (participante grupo N. 1).

"L'altra cosa invece è legata al fattore tempo ci sono molte schede che avrebbero bisogno di più tempo per essere approfondite adesso non mi viene in mento in qual caso però io e lei ci siamo trovato con una scheda a metà è stato un peccato." (participante grupo N. 2).

Proyección estática

Han sido 5 los estudiantes que señalan como riesgo, que el balance se limite a una proyección estática, una fotografía, olvidando que es un proceso dinámico, un *proceso a espiral sin fin*, tal como lo señalan Aubret&Biarnes, (2012).

"…un rischio nel senso che non c'è strutturalmente all'interno del bilancio, ma potrebbe essere un rischio, è quello che una volta sviluppato il proprio progetto di vita magari ancorarsi troppo col pensiero a questo tipo di progetto senza che, cioè, guardando fisso a un traguardo lasciando passare di fianco magari tante altre opportunità…" (participante grupo N. 1).

"…in qualche modo si può cadere in un equivoco, cioè se si vede una processualità e si capisce la propria identità come processuale ok, questo può essere un buon feed back di questa attività, se invece non capisce questo il bilancio della competenza rischia a fare una fotografia di te, che può rimanere in qualche modo statica ehh questo è il rischio[…] e c'è questo rischio di intrepretare appunto con questa staticità ti blocca e fra un poco ritorni allo stesso modo di riproporre il problema…" (participante grupo N. 2).

Ansiedad/Estrés

En relación a la ansiedad y el estrés, 4 de los participantes lo destacaron como punto crítico del Balance y Portafolio. Esto se debe al empeño y esfuerzo que la elaboración de sus actividades de revisión del pasado exige aunado al estado de incertidumbre sobre el futuro y el resultado final del proceso. En relación a este aspecto, puede haber influido el que los participantes tuvieron que hacer el balance y el portafolio.

"…il beneficiario può trovarsi in una situazione di disagio data dal fatto che su certe voci non sa che risposte dare e può subentrare … estremizzando la situazione, che non è stato il mio caso, però è una possibilità, che subentri un fattore di ansia dalla sensazione di non avere un effettivo controllo sull'attuale situazione della propria vita". (participante grupo N. 2).

"…se non riusciamo a fargli fare quel salto ehh forse riesce, diventa una zavorra più che uno stimolo da fare." (participante grupo N. 1).

"…magari si guarda e si trova davanti a sorprese molto spiacevoli, nel senso che può anche trovare qualcosa che non voleva vedere e questo può essere che alcune persone spiazzante ti può bloccare, può farti crollare delle consapevolezze che hai…" (participante grupo N. 2).

Alto empeño

La realización de las actividades establecidas en la elaboración del balance y portafolio de competencias han sido definidas por 4 de los participantes como un proceso empeñativo, en términos del esfuerzo y trabajo que implica la realización de las actividades; A este aspecto se refieren Gauthier y Pollet (2013), quienes hablan de asunción de responsabilidad, que no puede ser impuesta, por ser esta metodología basada sobre la voluntariedad de adhesión.

"Poi l'impegno, il forte impegno, che è all'origine di un bilancio a mio avviso dipende molto dalla capacità d'impegnarsi della persona e quindi questo maggior impegno maggior prodotto, minor impegno, il prodotto non è poi cosi soddisfacente." (participante grupo N.1).

"…fare uno sforzo, questo può essere un aspetto negativo perché non sempre fare uno sforzo è piacevole…" (participante grupo N.2).

Reconocer competencias

Solo 3 de los estudiantes señalan la dificultad de reconocer e identificar las competencias. Cabe destacar que la operatividad de este constructo, es tema todavía abierto, como se ha visto. Por eso Alberici y Serreri (2005) hablan de la dificultad que existe en la identificación de una competencia, por eso establecen claramente lo qué no es una competencia.

"…il concetto di competenza veramente a volte sembra sfuggire, cioè quanto, quante conoscenze, quanta abilità, devono esserci perché una competenza sia veramente una competenza, è vero che ci sono vari livelli e quindi si può dare uno, due tre, quattro, però veramente a volte è difficile, almeno per me, è stato capire quando una competenza è fondata". (participante grupo N.1).

"...io mi sono trovata in difficoltà soprattutto nel riconoscimento delle mie competenze…" (participante grupo N.1).

Ejecución del proyecto

Solo 2 estudiantes han señalo la dificultad que podría surgir al momento en que quien elabora las metodologías estudiadas, deba hacer la síntesis de toda la labor ejecutada, lo cual estaría relacionado con la capacidad del ejecutor para resumir, para hacer sinopsis. A esta dificultad tal vez se refieran González y Pérez (2012), cuando se refieren a lo difícil que resulta hacer un portafolio.

"…un percorso in cui si parte in balia delle onde dove uno si perde, o comunque si rischia, si butta fuori molta informazione e molti contesti, riesci ad analizzare molte cose, però alla fine non riesci a fare una sintesi e quindi lo strumento alla fine che ho in mano risulta, non dico inutile, ma incomprensibile." (participante grupo N. 2).

Macrofamilia "puntos críticos referidos a la metodología"

Fichas/Estructuración

En lo que respecta al código fichas y estructuración del dispositivo, las cuales evidencian las características del mismo Balance y Portafolio de Competencias y la forma de las fichas que lo componen, 16 de estudiantes identificaron una dificultad, referida a la estructura de las fichas. De allí que Gargiulo Labriola (2007), recuerden que el balance debe ser visto en una perspectiva de ayuda y, como tal, debe ser personalizado: esto significa que los instrumentos auto evaluativos o hetero evaluativos, deben adaptarse al contexto y a la finalidad de la metodología.

"…struttura delle schede del bilancio perché credo che sia schede particolarmente strutturate che schede molto libere possono indurre delle difficoltà a persone che magari fanno fatica a raccontarsi e che fanno fatica anche a vedersi per cui una scheda completamente libera, molte volte si bloccano perché davanti a tanta libertà uno a volte ha anche un po' paura della crisi e dell'altra parte schede particolarmente strutturate hanno una persona tutto non riesce a esprimersi tutto quello c'è entro certi limiti, pero secondo me si possono essere delle perplessità si devono alla struttura e la costruzione di certe schede". (participante grupo N. 2).

"…per es. nel caso delle aree d'interesse professionale, arrivare a un dettaglio cosi amplio per una persona che magari ha ancora chiarito il suo progetto e che deve arrivare a addirittura potenzialmente a definire quali sono le competenze che gli manca per arrivare a fare quella cosa lì, lo ho trovato una struttura molto schematica che delle volte rischia anche di ridurre drasticamente il campo, Ehhh questa è una fatica che io ho fatto sul mio lavoro, mi sono resa conto che forse mi serviva uno strumento diverso". (participante grupo N.1).

"…può sintetizzare riguardava dai saperi alle competenze dove c'erano la parte dei codici nud, non è semplice esplicitare e riferirsi a quale codice da quali a quale professionale figuri professionali potessero rappresentare quel tipo di competenze tipo di attività che veniva citata poi bisognerebbe vedere esattamente quali si usano della Isfol". (participante grupo N.2).

A pesar de la diversidad del grupo, que dificulta el logro de una estructura adapta para todos, quizás lo que más han destacado los estudiantes es la rigidez de las fichas; esto se debe probablemente a la utilización del modelo MOIRC, el cual tenía como objetivo el certificar las competencias y por eso necesitaba de una estructura bien definida. Las fichas que nombraron como más dificultosa fueron "*de los saberes a las competencias*", "*el área de interés*", "*proyecto profesional*", "*de la cualidad*" porqué pide evidencias.

Lenguaje técnico

Hay convergencia en 5 de los participantes, en que el lenguaje técnico utilizado en el

proceso puede ser fuente de criticidad, porqué se requiere que tenga un grado de capacitación de comprensión y análisis para entender los conceptos utilizados en el proceso de balance y portafolio. En relación a este aspecto Isfol (2006) señala, que uno de los aspectos que deben vigilarse al realizar el Balance de Competencias, es el simplificar el lenguaje debido a la heterogeneidad de beneficiarios a los cuales se puede dirigir. Es decir requiere la creación de un lenguaje sencillo y de fácil comprensión para la población a la cual se aplica el balance y portafolio.

"… io ho rilevato questa difficoltà e che avevo un certo livello scolastico. Io ho provato come diceva XXXX a parlare con i lavoratori in merito a competenze, sapere, abilità, non si parla la stessa lingua, io so fare questo punto io so, mi occupo di produzione, è veramente difficile adottare un linguaggio comune…" (participante grupo N. 1).

"…non tutti hanno le proprietà di linguaggio la capacità di esprimersi…" (participante grupo N. 1).

Ambigüedad de la competencia

La dificultad que 3 de los participantes esgrimen sobre la conceptualización de la competencia y su claridad terminológica, coinciden con las expresadas en la literatura, donde se hace referencia a que tal conceptualización de las competencias va a estar determinada por las diferentes corrientes de pensamientos, enfoques, epistemologías. De allí que la competencia no es solo un problema de definición lingüística, y se hace referencia e Serreri (2007), el cual le otorga al término una "*implícita ambigüedad*".

"…il concetto di competenza veramente a volte sembra sfuggire, cioè quanto, quante conoscenze, quanta abilità devono esserci perché una competenza sia veramente una competenza, è vero che ci sono vari livelli e quindi si può dare uno, due, tre, quattro, però veramente a volte è difficile, almeno per me, è stato capire quando una competenza è fondata..." (participante grupo N. 1).

"…alla base sicuramente ha delle difficoltà perché non è ancora chiaro in modo univoco effettivamente cosa siano le competenze, sono talmente tante definizioni che una persona fa veramente fatica in riconoscere effettivamente la competenza". (participante grupo N.1).

"…po' anche l'ambiguità della competenza con rispetto all'aspetto teorico di riferimento al modello, quindi, parlando del bilancio di competenza, quindi di competenza insomma un aspetto un po' ancora ambiguo…" (participante grupo N. 1).

Macrofamilia "puntos críticos referidos al orientador"

Las respuestas de los participantes se concentran en dos aspectos importantes: las capacidades relacionales y la formación específica del orientador que facilita el proceso de balance y portafolio.

Capacidad relacional

Según la opinión de 12 de los participantes a los *focus group*, las competencias relacionales debe estar presentes en un orientador(a) para facilitar los procesos propios en una relación con el beneficiario: la confidencialidad, la habilidad, la disponibilidad, la apertura, son temas recurrentes en la relación que debe instaurarse entre las dos partes. Bien dicen autores como Alby y Mora (2004) y Serbati (2011), que el papel desempeñado por este profesional es de crucial importancia para lograr el éxito del balance y portafolio. La confidencialidad, la habilidad, la disponibilidad, la apertura son temas recurrentes en la relación que debe instaurarse entre las dos partes, según la opinión de la mitad de los participantes a los *focus group*. Lo que quiere decir que se muestra la importancia del orientador en todo el proceso como acompañante.

"… è importante che il consulente sia in grado, e qui ci vuole una sensibilità non da poco, di mettere in luce certi aspetti di maniera molto delicata, aspetti in modo da poter fare leva anche su una parte motivazionale o valori profondi o di capacità profonda…(participante grupo N. 2).

"…linguaggio appropriato che mi serve diciamo da traslare diciamo e poterlo dire per scriverlo nel bilancio. e quindi sarebbe tanta capacità del consulente nel interagire, nel riuscire a fare uscire queste esperienze senza magari traumatizzare il cliente, ehh (risas), -non si sa mai-…" (participante grupo N. 1).

"Secondo me il punto critico del bilancio è quello che si basa sulla relazione, la relazione tra il consulente e il cliente, e quindi è critico nel senso che se il cliente non sa mettersi in gioco, quindi non riesce a entrare nella relazione e il consulente non riesce a creare un legame, a creare un rapporto di fiducia, salta, nel senso salta questo punto di forza che dicevamo prima di sentirsi protagonista della propria vita, del fatto di riuscire a schematizzare a sistematizzare etc. , quindi un grosso punto critico per me è questo la capacità di farle stare di gestire una relazione ecco, quindi la figura del consulente…" (participante grupo N. 1).

Formación específica

En relación a este punto 9 estudiantes consideran que los orientadores del balance de competencias requieren formación específica realizar una buena conducción y ejecución.

Esta situación solo se puede verificar si el orientador tiene suficientes conocimientos teóricos y técnicos, es decir, una preparación formativa, profesional y experiencia adecuada para el manejo de este dispositivo. Al respecto, es oportuno recordar a Bagnacanti (1999) y Alberici (en Loiodice, 2007), cuando señalan que el orientador de balances debe poseer un conjunto de práctica y teoría, y que deben sumar capacidades relacionales así como manejar las técnicas.

"…il consulente deve avere alle spalle un percorso professionale e formativo importante…" (participante grupo N. 2).

"…maggiore responsabilità nel consulente di essere in grado di utilizzare un linguaggio comprensibile anche al destinatario". (participante grupo N. 1).

"…il fatto che il consulente capisca il processo che ci sta dietro è la cosa fondamentale per partire e fare un buon bilancio." (participante grupo N. 2).

Macrofamilia "puntos críticos referidos a terceros"

Reconocimiento Social del Portafolio

Para 6 de los participantes es problemática la validación y la aceptación del Portafolio y de las Competencias; es decir, su reconocimiento social, su validez, en términos de empleabilidad, por ejemplo, cuando se presente el portafolio como tarjeta de presentación; debido a su fuerte carácter personalizado. En relación a este aspecto, resulta válido recordar lo dicho por Alby y Mora (2004), en relación a que la certificación y validez de este instrumento requiere de un cuadro normativo que lo prevea. Asimismo, Lyotard (2002) afirma que el portafolio es un instrumento más que los individuos pueden utilizar en la sociedad de la comunicación.

"…come si può spendere questo bilancio, come dopo d'avere utilizzato questo strumento ho il portfolio come lo posso chi dà effetto…" (participante grupo N. 1).

"…risulta essere tra virgolette anche più penalizzante nei confronti di immagino un altra situazione di colloquio lavorativo che ti vengano a dire: se tu dici presento il bilancio come un biglietto da visita personale invece di essere come presentate queste competenze lo dici tu, hai proprio un valore personale, la forte personalizzazione che caratterizza come punto di forza del bilancio a mio avviso necessiterebbe più controllo da parte di terzi." (participante grupo N. 1).

"…come si può spendere questo bilancio, come dopo d'avere utilizzato questo strumento, ho il

portfolio come lo posso chi dà effetto…" (participante grupo N. 1).

Núcleo "Valor formativo"

Por valor formativo, se considera la siguiente afirmación de Rodríguez Moreno (2006) "*relación dialéctica de apoyo y acompañamiento"*[483] que se crea entre el orientador y el beneficiario, como al carácter autobiográfico de la narración de la vivencia que expresan la concienciación de los conocimientos y competencias identificados. Por eso, el valor formativo se ha identificado primariamente como referido al solo beneficiario, y no a la metodología o al orientador.

Reconstrucción autobiográfica

Al respecto, 18 de los participantes han identificado la reconstrucción autobiográfica como el principal aporte formativo del dispositivo de balance. Análogamente, Serreri (2006) destaca el valor del balance en la reconstrucción de autoestima y autoeficacia que son consecuentes al proceso autobiográfico, mientras Pombeni (1996) individua exactamente en el proceso de reconstrucción del sí mismo el punto focal del proceso de Balance, pues permite que el individuo dar sentido a lo vivido en las diferentes etapas de su vida.

"Per me il valore formativo sta nel dare un senso, nel dare una forma a quello che si è vissuto quindi darli un senso sulla base delle esperienze che noi abbiamo avuto nella nostra vita, quindi è una sorta di ricostruzione e consapevolezza che nasce non da avvenimenti scontati, da percezioni, ma di esperienze…" (participante grupo N. 1).

"Per me è formativo ragionare sul passato in una forma come diceva, sul fatto che le cose, rileggere le cose in una chiave anche quelle negative in chiave positiva, fare questo lavoro di lettura della propria biografia professionale, estrapolare degli elementi che si possono riutilizzare in un'altra esperienza…"(participante grupo N.2).

"…vedere sotto un'altra ottica quello che una persona ha fatto per molto tempo che ha dato per scontato un pochino proprio vederlo totalmente nuovo, quindi trovare delle opportunità delle modalità un pochino come si è detto guardarsi dentro a 360 gradi proprio capire quello che magari non si era capito oppure per vari motivi contingenti si era fatto anche come professione per scelte anche personali effettivamente per rivederlo su un altro aspetto…" (participante grupo N.2).

[483] Rodríguez Moreno, M.L. (2006), cit., p. 150.

Proyección personal y profesional

Para 10 de los estudiantes pertenecientes a los grupos, destacan la proyección como otro eje formativo, vista como la capacidad de planificar la vida futura con informaciones reales de su vida; en este caso, no hay distinción entre vida personal y profesional y esto vale en cualquier rol o ámbito en el cual se desarrolle la acción del individuo. Serbati (2011) ve en el hecho que las personas sean autoras del propio futuro y de sus elecciones el sentido formativo del proceso.

"…un'altra cosa importantissima è il coronamento finale dato dalla progettazione del proprio progetto professionale, sicuramente tutte le persone soprattutto lavoratori magari di una certa età, hanno in mente la loro meta, dove vogliono arrivare, un loro progetto però metterlo per scritto secondo me è una cosa che lo rende meno ideale, e quindi si, sicuramente riescono a progettare magari con le tappe per arrivare al loro traguardo…" (participante grupo N.1).

"…mi ha colpito un po' la scheda quella in cui bisognava ripercorre le tappe perché non è pensare al nostro futuro cosi ma è un pensare al futuro in termini concreti cioè tappa dopo tappa…" (participante grupo N.1).

"…poi da lì partire invece con uno sguardo verso il futuro quindi altro punto molto formativo è la capacità che dà questo strumento di immaginare, di visualizzare il proprio futuro e appunto in prospettiva…" (participante grupo N.2).

Auto-Orientación

El segundo código por frecuencia es nombrado auto-orientación, entendido como método que ayuda a auto-orientar a las personas. En relación a este aspecto 8 participantes opinan que la realización del Balance y Portafolio de Competencias implica partir del presente para incidir en el futuro personal. De acuerdo con Pombeni (1996), la dimensión formativa se refleja en el proveer un soporte metodológico para el autoanálisis y auto-orientación.

"...l'acquisizione di un metodo, il metodo che serve per analizzare se stessi, quindi trovare di punti di forza e punti di debolezza come già hanno detto, acquisire una maggiore consapevolezza di cosa si è, di cosa non si è, e quindi fare una fotografia istantanea di se stessi cioè fare il punto della situazione. Anche capire cosa manca, cosa bisogna sviluppare, è un metodo anche per presentare se stessi e anche per conoscersi e per progettarsi."

(participante grupo N.1).

"…diciamo è uno strumento cosi proiettivo quasi propedeutico che mi accompagna in nuove esperienze lavorative…" (participante grupo N.2).

Proceso Orientador

Han sido 7 los estudiantes que reconocen al proceso de Balance un valor orientativo, en cuanto proceso que permite a la persona tomar decisiones en base a sus recursos personales. Esto significa mirar al presente, y poner el individuo en las mejores condiciones para tomar la mejor decisión en vista de una acción, consciente de tener en sus manos el mejor marco posible de información. Loiodice (2004) se expresa al respecto que la persona es gerente de sí misma y debe hacerlo de la manera más adecuada y óptima posible, tomando en cuenta todos sus recursos.

"…mi viene un po' la immagine di, proprio quando si parla di orientamento, una bussola. Nel momento in cui usi una bussola, se tu stesso non sei stabile in quel momento, non riesci a trovare la strada perché l'ago continuerà a muoversi, mentre anche tu sei fermo e ovviamente sai vedere tutto chiaro, riesci a trovare la strada, quindi mi dà questo senso di valore formativo, cioè nell'essere in grado di essere lì immobili e riuscire a tenere la propria bussola in mano e vedere dove si vuole andare". (participante grupo N.1)

"…Il formativo di questo strumento sta nel trasformare le conoscenze, abilità e competenze in un progetto professionale e magari di scoprire che con le competenze che ho rilevato con questo strumento che magari posso svolgere lavori diversi di quelli che mi sono posta inizialmente…" (participante grupo N.2).

"…di una sono molto convinta del valore orientativo che abbiamo discusso dal punto di vista teorico credo che veramente questo sia uno strumento di aiuto alle persone, prima a mettere ordine di farsi una strada, per mia esperienza personale ci credo molto nella fase più giovane della nostra, credo che sia uno strumento che veramente di là delle esperienze professionali chiaramente ai ragazzi non può esistere, però, credo che dia una mano veramente a scegliere delle cose nella vita e sapere dare un peso e questo vale dai quattordici a centocinquanta anni…" (participante grupo N.2).

"…uno sguardo orientato al presente ed uno al futuro. In che senso? Orientato al presente mi aiuta a far chiarezza su che cosa? Su cosa conosco, su cosa so fare, quali sono le mie qualità e attitudini, e non solo, perché poi c'è la ricerca di quali sono le cose più ricorrenti nella mia storia di vita professionale etc., quindi lo sguardo orientato al presente, mi aiuta a capire in che

cosa sono competente e anche qual è il mio livello di competenza, cioè se la mia competenza è al livello massimo o oppure se è ancora da migliorare". (participante grupo N. 1).

Conciencia de las competencias

Igualmente han sido 7 los participantes que se fija en la concientización de las competencias, proceso que se define como aprendizaje y autoconocimiento de las propias competencias adquiridas y maduradas durante toda la vida. En consonancia, Levy Leboyer (1993) define el Balance como un instrumento que ayuda la persona a "*tomar conciencia del conjunto de sus adquisiciones*". El proceso de creación del balance y portafolio aporta algo muy valioso al beneficiario y es que este se logra dar cuenta y por ende hacer consciente sus competencias, lo que conlleva a internalizar al individuo sobre su capacidad y su ser.

"…di prendere consapevolezza di quelle che sono le competenze, cioè di quello che una persona sa fare, ma soprattutto di capire che le competenze possono essere trasferibili, cioè io posso utilizzare qualcosa che ho imparato che so fare e che possiedo in un altro ambito…(participante grupo N 1).

"…che visualizza completamente anche il sapere come un qualcosa di complesso, cioè diciamo che decade il fatto io so fare una cosa perché qua il saper fare una cosa deriva dal fatto che questa cosa è composta da: conoscenze appunto, qualità e abilità, che si mobilitano, e quindi ne nasce la competenza però appunto, diciamo un po' fa la vivisezione del sapere ti da una visualizzazione complessa, articolata, analitica di quello che può significare il sapere e conoscere una cosa e applicarla…" (participante grupo N 1).

"…a un momento in cui si rende spendibile e che sa trasferire le sue competenze in un lavoro che dovrà ricercare…" (participante grupo N 1).

"…questa esperienza mi ha aiutato a chiarire ulteriormente ciò che riguarda il linguaggio e terminologia la sfera dell'analisi e delle valutazione delle competenze quindi mi sono dovuta soffermare meglio su cosa significhi competenza capacità, abilità, è stata una occasione per verificare questi termini…" (participante grupo N 2).

Relación dialógica

Un total de 4 participantes señalan la importancia de la relación dialógica entre el beneficiario y el orientador al momento de realizar un Balance y Portafolio de

Competencias. Este aspecto es subrayado por Rodríguez Moreno (2006) quien afirma que la relación dialéctica entre orientador y orientado constituye la base del sentido formativo que tienen el Balance y Portafolio de Competencias.

"...il valore formativo secondo me ce l'ha per il cliente che per il consulente in ogni caso al di là di questo specifico contesto. ehhhhh Un'altra cosa che il consulente abbia tanto, da imparare anche dall'esperienza dell'altro…" (participante grupo N.2)

"…e quindi a esplicitare sia scrivendo con l'aiuto del consulente…" (participante grupo N.2)

Acción de cambio

Una significativa representación de los participantes, hacen referencia a la acción de cambio provocada por el Balance, es decir la capacidad para cambiar y transformar la propia vida, tal cual lo señala Zagardo (2000) que explicita que una de las consecuencias del Balance es la modificación de los comportamientos.

"...di quello che siamo e che possiamo essere anche cambiando prospettiva con la possibilità di dare alle persone la possibilità di potere cambiare…" (participante grupo N.1).

"…per me è una trasformazione che rende consapevole la persona di un cambiamento…" (participante grupo N.1).

"...se devo definirla in una sola parola con questa rinnovamento. (participante grupo N.2).

Elaboración del Balance y Portafolio de competencias

En este particular son 3 los participantes que reconocen la riqueza y profundidad del Balance de Competencias. Comparan el currículum vitae a una fotografía, una imagen estática, mientras que al portafolio le atribuyen un carácter secuencial y de movimiento cuando lo comparan a un video que puede ser actualizado por el mismo beneficiario, esta es la ventaja de tener algo concreto, tangible. Estos planteamientos recuerdan la visión de Rossi (2002, 2012) para quien el Portafolio más que un producto, debe ser considerado como proceso.

"…mi pareva come un filmato, il portfolio. Mentre che il curricolo è una fotografia dell'esperienza, mentre il portfolio è come un filmato, sì, una sequenza, un processo, ecco…" (participante grupo N.1).

"…altro aspetto formativo è avere la tangibilità dello strumento quindi il fatto che resta comunque anche se non c'è una certificazione è stato scritto e resta una traccia che puoi andare a vedere ciò che hai scritto…" (participante grupo N.1).

"…questo è una cosa che dà molta ricchezza perché per scrivere un curriculum non è la stessa cosa che riflettere su quello che è stato fatto…" (participante grupo N.2).

Autoimagen

Igualmente 3 de los estudiantes opinan que el hecho de inducir a los beneficiarios a reflexionar y analizarse, los lleva a reconstruir la imagen de sí mismo en relación con los otros y el contexto, sea formativo en sí. Peretti Griva (2004) pone al centro del proceso formativo en la valorización de la vivencia personal y la reconstrucción del sí mismo que trae consigo participar a la metodología. Aquí se muestra la capacidad que se le da a los beneficiarios de darse la oportunidad y el tiempo de crearse una autoimagen propia y los más importantes creada por el mismo individuo o beneficiario.

"…individuazione dei propri punti di forza e già questo è probabilmente veramente centrale anche nella possibilità di diciamo descriversi e autodefinirsi…" *(participante grupo N.1).*

"...il fatto della consapevolezza di conoscere i propri limiti, quindi magari di importi anche a livello personale rispetto al tuo sé ideale invece di quello che è il tuo sé reale, ti permette un po' di confrontare trovare un po' una mediazione…" (participante grupo N.1).

"…è che uno strumento che fa leva sugli aspetti come dire positivi di autostima, diceva prima, è uno strumento che riguarda la persona, scusa continuo le citazioni, infatti noi parliamo molto nei corsi di laurea del valore della persona poi in realtà è più detto che fatto, però pensare in un strumento che dà valore a tanti aspetti della persona…" (participante grupo N.2).

4.1.3 Triangulación y *peer debriefing* de los *focus group*

La investigadora, después de la realización de los *focus group*, acordó enviar el texto a la dott.ssa Sabrina Maniero[484], con la finalidad de realizar un análisis del mismo material con el *software* Atlas.TI y así poder realizar una triangulación de investigadores.

[484] Sabrina Maniero, es investigadora en el Dipartimento FISPPA, Università di Padova, desarrolla investigaciones y proyectos sobre temas de orientación juvenil y adultos, utilizando de manera particular el balance de competencias.

Terminada esta fase, las investigadoras se encontraron para evaluar el trabajo realizado individualmente y verificar los resultados obtenidos; fueron comparadas las codificaciones y las macrofamilias que habían surgido en los dos análisis, las frecuencias y las correspondencias. En esta fase se prestó mucha atención a la uniformidad del significado de los códigos en italiano y en español, ya que los dos análisis fueron redactados en ambos idiomas. La comparación realizada hizo resaltar una alta coincidencia de los códigos y de las cuotaciones, haciendo que la divergencia más notoria fuera el nombre asignado a cada uno de ellos. En efectos, durante la discusión se pudo notar como la diversidad del nombre de los códigos se debía principalmente a la variedad de sinónimos disponibles para definir el mismo hecho, tanto en italiano como en español: esto llevó a decidir por la unificación de los nombres de los códigos y de las macrofamilias.

Posterior a este encuentro, la investigadora unificó los dos trabajos de análisis; se continuó con el mismo procedimiento una vez concluido el segundo *focus group*, es decir, dos análisis separados y luego comparación y discusión con la dott.ssa Maniero. Finalmente, los resultados de los dos foucs group fueron unidos y se llegó a una codificación completa, inclusiva de la obra de las dos investigadoras. Se destaca que el proceso de codificación se ha venido acompañando a una constante revisión de la literatura, esto ha permitido una definición conceptual que ha llevado a redefinir las codificaciones y la categorización de acuerdo a los soportes teóricos de los autores analizados. Es preciso señalar que durante el proceso de revisión surgieron nuevas categorías y actores que antes no se habían considerado; realizada esta revisión, se hicieron algunas interpretaciones de datos y se decidió precisar algunas definiciones y dividir algunas codificaciones, como, por ejemplo, la estructura del balance y portafolio de competencias.

Posteriormente y terminada la triangulación, la elección de esta técnica se ha demostrado importante para la correcta ejecución del análisis y el uso de un instrumento CAQDAS como Atlas.TI; como revelado en varios autores, esta fase ha sido útil no tanto (o no solo) para corroborar los resultados obtenidos, sino para el respeto de los pasos metodológicos y la coherencia de los asuntos y constructos surgidos del análisis con las aserciones teóricas de referencia.

4.1.4 Conclusiones

Los resultados del análisis han confirmado los planteamientos expuestos en el marco

teórico o de revisión de la literatura, sobre las metodologías del Balance y Portafolio de Competencias; los estudiantes que participaron en el laboratorio apreciaron y confirmaron, en base a su experiencia personal, las bondades que tiene esta metodología, sobre todo para el beneficiario. Ha impresionado mucho, como a través de este proceso, la persona puede dar nuevas interpretaciones a su historia, a los acontecimientos y las elecciones personales, es decir: al por qué estoy aquí y cómo pude llegar hasta aquí.

Otro aspecto que destaca, es el hecho que durante el proceso el individuo puede realizar un profundo autoanálisis y planificar una proyección personal y profesional. Por otro lado, los estudiantes han destacado, que uno de los puntos fuertes de estas metodologías, es la forma en la cual se desarrolla el proceso (con fichas), en tanto hace posible la capacidad de revelarse un proceso orientativo para quien lo vive; además, cumple con su función fundamental de permitir al sujeto reconocer y valorizar las competencias que posee.

No obstante, las dificultades también están presentes, en tanto, el beneficiario es solicitado a poner en juego sus recursos interiores, en términos de motivación a actuar, a desempeñarse en profundidad, a manejar posibles momentos de ansiedad y estrés; por otro lado, que la forma en la cual las fichas son construidas pueden ser difíciles de responder.

Sin embargo, la atención de los participantes se ha enfocado en la importancia del orientador o facilitador del balance y portafolio: sus capacidades relacionales y la competencia (adquirida a través de una formación específica y de la experiencia profesional). Ambas constituyen un punto crítico para el éxito o el fracaso de todo el proceso; por último, surge la necesidad de reconocimiento del resultado del proceso, primariamente el Portafolio, por el entorno social, laboral y profesional, para que no pierda sentido tanto esfuerzo. En fin, la reconstrucción autobiográfica y la fase de proyección personal y profesional, son los momentos más formativos del proceso de Balance y Portafolio, en el sentido que le ayuda a la modificación del comportamiento inducido por la participación al proceso.

4.2 Análisis de los cuestionarios ex ante/ex post con SPSS

A continuación se presentan los resultados que han surgido de la aplicación de los cuestionarios ex ante ex post administrados, como anteriormente descrito, a los dos grupos de estudiantes participantes en el Laboratorio de Orientación Profesional, Balance y Portafolio de Competencias de la licenciatura de Ciencias de la Educación Continua; se

recuerda que los cuestionarios fueron administrados, al inicio y al finalizar el curso, a los estudiantes que cumplieron con el curso, donde cubrieron el papel por un lado del beneficiario, por otro del facilitador/orientador.

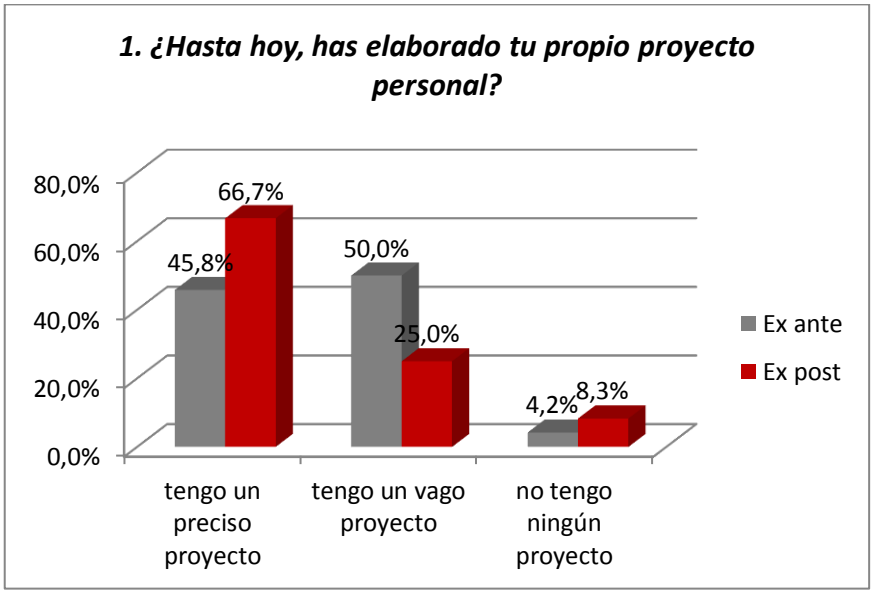
Los resultados muestran el proceso de autoevaluación, del pre y el post conocimiento con respecto al Balance y portafolio de competencias estudiados y analizados al interno del laboratorio.

El análisis de las respuestas fue realizado con el software SPSS, luego los resultados fueron ilustrados con gráficos tipo histogramas (para las preguntas 1, 2, 3 y 5 que contienen los ítem individuales a escala ordinal o son estructuradas como baterías que contienen varios ítems referidos al mismo concepto), mientras para la respuesta número 4 se ha utilizado un gráfico tipo radar; para las preguntas 3, 4 y 5 se hizo uso de tablas con puntuaciones medianas en agrupamiento de ítems y test de significatividad *t* y de Wilcoxon de las diferencias entre las evaluaciones ex ante ex post , además se calculó el coeficiente de fiabilidad *α* de Cronbach. Por cada pregunta se elaboró una primera interpretación elaborando un gráfico de los resultados más significativos que sirven como bases para las sucesivas interpretaciones que serán consideradas en el capítulo siguiente, centrado en la elaboración de la propuesta del Balance y Portafolio de competencias para el contexto venezolano.

Pregunta 1. "¿Hasta hoy, has elaborado tu propio proyecto personal?"

Se calcularon las frecuencias de las respuestas ex ante y ex post, que se presentan en la Figura 4.2

Figura 4.2. Grado de elaboración del proyecto personal: comparación ex ante vs. ex post (%)



En esta pregunta de autoevaluación se solicitaba a los participantes referir el grado de elaboración de su proyecto personal: en los resultados *ex ante* encontramos que el 45,8% declaró tener un preciso proyecto, el 50% un vago proyecto y el 4,2% ningún proyecto personal.

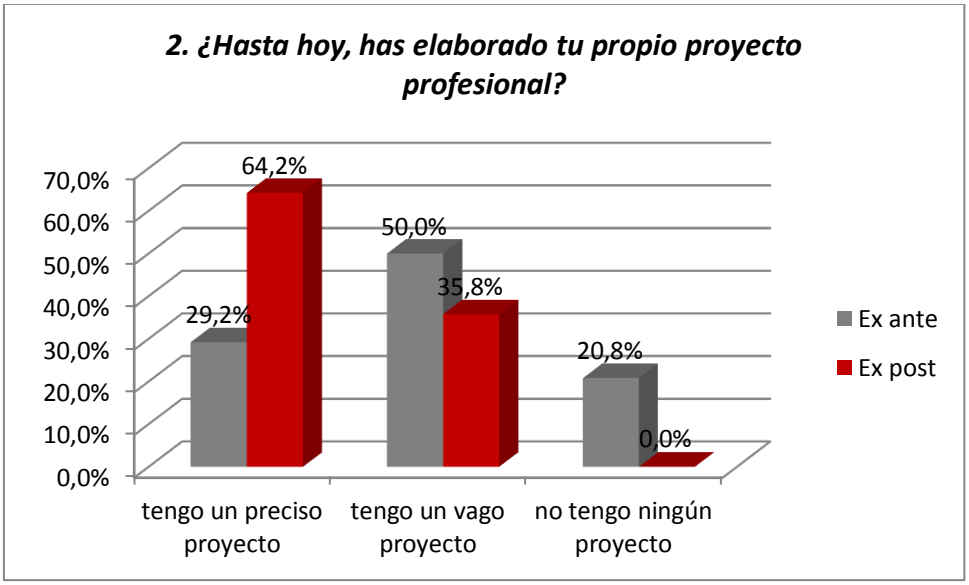
En relación a las respuestas *ex post* los resultados dicen que el 66,7% responde de tener un preciso proyecto personal, el 25% un vago proyecto y el 8,3% manifiesta de no tener ningun proyecto.

Los datos recogidos muestran un crecimiento, al final del proceso, del grado de elaboración de un proyecto personal, donde el 91,7% de los participantes manifiesta tener un preciso o vago proyecto personal y, sobretodo, los 2/3 de los estudiantes se situan en la primera categoría.

Pregunta 2. "¿Hasta hoy, has elaborado tu propio proyecto profesional?"

Han sido calculadas las frecuencias de las respuestas *ex ante* y *ex post*, que se presentan en la Figura 4.3

Figura 4.3. Elaboración del proyecto profesional: comparación ex ante vs. ex post. (%)



Por lo que respecta a la autoevaluación de los participantes sobre su grado de elaboración del proyecto profesional, se hace notar como, al comienzo del laboratorio, el 29,2% consideró tener un preciso proyecto, el 50% (la mitad del grupo) un vago proyecto y el 20,8% manifiesta no tener ningún proyecto profesional.

Al final del trayecto, el 62,5% de los participantes se considera capaz de elaborar un preciso proyecto profesional, el 37,3% declara ser en grado de elaborar un vago proyecto profesional. Estos datos denotan un claro incremento en el grado de elaboración de un proyecto profesional después del uso del balance y portafolio de competencias.

Pregunta 3. "Actualmente cuanto te sientes capaz de".

Con esta pregunta se aspiraba conocer el pre y el post conocimientos de los participantes en relación a sus capacidades de analizar y desarrollar los aspectos afrontados al interno del proceso de balance y portafolio de competencias a través de 13 ítems.

Con la finalidad de presentar los resultados de manera más sintética, se decidió reducir el número de los datos a tratar, por lo tanto las 13 ítems que componen la batería, tanto en la formulación *ex ante* como en la *ex post*, han sido reagrupados en subconjuntos homogéneos.

Después de una confrontación con expertos[485] del sector, se han identificados 4 grupos titulados:

Capacidad de analizar: cuestiones que solicitaban evaluar la propia capacidad de analizar la historia de vida, as experiencias formativas, profesionales y extra profesionales (ítem 1, 5, 6, 7).

Capacidad de identificar: cuestiones que solicitaban evaluar la propia capacidad de identificar las propias cualidades, valores e intereses profesionales y competencias (ítems 2,3, 4, 8).

Capacidad de construir: cuestiones que solicitaban evaluar las propias capacidades de construir y argumentar un proyecto personal y profesional (ítems 9,10, 11, 12).

Capacidad de evidenciar: una única cuestión finalizada a evaluar la propia capacidad de evidenciar y documentar las propias competencias en un portafolio (ítem 13).

Ante todo, ha sido evaluada la fiabilidad de las agregaciones de ítems en los grupos a través del cálculo del coeficiente *alpha* de Cronbach. Este ha resultado ser globalmente aceptable en todos los casos, con valores compresos entre .65 y 88[486].

La puntuación mediana *ex ante* y *ex post*, por cada grupo de respuestas, ha sido

[485] Han tomado parte en esta confrontación la Ph.D. Sabrina Maniero, investigadora en temas relacionados a la orientación de jóvenes y adultos, utilizando en particular el Balance y Portafolio de competencias y Ph.D. Anna Serbati, experta de las metodologías de balance y portafolio de las competencias ambas adscritas al Departamento FISPPA, Università di Padova.

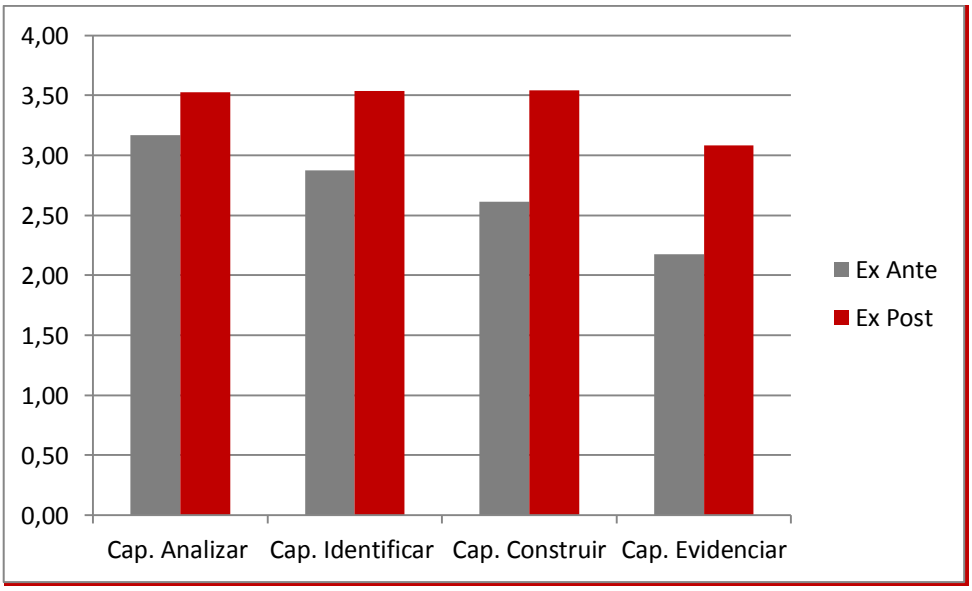
[486] La literatura querría un valor superior a 0.70 y 1; pero, se ha dado preferencia a la validez de contenido reconocida por los expertos, además de la fiabilidad estadística.

confrontada mediante el test *t* por muestras apareadas y también mediante el test no paramétrico de Wilcoxon que se adapta mejor a la naturaleza ordinal de los datos, los resultados de ambos test coincidieron. La escala de respuesta era la siguiente: para nada; poco; bastante; mucho. Los resultados son presentados en el Cuadro 4.2 y en la Figura 4.4

Cuadro 4.2. Comparación ex ante vs. ex post (puntuación mediana)

	Ex Ante	Ex Post	t(23)	*p*<	*Z*	*p*<
Capacidad de analizar	3.17	3.53	-2.12	.05	-2.26	.03
Capacidad de identificar	2.88	3.54	-4.85	.001	-3.48	.001
Capacidad de construir	2.62	3.54	-5.12	.001	-3.68	.001
Capacidad de evidenciar	2.17	3.08	-17.16	.01	-3.00	.004

Figura 4.4. Comparación ex ante vs. ex post. (puntuación mediana)



En síntesis, lo que aflora del análisis es una mejora significativa del pre y post conocimientos de los participantes en el período ex post respecto al ex ante. Por lo tanto, se puede afirmar con seguridad que la participación al laboratorio "Orientación profesional Balance y Portafolio de competencias" ha contribuido en aumentar la capacidad de analizar la propia historia de vida, las experiencias formativas, profesionales y extra profesionales (Grupo 1); la capacidad de identificar las propias cualidades, valores e

intereses profesionales y competencias (Grupo 2); la capacidad de construir y argumentar un proyecto personal y profesional (Grupo 3) y, en fin, la capacidad de evidenciar y documentar las propias competencias en un Portafolio (Grupo 4).

Pregunta 4. "Piensas que el percorso de Balance y Portafolio de competencias sea…".

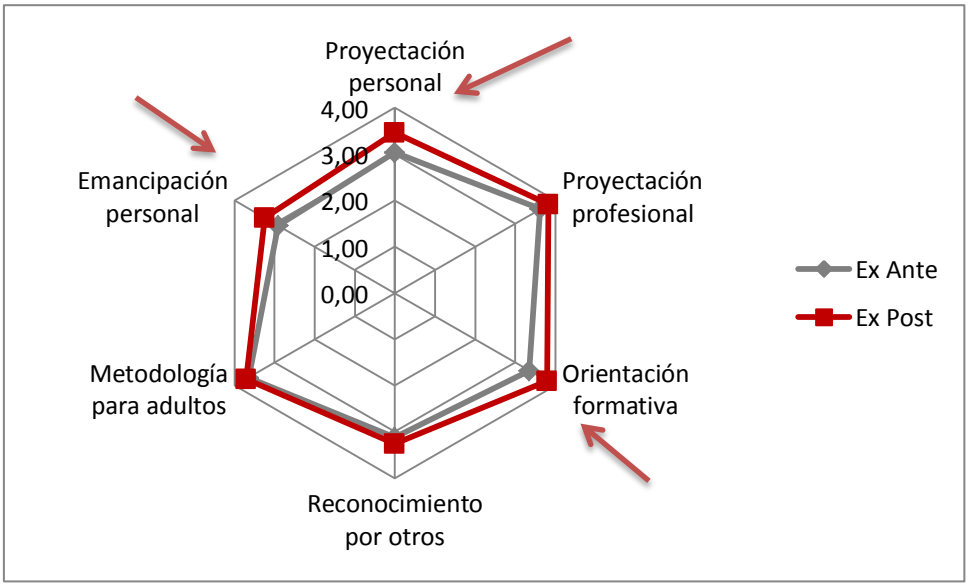
La puntuación mediana *ex ante* y *ex post*, por cada una de las seis cuestiones que conformaban esta sección del cuestionario, ha sido comparada mediante prueba *t* por muestras apareadas y también mediante un test el test no paramétrico de Wilcoxon que se adapta mejor a la naturaleza ordinal de los datos. La escala para las respuestas era la siguiente: para nada; poco; bastante; mucho. Los resultados son presentados en el Cuadro 4.3 y en la Figura 4.5.

Cuadro 4.3. Comparación ex ante vs. ex post (puntuación mediana)

El Balance y Portafolio es:	Ex Ante	Ex Post	t(23)	*p*<	*Z*	*p*<
Proyección personal	3.04	3.46	-2.20	.04	-1.96	n.s.*
Proyección profesional	3.63	3.83	-1.42	n.s.	-1.41	n.s.
Orientación formativa	3.35	3.79	-2.63	.02	-2.27	.03
Reconocimiento por otros	3.13	3.25	-0.83	n.s.	-.83	n.s.
Metodología para adultos	3.65	3.71	-0.40	n.s.	-.31	n.s.
Emancipación personal	2.91	3.25	-1.91	n.s.	-2.00	.05

Nota. * *p*<.06.

Figura 4.5 Comparación ex ante vs. ex post (puntuación mediana)



Las seis posibilidades de respuesta para definir que es un balance y portafolio de competencias obtuvieron, en el primer momento de evaluación, una puntuación variable entre 2.9 y 3.65, donde la puntuación más baja la obtiene la definición de emancipación personal (2.9) y la más alta la definición de metodología para adultos (3.65).

La aplicación de los dos tipos de tests coinciden que la dimensión de orientación formativa es la más significativa, mientras hay una ligera divergencia entre los resultados referidos a la proyección personal y la emancipación personal: en efecto el test t da como éxito que la proyección personal es una dimensión significativa, mientras con test de Wilcoxon el resultado es al borde de la significatividad. Al contrario, con la aplicación del test Wilcoxon la emancipación personal resulta ser significativa, aunque también en este caso con valores limites, lo que hace suponer que se necesite profundizar estos aspectos en futuras investigaciones.

Al final del proceso toda definición aumenta su puntuación (desde un mínimo de 3.25 hasta un pico de 3.83), lo que demuestra la mayor conciencia adquirida por los participantes de cómo pueden ser definidas estas metodologías; la definición de proyección profesional alcanza el nivel más alto con 3.83, pero ha emergido que las diferencias más acentuadas entre las puntuaciones *ex ante* y *ex post* se dan a las alternativas de respuestas 1, 3, 6, que se refieren a la definición de proyección personal, orientación formativa e emancipación personal (aunque con valores límites para las alternativas 1 y 6). Por eso, se puede concluir que la participación al laboratorio balance y portafolio de competencias ha llevado a los estudiantes a considerarlas como metodologías de orientación formativa y, en menor medida, a tomar en consideración la proyección personal y la emancipación personal como componentes muy importantes.

Pregunta 5. "*En el proceso de Balance y Portafolio de competencias es importante considerar*".

Igual que en la pregunta antecedente, también en este caso se ha reducido el número de datos a examinar, tanto en la formulación *ex ante* como en la *ex post*, lo que ha llevado a crear, después de una confrontación con expertos del sector, a 4 subgrupos homogéneos:

Reconstrucción Autobiográfica: cuestiones que solicitaban evaluar la importancia de la historia de vida, de las experiencias formativas, profesionales y extra profesionales (ítem 1, 5, 6, 7);

Dimensiones Personales: cuestiones que solicitaban evaluar la importancia de las

cualidades personales, valores e intereses profesionales y competencias (ítem 2, 3, 4, 8);

Proyección: cuestiones que solicitaban evaluar la importancia del proyecto personal y profesional (ítem 10, 11);

Opinión de terceros: una única cuestión finalizada a preguntar de evaluar la importancia de la opinión de los demás (ítem 9).

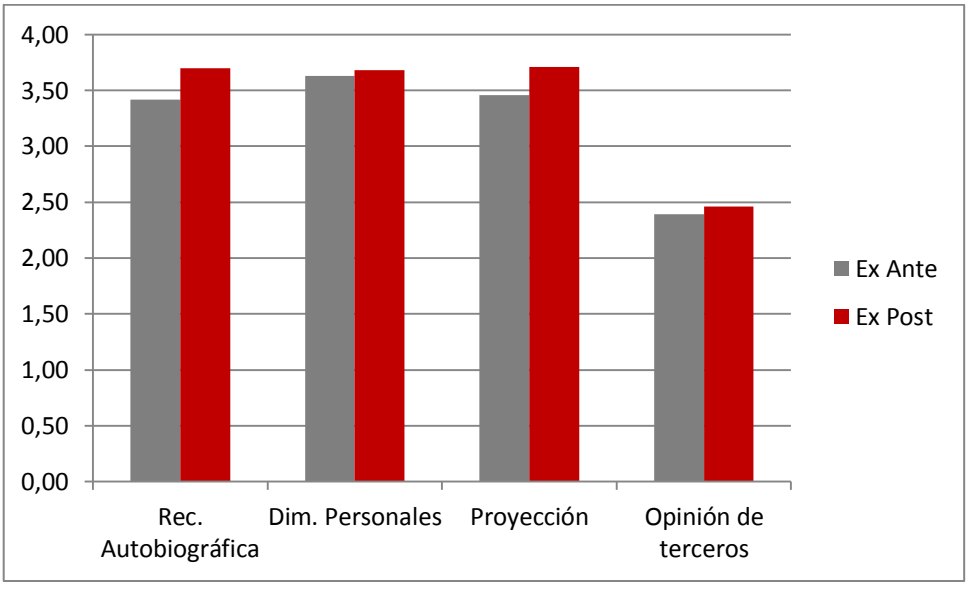
Se ha evaluado la fiabilidad de los ítems que conforman los primeros tres grupos a través del cálculo del coeficiente *alpha* de Cronbach, obteniendo resultados en el conjunto aceptables en todos los casos, con valores comprendidos entre .60 y .94[487].

La puntuación mediana *ex ante* y *ex post*, por cada grupo de respuestas, ha sido confrontada mediante el test *t* por muestras apareadas y también mediante el test no paramétrico de Wilcoxon que se adapta mejor a la naturaleza ordinal de los datos, los resultados de ambos test coincidieron. La escala de respuesta era la siguiente: para nada; poco; bastante; mucho. Los resultados son presentados en el Cuadro 4.4 y en la Figura 4.6.

Cuadro 4.4 Comparación ex ante vs. ex post (puntuación mediana)

	Ex Ante	Ex Post	t(23)	*p*<	*Z*	*p*<
Reconstrucción Autobiográfica	3.42	3.70	-2.689	.01	-2.51	.02
Dimensiones Personales	3.63	3.68	-0.67	n.s.	-.49	n.s.
Proyección	3.46	3.71	-2.398	.03	-2.24	.03
Opinión de terceros	2.39	2.46	-0.379	n.s.	-.31	n.s.

Figura 4.6. Comparación ex ante vs. ex post (puntuación mediana)



[487] Ver nota n. 495.

Lo que ha emergido del análisis de datos es un mejoramiento considerable de las evaluaciones de los participantes, comparando opiniones *ex ante* vs. *ex post*, por lo que concierne la importancia de considerar algunas fichas del modelo de "Balance y Portafolio de competencias" analizado.

Las diferencias más significativas conciernen los grupos 1 y 3. Son parte del Grupo 1 las fichas "Historia de vida", "Experiencias formativas", "Experiencias profesionales" y "Experiencias extra profesionales"; conforman el Grupo 3 las fichas relacionadas a "Proyecto personal" y "Proyecto profesional". En estos dos grupos de fichas será importante enfocar la atención de la investigadora y del formador, y se deberá tomar en particular consideración en el momento de elaborar la propuesta.

4.2.1 Conclusiones

Comparando los porcentajes que resultan de las dos preguntas sobre la proyección personal y profesional, resulta evidente como la participación al laboratorio de balance y portafolio de competencias haya mejorado la visión de los estudiantes de las propias habilidades proyectuales, en particular en el área profesional, donde el número de los que consideran tener un proyecto profesional definido se duplica llegando a los dos tercios del total de los participantes.

Análogamente, se ha demostrado que esta metodologías hacen posibles la determinación de las capacidades de análisis de historia y experiencias personales, que hacen posible la identificación de cualidades y valores, con particular énfasis en la capacidad de construir un proyecto personal y profesional y de evidenciar y documentar las propias competencias en un portafolio.

El proceso de balance y portafolio han modificado la percepción de los participantes sobre la constitución de estas metodologías: a pesar de una general mejoría de las puntuaciones, ha surgido claro que los estudiantes se han enfocado en las dimensiones proyectual personal y de orientación formativa del dispositivo.

Por ende, se ha notado que algunas fichas requieren particular atención en el momento de la elaboración del balance y portafolio de competencias; en detalle, las fichas que piden información sobre las experiencias formativas y (extra) profesional y la narración de vida personal, por un lado, y las fichas sobre la proyectación personal y profesional, por otro lado.

4.3. Análisis de los cuestionarios a los expertos de la orientación en Venezuela

Los expertos fueron contactados vía e-mail, donde se les explicaba brevemente la razón por la cual eran contactados y se le adjuntaba el cuestionario con las instrucciones para su respuesta.

Los expertos venezolanos fueron escogidos tomando como criterios la experiencia laboral en el ámbito de la orientación nacional y estudios relacionados con la orientación; para contar con la participación de estos expertos, fueron seleccionados considerando una base de datos facilitada por la Federación de las Asociaciones Venezolanas de Orientadores (FAVO) que contenía cerca 50 referencias de orientadores(as) de diversas regiones del país.

Se enviaron 25 cuestionarios por correo electrónico durante la primera semana del mes de diciembre 2012 con la invitación a participar en la investigación; se recibieron 13 respondidos de forma satisfactoria, en un plazo que duró hasta el mes de marzo 2013.

El correo electrónico enviado a los expertos venezolanos fue de este tenor:

Estimado Prof. _____:

Me dirijo a Ud. para informarle que ha sido seleccionado para responder un cuestionario por su importante trayectoria en la orientación venezolana. Sus valiosos aportes y su constante contribución científica lo hacen una referencia notoria en este ámbito.

Le agradezco pueda llenar este cuestionario con sus conocimientos que me serán útiles para mi proceso de investigación.

De ser posible le agradezco su importante respuesta antes del 31-12-2012.

Saludos cordiales,

Yeslaine Ávila

El cuestionario constaba de tres preguntas abiertas, que son las siguientes:

¿Cuáles considera sean los puntos positivos de la propuesta del balance y portafolio de competencias?

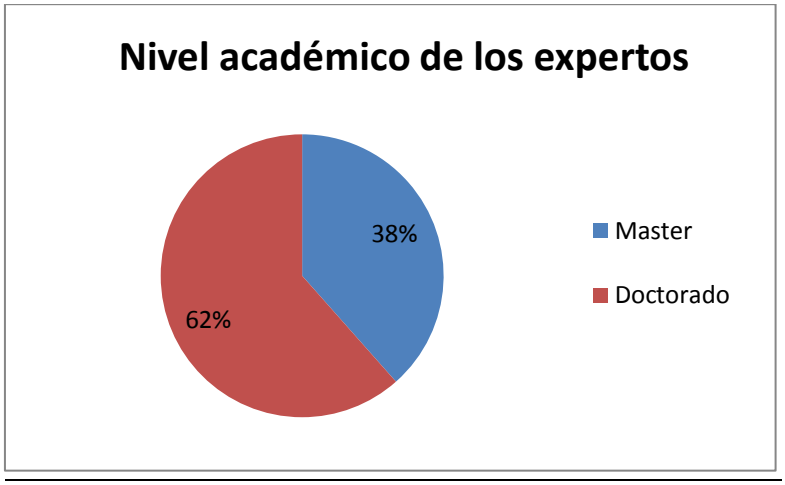
¿Cuáles considera sean los puntos críticos de la propuesta del balance y portafolio de competencias?

¿Cuáles son las recomendaciones para mejorar esta propuesta, considerando las exigencias del contexto venezolano?

Caracterización del grupo de expertos

El grupo de los expertos de la orientación venezolana, que constituye la muestra, está formado por 13 profesionales que trabajan en ámbito de la orientación, la mayoría tienen estudios específicos en orientación (12). Con la información administrada al momento de responder los cuestionarios se puede determinar que es un grupo bastante especializado en la materia y con amplios conocimientos, debido a la calidad de las respuestas dadas por la extensa experiencia laboral. El 62% de la muestra ha alcanzado hasta estudios de doctorado mientras el 38% tiene estudios de post-grado, lo que indica estudios de cuarto y quinto nivel, como se aprecia en el gráfico N.

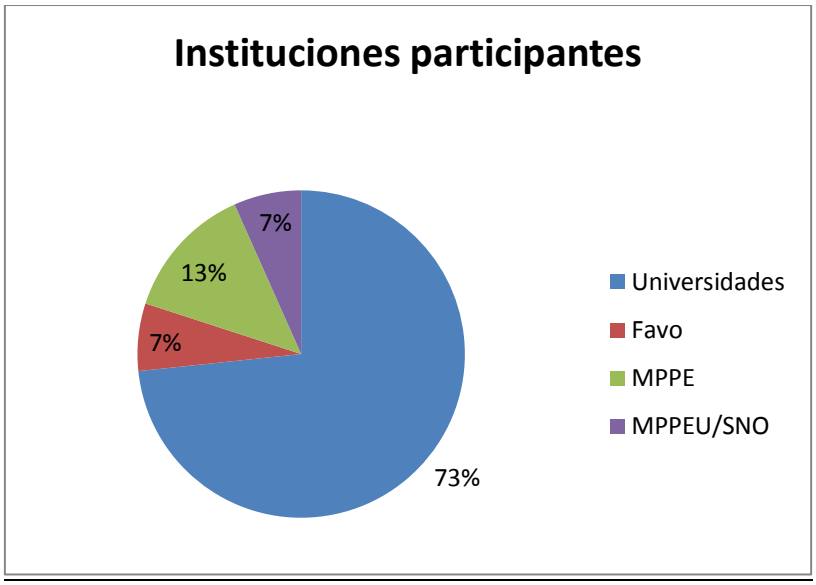
Figura n. 4.7 Nivel académico de los expertos venezolanos



Otra de las características de este grupo es la participación en actividades o programas de formación, investigación o gerencia de actividades, relacionadas con la orientación en Venezuela.Entre las áreas o proyectos de investigación desarrolladas por estos expertos se resaltan las siguientes: (1) programas curriculares de orientación para estudiantes universitarios, (2) programas de protección y desarrollo estudiantil, (3) programas para búsqueda de empleo de estudiantes universitarios, (4) proyecto de vida, (5) orientación personal y social, (6) revisión del sistema nacional de orientación, (7) supervisión en orientación, (8) desarrollo del estudiante universitario, (9) portafolio vocacional del alumno o alumna, (10) sistema de orientación para la educación universitaria, competencias para el orientador en América Latina, (11) formación de competencias en socio antropología de la orientación, (12) formación de capacidades críticas y supervisión de profesionales y servicios de orientación, (13) significado del trabajo, (14) efectos de la jubilación, (15) orientación comunitaria, (16) orientación

educativa, (17) desarrollo humano, y (18) adultez mayor, entre otras.

Figura n. 4.8 Instituciones a las que peretencen los expertos venezolanos



Los entrevistados representan la totalidad de los diferentes actores involucrados en la orientación en Venezuela, es decir, los formadores, los empleadores y el gremio[488].

El 73% de los expertos de la orientación venezolana que participaron en esta investigación realizan sus actividades profesionales en universidades públicas y privadas del país, el 13% trabajan en el Ministerio del Poder Popular para la Educación, el 7% proviene del Ministerio de la Educación Universitaria y de la coordinación del Sistema Nacional de Orientación Universitaria y el restante 7% pertenece a la Federación de Asociaciones Venezolanas de Orientadores.

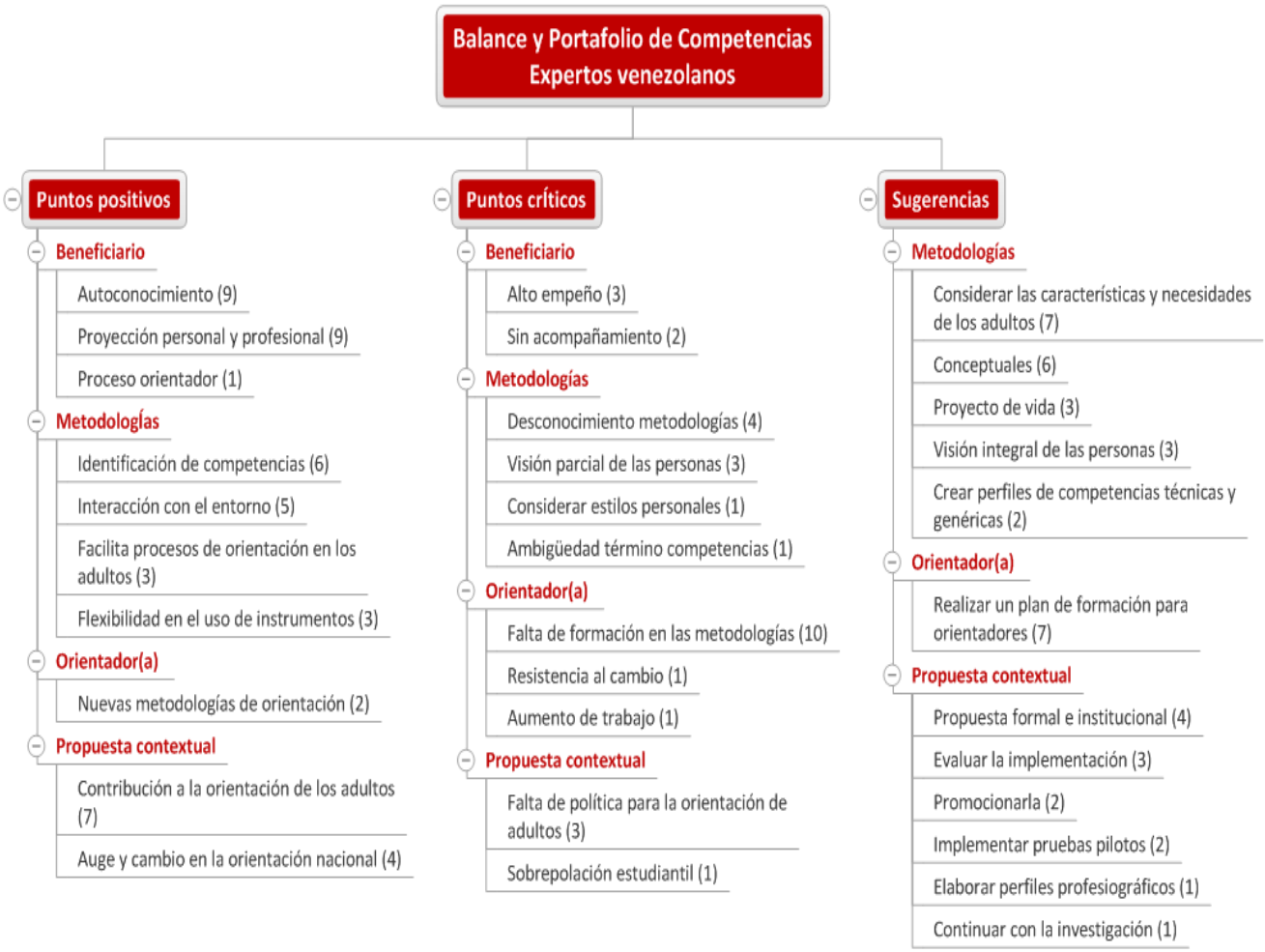
Los participantes son procedentes de las siguientes universidades: La Universidad del Zulia - LUZ (7), Universidad Pedagógica Experimental Libertador - UPEL (1), Universidad Nacional Experimental del Táchira - UNET (1), Universidad de Carabobo- UC (1), Instituto Universitario Pedagógico Monseñor Arias Blanco - IUPMA (1).

Los 13 cuestionarios recibidos fueron analizadas a través del programa de texto Atlas.TI, siguiendo una estrategia bottom-up para determinar los códigos; los mismos cuestionarios, sin ninguna extrapolación, fueron enviados a otra investigadora, experta de la misma área, para efectuar una triangulación de investigadores, que se describe sucesivamente.

[488] En Venezuela no existe un registro nacional obligatorio, que equivalga a los registros nacionales italianos (*albo*) de los órdenes profesionales; tampoco el gremio es un sindicato, sino que hace actividades de formación, de investigación, de asesoría jurídica o sancionamiento hacia sus miembros.

Para realizar el análisis de estos cuestionarios se consideraron cada una de las preguntas que lo conforman, cada una de las cuales: posee una codificación, constituyen los tres documentos primarios y corresponden a tres núcleos temáticos. Por cada uno de los tres núcleos temáticos, surgidos de las tres preguntas, se han elaborado macrofamilias en cada uno de ellos.

Figura 4.9 Resultados de las opiniones de los expertos de la orientación en Venezuela sobre el balance y portafolio de competencias



Núcleo temático "Puntos positivos"

En este punto específico se han identificado tres macrofamilias de códigos: los puntos relacionados al beneficiario, a la metodología y al contexto venezolano.

"Macrofamilia puntos positivos relacionados al beneficiario"

Autoconocimiento

En relación a este aspecto 9 de los expertos consultados coinciden en afirmar que el dispositivo de balance y portafolio de competencias tiene la capacidad de reforzar el autoconocimiento, es decir lleva a la persona a aumentar el conocimiento de sí mismo a través de procesos de reflexión. Esta es una de las bondades del dispositivo sobre las cuales hay mucha convergencia en literatura sobre el tema, entre las variadas respuestas se destacan la de ISFOL (2006):

"Facilita el autoconocimiento, fortalezas, debilidades, características personales" (experto N.7)

"Independientemente de la situación de la persona respecto a la realización de su proyecto existencial de vida, el proceso de sensibilización para el conocimiento de sí mismo y la potenciación..." (experto N.9)

"...reconociendo sus capacidades, habilidades, conocimientos y limitaciones en forma integral. Conociéndose, el individuo puede elaborar un proyecto de vida". (experto N.6)

Proyección personal y profesional

Esta dimensión es también bastante aceptada por 9 expertos como uno de los aspectos positivos del dispositivo, y puede afirmarse que este aspecto del dispositivo es el que aparece como el más claro a entender. Al respecto, algunos de los señalamientos de los expertos se expresan con los siguientes calificativos como: ayuda a redimensionar la vida en función de si mismo hacia un proyecto de desarrollo profesional; es una buena oportunidad para pensar en un mejor futuro con una carrera. Estas afirmaciones son coincidentes con las señaladas por Di Fabio (1998), cuando afirma que el Balance y Portafolio de Competencias favorece la realización de proyectos personales y profesionales planteando objetivos:

"...como referencia para el desarrollo de sus potencialidades y para poder redireccionar su vida, si es necesario, en función de si mismo hacia un proyecto de desarrollo socio profesional". (experto N.3)

"...para facilitar u optimizar la toma de decisiones en el desarrollo del proyecto existencial de vida del orientado y en la toma de decisiones de la organización en la gerencia del talento humano". (experto N.9)

"...lo del balance es una buena oportunidad para pensar en un mejor futuro con una carrera y no en una carrera con futuro". (experto N.2)

Proceso orientador

Esta dimensión ha sido seleccionada como positiva por un experto quién opina que el proceso de balance y portafolio sea un proceso orientador, capaz de incentivar y promover la toma de decisiones en las personas, le da un lente para mirar y leer el entorno y luego decidir cuál dirección tomar. Domenici (2009) señala que hay un proceso orientador cuando se ayuda al individuo a ubicarse en el tiempo y en espacio, y esto es precisamente lo que hacen el balance y el portafolio de competencias.

"Otro valor fundamental es que supone el incremento de la autonomía, independencia y la reflexión personal y otras competencias cuya importancia es indudable en la toma de decisiones y desarrollo profesional". (experto N.10)

"La información obtenida permite al orientador hacer una lectura del orientado acerca de sus logros, momentos difíciles, entre otros en un momento determinado del ciclo vital del orientado y asi poder facilitar un proceso de orientación individual adaptado a las necesidades, potencialidades, logros entre otros aspectos de la persona a orientar". (experto N.8)

"Macrofamilia puntos positivos relacionados a las metodologías"

Identificación de competencias

Este es otro de los puntos positivos del Balance y Portafolio de competencias señalados por 6 de los expertos. De manera congruente con este planteamiento, Aubret (1991) ha señalado que este dispositivo facilita la identificación de las competencias y sus niveles de desarrollo, a partir de los modelos franceses. Sabedores de que para la mayoría de los autores consultados le signan esta bondad a la metodología estudiada, uno de los objetivos de esta investigación es: construir un portafolio que permitiera identificar las competencias desde una perspectiva externa.

"El balance y portafolio de competencias, son herramientas que le permiten al individuo reconocer sus competencias". (experto N.6)

"Es un recurso que ayuda para la selección, análisis y reflexión sobre las competencias alcanzadas". (experto N.11)

"Que se toma en cuenta las competencias (saber hacer, querer hacer, poder hacer) de los individuos en edad adulta". (experto N.3)

Interacción con el entorno

También este aspecto fue reconocido por 5 de los expertos, sobre todo porque una de las transformaciones que se persiguen en Venezuela, es que el individuo asuma e interiorice que no existe un desarrollo personal sin un compromiso real con los requerimientos de desarrollo del entorno social. En tal sentido Schlossberg (2011) afirma que esta metodología constituye un proceso que facilita el entendimiento del entorno y las posibilidades que le ofrece, además de valorar la interacción con el sujeto; no se puede olvidar que el contexto provee recursos al individuo para hacer frente a las transiciones. De hecho, no puede haber desarrollo de la persona sin conocer el contexto que la rodea, ya que él le proporciona una información completa que lo ayuda a tomar una decisión adecuada.

"Promueve el conocimiento del entorno, de las condiciones sociales de las que se disponen (bondades, facilidades, características, limitaciones) que ofrece a la persona para concretar su proyecto de vida". (experto N.7)

"El nuevo paradigma de desarrollo humano en el cual, el desarrollo de la persona y el desarrollo de la comunidad son dos polos de un mismo y único proceso a lo largo del continuo humano... De ello se deriva que no hay desarrollo personal sin un compromiso real con los requerimientos del desarrollo del entorno social o comunidad de la cual se es parte y al mismo tiempo no hay desarrollo de la comunidad si existen excluidos entre los miembros que la integran". (experto N.9)

Facilita procesos de orientación en los adultos

Los expertos hicieron referencia en 3 a que el balance y portafolio permiten la facilitación de procesos orientativos en las personas adultas. Este hecho facilita la toma de decisiones, especialmente en las transiciones y en el ámbito vocacional y profesional. ISFOL (2006) lo explícita de forma muy clara.

"...la reorientación vocacional en nuestros adultos es fundamental pues tocara los valores que determinaron su elección de carrera, su práctica profesional y por ende forma de vida..." (experto N.1)

"proveerá a las personas con una base sólida de opciones para tomar decisiones acertadas en cuanto a su desarrollo profesional". (experto N.10)

"...para facilitar u optimizar la toma de decisiones en el desarrollo del proyecto existencial de vida del orientado y en la toma de decisiones de la organización en la gerencia del talento

humano". (experto N.9)

Flexibilidad en el uso de instrumentos

Han sido 3 los expertos que afirmaron que el Balance y el Portafolio son metodologías flexibles y adaptables en cuanto a la tipología y el número de instrumento que los constituyen. Esto se debe a su versatilidad, la cual hace posible que este dispositivo sea dúctil, se pueda construir según las necesidades del orientador y del beneficiario y en acuerdo con los recursos disponibles y la realidad del contexto donde se va a aplicar. Esta posición es refrendada por Rossi (2012), quien subraya que, entre las razones de la difusión del portafolio, está su flexibilidad y facilidad de adaptación.

"Es un instrumento que puede ofrecer al Orientador y al orientado el inicio y continuación de los aspectos más importantes de su desarrollo personal a lo largo de su ciclo vital. (entrevista)" (experto N.8)

"Un portafolio completo puede incluir numerosas constancias escolares: bitácora personal, reconocimientos, ejemplos del trabajo escolar; currículum personal, que incluya los cursos tomados y sus resultados expresados en desempeño, evidenciando las capacidades ganadas en el ámbito académico. Otro aspecto favorable es que esta herramienta puede adaptarse a diversas necesidades, intereses y capacidades de cada estudiante". (experto N.11)

"Es de fácil uso, promueve la independencia del estudiante y facilita recopilar la información que demuestra las habilidades y logros de cómo piensa, cómo cuestiona, analiza, sintetiza, produce o crea, y cómo interactúa (intelectual, emocional y socialmente) con otros, es decir, permite identificar los aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes. Es como una especie de ir visualizando cómo evoluciona, se desarrolla y avanza en las diferentes facetas de su vida". (experto N.11)

"Macrofamilia puntos positivos relacionados al orientador(a)"

Nuevas metodologías de orientación

A esta voz se han referido dos expertos que consideran que el balance y el portafolio de competencias pueden ser metodologías que pueden enriquecer específicamente la practica orientadora de los profesionales en esta área en su accionar con las personas adultas.

"...el balance y portafolio de competencias serían excelentes instrumentos para poder atender a una población por lo general desasistida..." (experto N.1)

"Macrofamilia puntos positivos relacionados a la propuesta contextual"

Contribución a la orientación de adultos

Como propuesta contextual, esta metodología, en opinión del 7 de expertos entrevistados, es particularmente apta para aportar y soportar los procesos de orientación para las personas adultas. Algunos de ellos piensan que puede ser una innovación en el panorama nacional venezolano de la orientación vocacional, además de agregar nuevas contribuciones a un área poco desarrollada. Al respecto, Rojas Hidalgo (2011) destaca que es una orientación más cercana a las necesidades del contexto y de una fase histórica caracterizada por una nueva visión del desarrollo humano[489].

"Partiendo de las necesidades existentes en la población adulta, una propuesta relacionadas con el balance y portafolio de competencias serían excelentes instrumentos para poder atender a una población por lo general desasistida. Me explico, a menos que el individuo sienta la necesidad de ayuda, sea por problemas de índole emocional, familiar, económicos, cambios existenciales (divorcio, muerte de persona allegada, cambio de carrera, entre otros), y se tenga los recursos para poder asistir a centros de ayuda, es muy difícil que éste asuma que tiene problemas que tienen solución a corto o mediano plazo. Si por el contrario, se tienen instrumentos como los que se proponen, se abre al adulto un abanico de posibilidades de entenderse a sí mismos, de compartir sus cargas, y buscar soluciones teniendo apoyo emocional efectivo". (experto N.4)

"Tu estudio [es] un importante aporte al campo de la orientación vocacional en adultos en Venezuela tema muy poco se ha estudiado". (experto N.1)

Auge y cambio en la orientación nacional

Los expertos consultados consideran en 4, que el dispositivo del Balance y Portafolio de Competencias, se adapta a los requerimientos y a los momentos de expansión que ha tomado la orientación en las propuestas de políticas de Estado Venezolano a partir del año 2007; tal cual lo señalara Esteban Montilla (2013).

"...considero además que en los momentos de cambios de paradigmas que nos toca enfrentar donde el reto es la construcción de un modelo lo político, económico y social Bolivariano y Socialista". (experto N.1)

"La mesa técnica interministerial asumió la idea del Portafolio Vocacional y se aprobó el

[489]Rojas Hidalgo, L.J. (2011), *La Orientación en Venezuela desde el Modelo Educativo Bolivariano.* En REMO – Revista Mexicana de Orientación, volumen VIII, n. 20. P. 56-60

portafolio Vocacional desde el maternal hasta el egreso de la Universidad, para ser enriquecido anualmente con información de fácil registro en base a la teoría de John Holland y con instrumentos que presento en el libro "Portafolio vocacional del alumno o alumna". (experto N.9)

Núcleo temático "Puntos críticos"

"Macrofamilia puntos críticos relacionados al beneficiario"

Alto Empeño

Como ya descrito en la revisión teórica y en la análisis de los *focus group*, también se expresan 3 de los expertos, quienes coinciden que el beneficiario puede manifestar dificultades para la realización del proceso de balance y portafolio, pues el empeño y dedicación para su realización puede ser elevado, y aquí pueden incidir diferentes factores.

"Se requiere organización y constancia en la construcción del portafolio..." (experto N.7)

"Exige que el profesor y el estudiante le dediquen mucho tiempo". (experto N.11)

Sin acompañamiento

En cuanto a esta dimensión, 2 de los expertos consideran que en la realización del balance y portafolio el acompañamiento al beneficiario se constituye en una necesidad y puede ser un punto crítico la falta de un adecuado acompañamiento; al respecto, se recuerda a Rodríguez Moreno (2006) que otorga valor formativo al balance en la relación de acompañamiento entre orientador y beneficiario.

"...el otro riesgo, es cuando no se hace el acompañamiento y seguimiento al orientado.." (experto N.8)

"Los estudiantes necesitan ser guiados para que puedan progresar en el desarrollo de sus herramientas personales". (experto N.11)

"Macrofamilia puntos críticos relacionados a las metodologías"

Desconocimiento de las metodologías

Se han referido 4 de los expertos a la problemática del desconocimiento que se tienen estas metodologías, a nivel institucional y también entre los profesionales de la orientación en Venezuela; la novedad del instrumento puede ser un obstáculo a su difusión.

"Por lo novedosa de la propuesta, que se convierta solo en archivos de documentos sin reflexión respectiva..."(experto N.3)

"Para lo cual se necesitaría que se le de publicidad ..., puesto que, lo que no se conoce, no se implementa". (experto N.4)

Visión parcial de las personas

En este punto, 3 de los expertos consultados, alertan acerca de la necesidad de no olvidar que el dispositivo está centrado en una persona que necesita ayuda; es decir, enfocarse en la complejidad de cada individuo, conjunto de sentimientos, percepciones, miedos, expectativas, ambiciones, que podría no caber en una carpeta resultado del portafolio. Rossi (2002) detalla el portafolio como proceso propiamente por ser capaz de dar una visión integral de la persona.

"...Lo humano no puede reducirse a recopilar información, guardarla en una carpeta y luego analizarla con objetividad; la vida no es solo una materia científica; la teoría de la incertidumbre en las cosas humanas es extremadamente importante. Suceden tantas cosas en la vida que es imposible poder decidir en base a una recopilación de información..." (experto N.2)

"...que se convierta solo en archivos de documentos sin reflexión respectiva"... (experto N.10)

Considerar estilos personales:

Ha sido un experto a señalar la importancia de considerar los diversos estilos personales y de pensamiento, que tienen los participantes en el momento de realizar el proceso de balance y portafolio de competencias, para algunos llenar las fichas puede ser agradable y fácil, para otros la narratividad es más adecuada.

"Por lo que a las personas poco estructuradas, se les puede dificultar su construcción..." (experto N.7)

Ambigüedad en el término competencias

Esta dimensión también es considerada por 1 de los expertos consultados, haciéndose de nuevo presente la problematicidad y la ambigüedad que puede tener el concepto de competencias, ya encontrada tanto el contexto teórico como en los resultados surgidos de los *focus group*; es de extrema importancia entender cuáles son los puntos claves para

poder decir que es, como se despliega, la competencia en una persona. Pellerey (2004) destaca que la competencia por sí misma es una calidad interna del individuo, y como tal no observable.

"...Ambigüedad en la determinación de los aspectos claves que integran las competencias..". (experto N.5)

"Macrofamilia puntos críticos relacionados al orientador(a)"

Falta de formación en las metodologías

En este particular 10 de los expertos puntualizan que hay falta de formación específica en los orientadores sobre el balance y el portafolio de competencias. Esto se debe a la absoluta novedad de las metodologías, en un contexto académico y social donde el debate sobre el mismo concepto de competencia es relativamente reciente y, en parte, también controvertido. Esto significa que se requiere planificar una campaña de formación y capacitación para que los orientadores puedan divulgar en forma eficaz el uso de esta metodología.

"...falta de preparación por parte del profesional de la orientación en relación al balance y portafolio profesional..". (experto N.10)

"...sea necesario adiestrar a los orientadores que servirán de facilitadores..". (experto N.13)

"La realidad de la Orientación y de los Orientadores en Venezuela ha sido signada desafortunadamente como consecuencia de la aplicación de la Resolución 12 de 1983, reafirmada en la resolución 1 de 2000 por la cual la formación de Orientadores fue llevada a los Post-grados, en el hecho actual de un 90% de profesionales en ejercicio en los cargos de Orientadores sin título de pregrado y de ellos solo un 40% con postgrado en orientación. El modelo de formación para el ejercicio profesional en Venezuela, lo da el pre-grado y los post-grados no profesionalizan solo forman para la investigación, por lo cual la formación de integralidad para la atención en todas las Áreas es abordada solo en pregrado, las maestrías dan la visión de un área o contexto exclusivamente y no atiende al desarrollo de competencias para el ejercicio profesional de la orientación" (experto N.9)

Resistencia al cambio

Dos de los entrevistados señalaron que, como siempre pasa con las novedades, la recepción de este dispositivo en la orientación venezolana podría no ser total,

especialmente entre los orientadores con una larga trayectoria profesional y generar efectos de resistencias al cambio de paradigma.

"...resistencia al cambio que pudiese existir en orientadores en ejercicio..". (experto N.4)

"...Nivel de receptividad al presentarlo como alternativa innovadora..". (experto N.5)

Aumento de trabajo

Sobre este aspecto, uno de los expertos resaltó que las metodologías de balance y portafolio de competencias pueden requerir un mayor trabajo administrativo al orientador(a), lo que puede crear condiciones para ser rechazado.

"...Significa un trabajo administrativo muy pesado para el orientador..". (experto N.2)

"Macrofamilia puntos críticos relacionados a la propuesta contextual"

Falta de política para la Orientación de Adultos

En cuanto a esta dimensión 3 de los expertos, coinciden en señalar que todavía la orientación para las personas adultas no está sustentada de manera coordinada en una política específica del Estado Venezolano y que los nuevos tiempos que se viven reclaman la necesidad de este servicio para los adultos. Esto ha sucedido debido a que como señala Ávila (2011b): hay mucha escasez de servicios para la población adulta, mientras se ha preferido concentrar los esfuerzos en los demás grupos de edad escolar. No Obstante, el desarrollo del país que se ha venido gestando en la última década, hace necesario que se impulse una clase de orientadores preparadas y formadas para los desafíos de la sociedad contemporánea.

"...Desarrollar con más claridad la importancia de los Servicios de Orientación y de la orientación como carrera, desaparecida en Venezuela desde hace mucho tiempo y que los nuevos tiempos reclaman de estos servicios ya que permiten que las personas se conozcan y reconozcan en la parte laboral y personal. Sólo los orientadores se forman para trabajar estas áreas, por lo tanto se requiere dar impulso e importancia a la misma..". (experto N.9)

Sobrepoblación estudiantil

Uno de los expertos hace notar que las instituciones educativas venezolanas, respecto a otras como las europeas, tiene un número extremadamente elevado de estudiantes en las aulas; esto significa que la cantidad de alumnos que cada orientador debe atender sea excesivo comparado con sus recursos y posibilidades. Cabe destacar que esta situación se ha creado gracias a la abertura masiva de la educación superior durante la primera

década del siglo XXI, pero la rapidez de este proceso no ha permitido la formación de un número adecuado de docentes (Ávila, Lantarón, Da Re, Medialdea, 2013)[490].

"...El excesivo número de alumnos que debe atender un profesional de la orientación en una institución educativa. Esta técnica sería más útil en una consulta privada o consultorio..". (experto N.2)

Núcleo temático "Sugerencias"

"Macrofamilia sugerencias relacionadas a las metodologías"

Considerar las características y necesidades de los adultos

En la redacción de la propuesta, 7 de los expertos sugieren sustentar la propuesta venezolana en las experiencias existentes de instrumentos, nacido en otro y para otro contexto, las cuales pudieran sr susceptibles de adaptación a las características de la población adulta venezolana a la cual está dirigido, sin olvidar adultos con necesidades particulares como los discapacitados. En particular, se hace referencia a la descripción de los rasgos típicos y de las necesidades del adulto venezolano que se han descrito anteriormente.

"...Adaptar la metodología del balance y portafolio de competencias a las características específicas de las personas con las que se trabaje. Considerar las circunstancias de tiempo de las personas con las que se trabaje, ya que son adultos que pudieran o no tener varias responsabilidades y compromisos..". (experto N.7)

"...Otro aspecto favorable es que esta herramienta puede adaptarse a diversas necesidades, intereses y capacidades de cada estudiante..." (experto N.11)

Conceptuales

En lo que respecta a los elementos conceptuales a considerar, en el momento de realizar y contextualizar la propuesta 6 de los expertos entrevistados están de acuerdo en asumir un enfoque integralista, que tome en cuenta elementos como: la trans e interdisciplinariedad, el constructivismo, la integralidad de la persona, la persona como unidad constituyente de la comunidad. Consideran que estos aspectos deben estar presentes al momento de elaborar la propuesta para el contexto venezolano. En este sentido, Rojas Hidalgo (2011), llama la atención hacia un ser humano físico, biológico,

[490]Ávila Y., Da Re L., Lantarón B., Medialdea A. (2013), *Situación de la orientación universitaria en Venezuela.* Symposium presentado al XVI Congreso Nacional "Modelos de Investigación Educativa" de AIDIPE, Alicante, 4-6 Septiembre. En publicación.

psíquico, antropológico, en constante interacción con lo sociocultural.

"Constituyen uno de los principios fundamentales de la Orientación y desde una perspectiva histórica en la Visión y praxis social de la orientación en Venezuela en un enfoque INTEGRALISTA que bien se expresa en los artículos 7, 11, 6 y Capítulo V del Código de ETICA del profesional de Orientación en Venezuela.

El nuevo paradigma de desarrollo humano en el cual, el desarrollo de la persona y el desarrollo de la comunidad son dos polos de un mismo y único proceso a lo largo del continuo humano. De ello se deriva que no hay desarrollo personal sin un compromiso real con los requerimientos del desarrollo del entono social o comunidad de la cual se es parte y al mismo tiempo no hay desarrollo de la comunidad si existen excluidos entre los miembros que la integran.

b.- El paradigma de la complejidad, en el cual los saberes se interactúan y la inter y trans-disciplinariedad son condición epistémica en la comprensión cierta de la realidad. En consecuencia la Orientación como disciplina y en su praxis social requiere de los aportes de las otras disciplinas que estudian la conducta humana con los requerimientos éticos que ello implica.

c.- El nuevo paradigma de la Educación desde una perspectiva constructivista interactiva centrada en el modelo de currículo integral en el enfoque de desarrollo perfiles de indicadores de competencias para el ser- conocer - hacer y convivir asumido en la Educación Venezolana.

Es necesario equilibrio entre los distintos elementos del portafolio, es importante un seguimiento y evaluación continua de todos y cada uno de los procesos hasta llegar al final, midiendo los alcances y limitaciones de los procesos y resultados enmarcados en los diversos aspecto y sosteniendo la tesis de la integralidad del ser humano". (experto N. 9)

Proyecto de Vida

Otro de los elementos que destacan en las respuestas de 3 los expertos es la denominación al proyecto de vida, integrando diversas áreas de la vida humana haciéndolas converger en un único proyecto, dándole un sentido de integralidad.

"...conociéndose, el individuo puede elaborar un proyecto de vida "(experto N.6)

"...promueve la construcción de un proyecto de vida[...]que ofrece a la persona para concretar su proyecto de vida " (experto N.7)

"... independientemente de la situación de la persona respecto a la realización de su proyecto existencial de vida, el proceso de sensibilización para el conocimiento de sí mismo y la potenciación en el desarrollo de los indicadores de su competencia constituyen uno de los principios fundamentales de la orientación..." (experto N.9)

Visión Integral de la persona

En cuanto a la necesidad de considerar la concepción de integralidad del ser humano en la propuesta del Balance y Portafolio de Competencias en el sistema educativo venezolano, 3 expertos lo consideran necesario, por cuanto: debe estar en consonancia con el enfoque curricular venezolano centrado en el desarrollo de perfiles de indicadores de competencias calificadas en razón del Ser – Saber – Hacer y Convivir, desde el maternal hasta el Ph.D. Dentro de esta línea González Bello (2012), citando a Tobón (2006), invita a la búsqueda de la formación integral humana[491].

"...Dejar de lado las consideraciones psicométricas y fortalecer las consideraciones sociológicas..". (experto N.2)

"...Debido a la importancia del enfoque curricular centrado en el desarrollo de perfiles de indicadores de competencias y éstas, clasificadas en razón del Ser - Saber - Hacer y Convivir, desde el maternal hasta el Ph.D..." (experto N.9)

"...Trabajar en todas las áreas de la Orientación: personal-social-familiar, vocacional, académica, laboral, recreativa y socio-política..." (experto N.7)

Crear perfiles de competencias técnicas y genéricas: Comentar

Una de las sugerencias realizada por 2 de los expertos es trabajar en la identificación de las competencias técnicas y genéricas, haciendo una clasificación en estos criterios.

"...identificación del perfil profesional para ejercer la labor habiendo énfasis en las competencias técnicas y genéricas." (experto N. 5)

"En el campo laboral venezolano las empresas buscan en 1er lugar que sus futuros empleados estén familiarizados con la Filosofía de la organización: Valoran el conocimiento de un segundo idioma y en muchos casos, un tercero; la capacidad para adaptarse a los cambios y poder convencer a su vez a aquellos que aunque tienen muchos años de experiencia, no se han actualizado en las nuevas tecnologías y avances de cada carrera; buscan candidatos con una capacitación financiera y aptitudes administrativas, que tengan iniciativa y sean emprendedores, la pro actividad que permita solucionar problemas en vez de crearlos, buenas actitudes para las relaciones sociales, primordial el saber trabajar en equipo, la comunicación asertiva y fluida. Todas esta competencias se están evaluando en la selección de personal

[491]González Bello, J. (2012), *Competencias básicas para los(as) profesionales de la orientación.* En www.educaweb.com, publicado el 11/06/2012, leído el 21/09/2013.

para la mayoría de las empresas". (experto N. 13)

"Macrofamilia sugerencias relacionadas al orientador(a)"

Realizar un plan de formación para orientadores

Los expertos consultados estuvieron de acuerdo en la necesidad de redactar un plan de formación sobre estas metodologías, para los orientadores que quieran aplicarla; además, se señala la necesidad de una estrategia de capacitación y formación continua para que los profesionales estén siempre al día con las novedades del sector. Esta formación debe ser incluida en los planes previstos en el Programa Nacional de Formación en Educación Orientación, actualmente en discusión en el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. La formación debería ser dirigida tanto a los profesionales ya operativos, cuanto a los que van a egresar.

"...Sensibilizar sistemáticamente a las personas que lo aplicaran, a través de una formación integral al respecto de la propuesta..." (experto N.3)

"...Educar al orientador en el contenido, aplicación, seguimiento y evaluación de los instrumentos propuestos..." (experto N.8)

"Macrofamilia sugerencias relacionadas a la propuesta contextual"

Propuesta formal e institucional

Son 4 los expertos entrevistados los que sugieren algunas recomendaciones con la finalidad de realizar formalmente una propuesta antes las instituciones interesadas al tema; en particular, la propuesta puede ser dirigida al Gremio de los Orientadores, al Sistema Nacional de Orientación y a los docentes implicados en el subsistema de Educación Universitaria.

"Presentarlo como propuesta formal al Sistema Nacional de Orientación inclusive desde el Gremio de Orientadores"... (experto N.1)

"Me parece oportuno incluir la propuesta en los lineamientos del sistema de orientación para la educación Universitaria para los profesores asesores y tutores académicos"... (experto N.12

Evaluar la implementación

En relación a esta sugerencia se manifiestan 3 expertos , plantean que una vez aprobada y ejecutada la propuesta, debe haber un sistema que verifique su desarrollo y comprobé su efectividad y eficacia; Al respecto, consideran necesario establecer un

sistema de supervisión para correcciones y adaptaciones que fueran necesarias para su completo despliegue.

"...estableciendo los criterios de evaluación y los parámetros a seguir; igualmente se recomienda comunicar los resultados en forma progresiva y oportuna y es esencial programar un tiempo para desarrollar esta experiencia..." (experto N.11)

"...Así como una supervisión continua del programa para generar retroalimentación importante en el enriquecimiento del mismo..." (experto N.3)

Promocionarla

Son 2 los expertos que están de acuerdo en que la propuesta debe ser conocida por los usuarios y los clientes: por lo que se hacen necesaria campañas de comunicación a todos los niveles, que sensibilicen a las personas a disfrutar de este dispositivo.

"...despertar la motivación y el interés del orientado en los beneficios que ofrece el instrumento y por supuesto en la participación proactiva y honesta a lo largo del tiempo..." (experto N.8)

"...Todo esto implica campañas educativas a nivel nacional de sensibilización para la valoración de la propuesta..." (experto N.9)

Implementar prueba piloto

En relación a esta dimensión, dos de los expertos consideran la necesidad de establecer y desarrollar una prueba piloto, como una buena práctica previa a la aplicación de la propuesta; la experimentación permitiría considerar las eventuales adaptaciones que fueran necesarias antes de su difusión general.

"...aplicación de un estudio piloto para determinar la contextualización de la propuesta a las características socioculturales..." (experto N.5)

Elaborar perfiles profesiográficos

Un experto recomienda la necesidad de crear el perfil profesio-gráficos para el país, ya que en estos momentos no existe una referencia de la clasificación de las ocupaciones y oficios existentes en el país, que puedan describir sus competencias y campos de acción. De aquí su importancia para el trabajo con la identificación de las competencias.

"...elaborar los perfiles profesio-gráficos para uso a nivel nacional." (experto N. 9)

Continuar con la investigación

Uno de los expertos que ha sido consultado hace la invitación para continuar con la

investigación, ya que el tema abordado ha sido considerado de importancia para la orientación de las personas adultas.

"...las recomendaciones que pudiera dar es de continuar con el proyecto..." (experto N. 4)

4.3.1 Triangulación de los cuestionarios de expertos

Como antes mencionado, las respuestas recibidas por los expertos fueron sometidas a triangulación de investigadores, enviándolas a la Profa. Luisa Rojas[492], la información que le ha sido proporcionada ha garantizado la confidencialidad de la misma así como se ha mantenido la anonimidad de los respondientes.

La Prof. Rojas realizó el análisis a papel y lápiz, lo que significa que se ha tenido que confrontar sus resultados con los surgidos de la análisis con Atlas.TI: de hecho, los documentos recibidos presentaron una evidente homogeneidad ya que el trabajo de la investigadora triangulante organiza la información respetando el orden de las tres preguntas, es decir, en correspondencia de los núcleos temáticos de la análisis hecha con Atlas.TI.

Por lo que se refiere a la primera pregunta (puntos positivos de la metodología), se evidencian tres aspectos, que son, a su vez, los homólogos de las macrofamilias de códigos de la primera análisis: la metodología, el orientador, el beneficiario (llamado orientado por la Rojas) y la propuesta contextual (definida como inclusión de todos desde una visión integral del ser humano).

Ella ha dado mayor fuerza al primer análisis porque ha destacado los mismos conceptos, reforzando y aclarando lo que ya se había ejecutado; en general, es confirmatorio, y, en algún momento, ha permitido mejorar la estructuración de los conceptos emergidos de las respuestas. En particular, su visión "desde adentro" de la realidad venezolana, permitió elaborar el código "nuevas metodologías de orientación", que diversamente se había dado por obvio y pues no había sido evidenciada: la prof. Rojas, sin embargo, destaca la importancia que balance y portafolio pueden tener como instrumentos de orientación para las personas adultas.

Entre los puntos críticos, hace una categorización de conceptos que han sido fácilmente encajables en las macrofamialias del análisis de Atlas.TI: en este caso hubo coincidencia en los códigos surgidos en los dos trabajos.

[492] Se le agradece por el importante trabajo de codificación realizado a la Prof.ra Luisa Rojas Hidalgo, orientadora y Ph.D en Ciencias Sociales, mención Salud y Sociedad. Actualmente se desempeña como profesora a dedicación exclusiva en la Universidad de Carabobo (Venezuela). Donde investiga temas relacionados a la orientación, simbología y salud.

Llegando a las sugerencias de la propuesta, última pregunta, elabora las repuestas de los expertos en un elenco de recomendaciones: también en este caso, el resultado de su trabajo es confirmatorio, haciendo hincapié en la visión integral de la orientación y del sistema educativo venezolano.

En resumen, su puede afirmar que la triangulación ha dado confirmación al análisis ya realizado por la investigadora; además, ha permitido refinarla pues evidenció elementos que no se habían considerado, destacando la bondad de la elección para una visón “desde adentro” del contexto venezolano.

4.3.2 Conclusiones de los cuestionarios de expertos

El análisis de las respuestas de los expertos, resulta ser coincidente con los planteamientos expresados por los autores y los conceptos que se habían destacado de la revisión de la literatura sobre el Balance y el Portafolio de Competencias; en particular, se señalan: las dimensiones del autoconocimiento y de la proyección tanto profesional como personal, para el beneficiario; así como también, la potencialidad de identificar las competencias y facilitar la interacción con el contexto.

Entre los puntos fuertes y positivos del dispositivo, los expertos opinan que presentar estas metodologías en el contexto nacional, coincide con un momento de auge de la orientación en Venezuela, lo cual puede traducirse en una propuesta que presenta un instrumento fundamental en las políticas de orientación para las personas adultas.

Hay que decir que las debilidades señaladas se identifican con las indicadas por algunos autores, como: (1) el esfuerzo y el empeño que se le pide al beneficiario, (2) la necesidad del acompañamiento del orientado durante el proceso, (3) la ambigüedad del término competencia. Sin embargo, se debe resaltar, en particular, por lo menos dos puntos críticos a considerar que son inherentes al contexto venezolano, es decir, tanto la falta de formación en esta metodología de los orientadores y profesionales del sector, como la falta de políticas públicas de orientación para los adultos (que es la otra cara de la misma moneda vista en los puntos positivos).

Por ende, se han revelado de extrema utilidad las sugerencias sobre los aspectos que una propuesta de balance y portafolio debe tener en consideración al momento de la elaboración: no se puede olvidar el carácter integral y desarrollista de la orientación educativa venezolana, que coincide con los fundamentos educativos de la república bolivariana. Los expertos proponen un plan operativo, en el sentido que, una vez adaptada, la propuesta debería ser experimentada, evaluada, eventualmente refinada y

luego definitivamente adoptada como eficaz instrumento de orientación para los adultos, lo que presume un plan de formación general para los orientadores a nivel nacional.

4.4 Conclusiones generales del análisis

A pesar de las diferencias existentes entre todos los instrumentos utilizados para recolectar datos finalizados al análisis de las metodologías del balance y portafolio de competencias, destaca que hay elementos coincidentes y elementos específicos en cada uno de ellos.

Es importante destacar que los estudiantes que han participado al laboratorio de Orientación profesional, Balance y Portafolio de competencias, han tenido la oportunidad de experimentar el dispositivo en su propio proceso de aprendizaje, ya que era parte de una materia del currículo académico, mientras los expertos venezolanos han respondido en base a sus conocimientos y diversas experiencias profesionales y académicas.

Los aspectos coincidentes, entre los tres instrumentos, permiten afirmar que la elaboración de un balance y portafolio de competencias es un proceso que facilita el autoconocimiento y la proyección personal y profesional, manifestándose como un proceso claramente orientador; las conclusiones confirman en pleno la literatura teórica revisada.

Tantos los participantes en Italia, como los expertos venezolanos, concuerdan sobre otros dos aspectos positivos, individuados en que estas metodologías permiten identificar las competencias poseídas o adquiridas, y se prestan a facilidad de uso y aplicación por su flexibilidad; estas conclusiones se reflejan también en los asuntos teóricos que se han estudiado.

La investigación evidencia como todos individúan algunos puntos débiles y dificultades que puede tener el dispositivo: se le pide un alto empeño al beneficiario sujeto del Balance, en términos de esfuerzos y trabajo, lo que implica una fuerte toma de responsabilidad, recordando que el aspecto voluntario para participar es unos de los asuntos básicos. Luego, la otra cara de la moneda “competencia” es su ambigüedad: si es verdad que permite identificarla, sigue problemático decir “que” es exactamente una competencia, que es lo que la conforma: hemos visto que el contexto venezolano aún más complicado debido a la existe un debate teórico y práctico del mismo. Finalmente, es de fundamental importancia para el éxito del proceso del Balance y del Portafolio, la formación específica y las capacidades relacionales del orientador(a): sin estas las metodologías pierden de valor y podrían hacer más mal que bien al beneficiario.

Hay que señalar que las fichas con las cuales se desarrollan el Balance y el Portafolio,

tienen un carácter de ambigüedad habiendo sido valorada con la misma puntuación, tanto como punto crítico, como punto positivo: es decir, deben tomar en consideración la heterogeneidad de los sujetos que hacen uso de estas metodologías, buscando encontrar un equilibrio entre complejidad y sencillez.

De acuerdo a los sujetos que fueron consultados, cada instrumento hace resaltar las siguientes particularidades en sus resultados: en el *focus group*, donde participaron los estudiantes del Laboratorio de Balance y Portafolio, por ejemplo, se diferencia por el énfasis sobre el valor formativo que los beneficiarios le otorgan a las metodologías.

De los cuestionarios enviados a los expertos, emergen, como esperado, las sugerencias que se debe tomar en cuenta al momento de la elaboración de la propuesta, sugerencias que son contextualizadas al ambiente educativo, social, económico venezolano al cual se dirige la misma propuesta que se va a elaborar. Estas recomendaciones adquieren valor y sentido por la larga trayectoria profesional de la mayoría de ellos y el papel protagónico que juegan a nivel nacional, en las instituciones educativas, en las asociaciones profesionales y gremiales, y por el aporte que han dado y dan a la Orientación venezolana.

Por ende, los resultados de los cuestionarios *ex ante ex post* se enfocan en la evaluación del modelo de Balance y Portafolio analizado en el Laboratorio de Balance y Portafolio y en el valor formativo de estas metodologías, con particular atención a la dimensiones de narración, reconstrucción biográfica y proyectualidad.

CAPÍTULO V

PROPUESTA DE BALANCE Y PORTAFOLIO DE COMPETENCIAS

Para estudiantes universitarios en salida de la Misión Sucre: "Aldea Universitaria de Nueva Lucha" Municipio Mara del estado Zulia- Venezuela.

Pescador en la Isla de Zapara. Venezuela. 2009. Yeslaine Ávila

5.1 Introducción

El recorrido por la reseña nacional e internacional sobre las teorías de orientación para adultos y sus metodologías, así como los datos obtenidos a través de los *focus group* y los cuestionarios por parte de los estudiantes y los expertos, se consideran suficientes y exhaustivos para generar una propuesta de Balance y Portafolio de competencias que aspira ser respetuosa de los asuntos teóricos y metodológicos, y al mismo tiempo de responder a las exigencias del contexto venezolano actual, con sus propias particularidades.

Como se ha descrito anteriormente, los adultos venezolanos poseen particularidades propias por razones históricas, sociales, culturales; pero el desarrollo económico, político, tecnológico, social entre otras que ha vivido el país caribeño durante la última década, han hecho que sus ciudadanos(as) sean sujetas a las mismas transiciones que afectan a cualquier individuo que se encuentre en iguales condiciones personales, afectivas, laborales, psicológicas, según la eficaz teoría de Schlossberg. Este asunto es aún más verdadero en mundo día a día más globalizado.

Considerando las sugerencias realizadas por los expertos, esta propuesta no busca ser definitiva sino una primera elaboración para ser sometida a consideración de las autoridades educativas venezolanas, especialmente a los directivos de la Aldea Universitaria de Nueva Lucha donde se espera pueda ser aplicada, evaluada y modificada en caso de ser necesario; aspirando pueda ser una contribución para la orientación de las personas adultas en el país, en particular de los nuevos profesionales que buscan insertarse en el campo laboral.

5.2 Asuntos teóricos

Acogiendo la tesis de Galliani et al. (2011), el balance y el portafolio de competencias pueden ser utilizados como eficaces metodologías en procesos de ayuda para jóvenes adultos que quieren planificar el propio futuro profesional: esto se traduce en facilitarles instrumentos para la comprensión del significado de proyección personal y profesional y educarlos en la toma de decisiones.

De acuerdo con Rodríguez Moreno (2006), se considera de fundamental importancia la búsqueda de instrumentos que preparen a los jóvenes adultos que se encuentran en un momento de transición tan significativo y también problemático, debido al choque entre las expectativas personales y los temores de decepción al tomar cargo en una empresa (Sandoval de Araujo, 2010), a superar las dificultades de forma exitosa y para que sean

capaces de adaptarse a los desafíos del mundo laboral contemporáneo. La competencia es la clave para enfrentar la necesidad de adaptarse en forma flexible y dinámica, a las solicitudes de una organización del trabajo que se desarrolla en un contexto de extrema incertidumbre, crisis y cambio; en este sentido, los adultos deben aprender a actualizar su trayectoria laboral y de vida, aún más, siendo conscientes de sus oportunidades, posibilidades y limitaciones, para los jóvenes adultos que cursan los últimos semestres o son recién graduados, a los cuales se le exige "saber dirigir su cuota de responsabilidad" porqué se le pide "saber poner sobre la mesa qué significa la posesión de un cierto abanico de competencias" .

De consecuencia, el proceso de balance y portafolio, como herramientas y metodologías de auto orientación, se prestan a "identificar y reconstruir los conocimientos, capacidades y recursos psicosociales", objetivo de la propuesta que se presenta en este trabajo.

Las metodologías de Balance y Portafolio de competencias que se adopta debe cumplir con los requisitos de calidad que señalan la ISFOL y la Carta de Calidad del Balance de Competencias de la FECBOP.

Por lo antes descrito, se adopta la decisión de elaborar un Balance y Portafolio de competencias dirigido a la población de estudiantes universitarios próximo al egreso de cursos de pregrado de la Aldea Universitaria de la Misión Sucre de Nueva Lucha, ubicada en el Municipio Mara, Estado Zulia; de esta población, se escogerá para su participación de 20 estudiantes mediante un proceso de selección y filtro que se llevará a cabo en la fase preliminar que se ilustrará más adelante en este capítulo.

Esta opción se revela aún más actual por la sobrepoblación estudiantil: la apertura del acceso a la educación superior y los programas de municipalización universitaria como las Misiones, han facilitado la explosión de la matrícula universitaria (noticia de estos días que la UNESCO ha reconocido a Venezuela el rango de quinto lugar mundial y segundo de Latinoamérica en cuanto al número de matrícula universitaria, contando en una matrícula estudiantil del 83% de su población).

Recordando a Schlossberg (1987 et suc.), la transición es tal solo y cuando el individuo la percibe como tal; en su modelo, el individuo sigue un proceso de tres fases para enfrentar el acontecimiento: identificar y procesar la transición; hacer el inventario de los recursos de enfrentamiento, (lo que llama el sistema de las 4 S); hacerse cargo, que significa fortalecer los recursos. La transición universidad-mundo del trabajo se convierte así en una de las primeras para la persona adulta y la función auto orientadora del

proceso de Balance y del Portafolio bien se encaja en el marco diseñado por Schlossberg.

Tomando en cuenta la clasificación que se encontró en el mencionado "Diccionario temático de la orientación" publicado por La Universidad del Zulia, se definen adultos las personas que se encuentren en el abanico de edad entre 20 y 60 años; por lo tanto, los estudiantes universitarios, están incluidos en esta definición.

Se recuerda como los estudiantes de las áreas periféricas de Venezuela proceden de un ambiente rural, indígena o de frontera, donde el acceso a la educación superior es finalizada también al rescate social y a la emancipación de adultos que han empezado, en muchos casos, a trabajar desde la niñez, con situaciones familiares difíciles (se recuerdan las estadísticas sobre los embarazos en adolescentes, el papel fuerte de la mujer en la sociedad venezolana, a menudo jefe de familia por la ausencia del padre, el trabajo en niños y adolescentes...).

En los capítulos previos, se ha descrito como la Propuesta del Sistema Nacional de Orientación se encuentra concretizado actualmente solo en el Sistema Nacional de Orientación Universitaria (SNOU); en fin, el ámbito universitario ha sido casi el único en coordinar y estimular las políticas de orientación universitaria a nivel nacional.

Cabe señalar que la estructuración de la propuesta toma en consideración algunos de los datos y de las sugerencias señaladas en los análisis llevadas a cabo en el Capítulo IV: en particular, la duración del proceso y la dificultad de comprensión de las fichas, por un lado, son puntos críticos a no olvidar en el momento de construir los instrumentos. Mientras se debe enfocar el proceso sobre las experiencias formativa y (extra) profesional y la narración de vida personal, por un lado, y las fichas sobre la proyección personal y profesional, por otro lado.

La aplicación de esta propuesta será un servicio externo que deberá ser concordado con las autoridades educativas y municipales.

Por el carácter de integralidad que persigue la educación del sistema bolivariano (los pilares del aprender a ser, hacer, a convivir y conocer), y el enfoque sobre los valores comunitarios fomentado por el Plan de la Patria 2013-2019 (que corresponde a un plan de desarrollo nacional para la vigente presidencia, convertido en ley y aprobado en el diciembre 2013, al cual se debe adecuar cualquier iniciativa pública), el enfoque del Balance y del Portafolio de competencias a escoger debe ser holístico o integral, según la definición tomada por Di Fabio (2005). Esto permite respetar la necesidad de un proceso centrado en la persona, la cual reconoce y potencia las competencias individuales construyendo al mismo tiempo un concepto de si mismo relacionado con el entorno social

y comunitario, que incluye el personal y el profesional.

Para cumplir con lo antes expuesto, y recordando a la opinión de Serreri del Balance como concepto en progreso, se considera la definición del Balance de competencias de Ruffini y Sarchielli (2001) como la más adecuada para diseñar el modelo que aquí se propone; su definición permite incluso hacer resaltar el papel del contexto social, familiar, comunitario, como recurso (en el sentido dado por Schlossberg) en la fase de inserción laboral.

En cuanto al concepto de competencia, se hace referencia al de Le Boterf y de Tobón (2010): en efecto, tanto la definición ya mencionada elaborada por los vicerrectores, como la Propuesta del Sistema Nacional de Orientación (y en particular el Sistema Nacional de Orientación Universitaria), hacen referencia a las tres dimensiones señaladas por Le Boterf, aunque, en el caso del PSNO (reforzado por las políticas implementadas con el Plan de la Patria 2013-2019), y de Tobón, asumen fundamental importancia el contexto comunitario y el compromiso social de la competencia individual, en una óptica de sociedad venezolana "desintoxicada" del capitalismo.

La decisión de aplicar el Balance y Portafolio de competencias en la Aldea de Nueva Lucha, estuvo influenciada también por otros factores: la decenal experiencia laboral en el Municipio de Mara (Estado Zulia) de la investigadora y donde se encuentra su puesto de trabajo, lo que significa aprovechar del conocimiento acumulado de la zona en cuanto a sus habitantes, necesidades, características, además de una red de contactos que se pueden revelar muy útiles al momento de buscar los posibles beneficiarios, financiamientos y espacios para la aplicación de la propuesta.

Aunque son muchas las universidades que cuentan con programas y servicios de orientación, no todas ofrecen este servicio para el egreso; en el caso de la Misión Sucre, no se cuentan con servicio de orientación ni en el Pensum, ni en su estructuración.

El conocimiento personal y directo de muchos orientadores/as y de las autoridades educativas locales y gremiales, con la oportunidad de transmitir entusiasmo y hacer que sean bien acogidas las metodologías.

La ubicación fronteriza de la Aldea Universitaria de Nueva Lucha, tiene una fuerte presencia de población indígena wayuú y añu: esto da más sentido a la propuesta encontrándose el país en una fase de ampliación de la orientación a favor de los que, hasta ahora, no gozan de servicios y programas de orientación.

5.3 Objetivos

El objetivo principal de esta propuesta es ofrecer a los futuros egresados de esta Aldea Universitaria una posibilidad de orientación formativa basada en el Balance y portafolio de competencias; por la particularidad del contexto en la cual se lleva a cabo, y por la novedad de la aplicación de estas metodologías en Venezuela, la propuesta tiene carácter experimental y se presta a una sucesiva evaluación, eventual re-definición y luego difusión y aplicación a mayor escala.

Se espera de esta propuesta que las personas puedan auto orientarse y le permita instaurar un modelo de orientación profesional para adultos, en una situación general de inexistencia de servicios y de cambios económicos, laborales, sociales.

En particular, los objetivos específicos a perseguir son:

Identificar y reconstruir los conocimientos, capacidades, habilidades y recursos psicosociales:

El proceso debe ser finalizado, de acuerdo con los asuntos teóricos analizados y descritos, a diseñar un proyecto de vida; esto no será posible sin la conciencia de los recursos, se podría decir, de los utensilios que el individuo tiene en su maletín, y que le permiten manejar la cotidianidad, las 4S de Schlossberg. Los utensilios son el conjunto de saberes, habilidades, capacidades, que cada estudiante ha acumulado en su vida, también inconscientemente, en todos los ámbitos de su vivencia. Los contextos formales y educativos no son los únicos donde se despliega el proceso de aprendizaje; por el contrario, en el contexto examinado, muchos jóvenes adultos aprenden a trabajar en el campo, en el pequeño comercio, en el sector agropecuario, por ejemplo. Las capacidades adquiridas se acompañan a los recursos situacionales y a la habilidad y capacidad (emocional diría Goleman) de hacer efectivos los saberes y escoger y manejar de la mejor forma las estrategias para enfrentar cada momento.

Diseñar un proyecto de vida a partir de la reconstrucción autobiográfica.

Una vez completado el proceso de reconstrucción del sí mismo y haberse apropiado de su pasado y de las competencias adquiridas, el beneficiario busca construir un proyecto de vida donde lo profesional y el personal se acompañan mutuamente; en particular, se debe resaltar el papel del individuo como parte integrante de la comunidad y de la componente del servir y del convivir.

Redactar un portafolio de competencias como parte integrante del proceso de balance:

La identificación y validación de las competencias debe llevar a redactar un portafolio de competencias que es, al mismo tiempo, instrumento de concienciación de las

competencias poseídas, capaz de "favorecer la reconstrucción reflexiva y de autoevaluación" (Rossi, 2002) y de "capturar las complejidades del individuo" (Wooten, 2000). En conformidad con lo sugerido por ISFOL y por la Carta de Calidad del Balance elaborada por la FECBOP, el Portafolio de competencias es parte integrante del proceso de Balance pero al mismo tiempo puede sustentarse en forma autónoma en cuanta elaboración finalizada a la inserción, reinserción o movilidad laboral.

5.4 Beneficiarios

Los beneficiarios son 20 estudiantes, que al interno de la Misión Sucre son denominados "triunfadores/as", cursantes del octavo o noveno trimestre de la carrera corta, o del noveno o décimo semestre de carrera larga, egresantes de la Aldea Universitaria de la Misión Sucre, ubicada en el sector Nueva Lucha, Municipio Mara, del Estado Zulia, que preferiblemente (aunque no necesariamente) hayan tenido experiencias laborales y desean elaborar un proyecto profesional.

La mayoría de la población universitaria de la aldea pertenece a los pueblos indígenas (unos 75% según noticias informales de las autoridades consultadas, casi todos Wayuú, y una minoría de la étnia Añú), así que se espera que también la mayoría de los participantes representen este porcentaje (se estiman unos 1500 estudiantes inscritos en las varias carreras). Las clases se dividen en cursos matutinos, vespertinos o fines de semana, pero por el momento no hay información sobre una diferenciación entre los estudiantes que atienden en los varios momentos. Las carreras (Programa Nacional de Formación) ofertas son:

- ✓ PNF cortos: Tecnología de la producción agroalimentaria, Administración, Informática, Enfermería;
- ✓ PNF largos: Estudios jurídicos, Educación integral.

5.5 El equipo de profesionales a participar

De acuerdo con varios autores (ISFOL y la escuela francesa entre ellos), el proceso de Balance y Portafolio de Competencias será conducido por un equipo. En particular, se contará con un coordinador general, tres orientadoras y el personal administrativo de la aldea universitaria. Como señalado por los expertos venezolanos, el equipo será formado adecuadamente y previamente sobre la metodología, mientras que el cargo de coordinador general será asumido por la investigadora.

5.6 La estructura del balance

El Balance de Competencias constará de cinco fases, las tres establecidas generalmente por la teoría (Preliminar, De investigación y Conclusiva), y en esta propuesta se suman otras dos: la fase 1, que será Informativa, tendrá como finalidad dar a conocer a la comunidad universitaria (estudiantes, profesores, directivos, y personal administrativo y obrero) sobre las metodologías, igualmente se hará promoción a través de afiches y dípticos. La otra fase que se añade es el suivi, una entrevista a los seis meses para evaluar la eficacia del proceso de Balance.

Fases del proyecto

Fase Informativa

Se les ofrece a los triunfadores/as interesados en participar al taller de Balance y portafolio de competencias la información requerida, y en este primer contacto se inicia a explorar las motivaciones que lo inducen a ser parte del proceso. Se realizará una lista de las personas interesadas; esta información se les ofrecerá en una oficina con horarios estipulados en la Aldea Bolivariana y tendrá una duración entre dos y tres semanas.

Fase Preliminar

El objetivo de esta fase es presentar el proyecto de Balance y portafolio de competencias, los facilitadores y el grupo de participantes, se ofrecen informaciones sobre la estructura, objetivos, duración, instrumentos, resultados, evaluación de las metodologías, tiempo y empeño a dedicar. Tendrá una duración de tres horas que serán utilizadas para la elaboración de un taller.

Se exploran las expectativas y se aclaran las dudas para verificar que las personas presentes de verdad se comprometerán a cumplir con la programación y actividades estipuladas, además de verificar si las metodologías propuestas responden a sus necesidades. Se firma el "Compromiso del Balance y portafolio".

Se dan indicaciones para iniciar la reconstrucción de la propia autobiografía.

Fase central o de investigación

Es la fase más prolongada que durará ocho semanas, con un total de 16 horas de trabajo, que serán distribuidas en La fase central, es sin duda la más extensa y representa la mayor cantidad de empeño por parte del triunfador(a) y el orientador(a), ya que se

centrará en el trabajo de autoconocimiento e investigación de sí mismos en diversos aspectos personales, académicos, profesionales, extra-profesionales. Está fase busca propiciar actividades grupales, de parejas e individuales que faciliten el análisis, la reconstrucción autobiográfica, la identificación de valores personales, profesionales, sociales y comunitarios, así como

Fase conclusiva

Se intercambia informaciones para el proyecto de vida, del Portafolio y se discute el resumen del proceso. Tendrá una duración de tres semanas.

Suivi

Se trata de una entrevista, de cara o telefónica, a los seis meses, para evaluar la eficacia de la participación al proceso de Balance y los logros alcanzados del proyecto de vida.

5.7 Articulación

Para la articulación de la propuesta de Balance y portafolio de competencias, se ha pensado a un proceso que intercambia encuentros grupales (talleres), donde deben encontrarse todos los participantes con los facilitadores.

Considerando las necesidades de la población adulta, las distancias a recorrer para llegar a la aldea, la situación de inseguridad y el trasporte público a disposición, se plantean talleres de tres horas para facilitar el traslado y la atención a los empeños que tienen los participantes. En el trabajo grupal, se desarrollaran discusiones de temas importantes desde el punto de vista del contenido, para discutir de forma amplia los conceptos relacionados a las metodologías, favorecer la autorreflexión y estimular la proyección de la propia vida.

Con las entrevistas personales se quiere dar una atención personalizada a los participantes, revisando con ellos las dificultades o dudas en relación a las respuestas de las fichas o de los conceptos establecidos.

El trabajo autónomo, seguido de algunos talleres, servirá para profundizar algunas temáticas, responder a las fichas establecidas, ubicar los anexos para el portafolio y encontrar profesionales de las ocupaciones que sueñan o le interesa.

El esquema utilizado prevé, en general, un taller, seguido de un trabajo autónomo y una entrevista, pero habrán momentos en que esta articulación cambia; por ejemplo, de acuerdo a los resultados de los *focus group* y aceptando las recomendaciones de los

expertos, la reconstrucción autobiográfica es fundamental y por eso se le dedica más tiempo: esto permitirá el proceso de auto reflexión y reconstrucción de la propia vida. En esta fase, el proceso se envertebra en tres niveles de análisis: el análisis individual, el análisis con un compañero de curso y el análisis con el facilitador; esta elección responde a la característica de los estudiantes de esta área, para los cuales la parte relacional es muy importante y el ser escuchados les permite realizar posteriores reflexiones.

La fase informativa y el suivi no serán considerados en el total de horas del proceso de Balance y Portafolio de competencias.

En resumen, la propuesta se realizará en un lapso de doce semanas, por un total de veintitrés horas.; se han proyectado un total de seis talleres de tres horas cada uno, cinco entrevistas personales de una hora cada una, y seis momentos de trabajo autónomo, por un total presunto de dieciocho horas.

5.8 Los instrumentos adoptados

Siendo el modelo MOIRC el que más se ha estudiado, es una referencia para la construcción de esta propuesta: se ha buscado transformar su estructura y algunas fichas pensando en responder a las necesidades y características del contexto venezolano.

En relación a las fichas, la mayoría se ha mantenido con modificaciones, otras son nuevas. Se usan las entrevistas individuales, los encuentros grupales, el trabajo en parejas, el collage, encuentros por profesionales.

5.9 Microproyectación del Balance

FASES

FASE Informativa

Objetivo general: promoción y difusión del Balance y Portafolio de competencias

Objetivo específico	Estrategias	Actividad	Recursos	Responsable
Promocionar el Taller de Balance y Portafolio de competencias	Afiches informativos, dípticos, charlas informativas	Pegar carteles en los principales puntos de la Aldea Ofrecer charlas en las aulas	Material fotocopiado, profesores	Responsable y profesores
Ofrecer información oportuna sobre el taller	Información personal	Ofrecer información específica	Voz propia	Secretaria y responsable del taller

FASE Preliminar. 3 horas

Objetivo general: Dar a conocer las metodologías del balance y portafolio de competencias, su estructura, duración, empeño, modalidades de trabajo y compromiso asumido, administrar fichas para el trabajo autónomo y evaluar la sesión.

N. y tipo de encuentro	Objetivo específico	Actividad	Recursos	Tiempo	Responsable(s)
1er. Taller	Identificación de los facilitadores del encuentro	Presentación oral de los facilitadores del Balance y Portafolio	Voz propia	10’	Facilitador(a)
	Identificación de los triunfadores	Presentación oral de los participantes con: Yo me llamo, vengo y estudio...	Voz propia	25’	Facilitador(a) Triunfador(a)
	Presentación de la propuesta de Balance y Portafolio de competencias	Exposición oral con presentación en Power point	Voz Propia, Video bin, Power point, material escrito	60’	Facilitador(a)
	Aclarar y responder dudas de parte de los participantes	Preguntas y respuestas, discusión grupal	Participantes, voz propia	10’	Facilitador(a) Triunfador(a)
	Exposición y recolección de las expectativas por parte de los participantes	Escritura personal y discusión grupal con: Yo me espero...	Participantes, voz propia, marcadores/ pizarrón. Ficha Yo me espero.	20’	Facilitador(a) Triunfador(a)
	Formalizar la participación al curso	Lectura, discusión y firma del compromiso del Balance y portafolio	Ficha del compromiso, bolígrafos	20’	Facilitador(a) Triunfador(a)
	Presentar los instrumentos para la reconstrucción autobiográfica	Entregar y explicar las fichas para reconstrucción autobiográfica.	Ver anexos 3 y 4: Líneas de las vida y cronología de la vida, voz propia	20’	Facilitador(a)
	Evaluar la actividad	Administrar un cuestionario para evaluar la actividad	Voz propia, cuestionarios Anexo N. 5	15’	Facilitador(a) Triunfador(a)

Objetivo general: Reconstruir la autobiografía personal

N. y tipo de encuentro	Objetivo específico	Actividad	Recursos	Responsable(s)
1ro. Trabajo autónomo	Analizar y reconstruir la propia autobiografía resaltado eventos: personales, familiares, sociales, espirituales, académicos (formales e informales), profesionales y extra profesionales, personas significativas	Responder a las fichas de la Líneas de las vida y cronología de la vida	Fichas de la autobiografía y línea de la vida.	Triunfador(a)
		Ubicación de las evidencias para el portafolio	Portafolio	Triunfador(a)

Fase Central. de Investigación. 14 horas.

Objetivo general: Discutir y profundizar la elaboración de la autobiografía personal.

N. y tipo de encuentro	Objetivo específico	Actividad	Recursos	Tiempo	Responsable(s)
2do. Taller	Discutir la reconstrucción autobiográfica	Establecer parejas para discutir el trabajo realizado en las fichas de la autobiografía personal	Fichas Líneas de las vida y cronología de la vida	120’	Facilitador(a) Triunfador(a)
	Elaborar el resumen de la autobiografía	Llenar la ficha de la autobiografía del portafolio	Ficha “Autobiografía”	45’	Triunfador(a)
	Evaluar la actividad realizada	Administrar un cuestionario para evaluar la actividad	Voz propia, cuestionarios	15’	Facilitador(a) triunfador(a)

Objetivo general: Verificar la realización de la autobiografía.

N. y tipo de encuentro	Objetivo específico	Actividad	Recursos	Responsable(s)
1ra. Entrevista individual	Facilitar la narración de la reflexión y reconstrucción autobiográfica Identificar con el participante los eventos y transformaciones más importantes en su vida	Entrevista personal	Fichas de autobiografía de Portafolio	Facilitador(a)/ Triunfador(a)
	Entregar y explicar las fichas: Mis cualidades personales, valores profesionales, valores sociales y/o comunitarios.	Se comentan y entregan las fichas para ser respondidas	Fichas de: Mis cualidades personales, valores profesionales, valores sociales y/o comunitarios.	Facilitador(a) Triunfador(a)

Objetivo general: Analizar las dimensiones: personales, profesionales, sociales y comunitarias.

N. y tipo de encuentro	Objetivo específico	Actividad	Recursos	Responsable
2do. Trabajo autónomo	Analizar dimensiones personales	Responder las ficha sobre cualidades personales	Fichas	Triunfador(a)
	Analizar dimensiones profesionales, sociales y/o comunitarios	Responder la ficha de valores profesionales, sociales y/o comunitarios	Fichas	Triunfador(a)

Objetivo general: Establecer un lenguaje común de conceptos para el uso en el balance y portafolio de competencias.

N. y tipo de encuentro	Objetivo específico	Actividad	Recursos	Tiempo	Responsable
3er. Taller	Definir conceptos y términos básicos como: conocimientos, habilidades, cualidades, competencias...	Presentación oral	Power point y vídeo beam, glosario	60’	Facilitador(a)
	Facilitar la explicación de experiencias universitarias y laborables utilizando los conceptos básicos	Trabajo en parejas para ejercitar los conceptos	Material impreso para el ejercicio	90’	Triunfador(a)
	Dar a conocer los instrumentos a responder como: las experiencias formativas, profesionales, extra profesionales, servicio comunitario y reconocimientos	Presentación oral	Power point y vídeo beam, fichas de formación académica	20’	Facilitador(a)
	Evaluar la actividad	Administrar un cuestionario para evaluar la actividad	Voz propia, cuestionarios, bolígrafos	10’	Facilitador(a) Triunfador(a)

Objetivo general: Analizar las experiencias formativas, profesionales, extra-profesionales, comunitarias y los reconocimientos

N. y tipo de encuentro	Objetivo específico	Actividad	Recursos	Responsable
3er. Trabajo autónomo	Analizar y reconstruir las experiencias formativas, profesionales, extra profesionales, servicio comunitario y reconocimientos	Responder las fichas de forma autónoma	Fichas de experiencias: formativas, profesionales, extra profesionales, servicio comunitario y reconocimientos	Triunfador(a)
		Ubicación de las evidencias para el portafolio	Portafolio	Triunfador(a)

Objetivo general: Facilitar la narración del análisis y reconstrucción de las experiencias formativas, profesionales, extra profesionales, servicio comunitario y reconocimientos

N. y tipo de encuentro	Objetivo específico	Actividad	Recursos	Responsable
2 da. Entrevista individual	Identificación de las experiencias más significativas vividas en los diferentes ámbitos	Entrevista individual	Fichas de las experiencias formativas, profesionales, extra profesionales, servicio comunitario y reconocimientos finalizado	Facilitador(a)/ Triunfador(a)
	Solicitar las fichas de valores profesionales, sociales y/o comunitarios	Entrega de ficha	Ficha portafolio valores profesionales, sociales y/o comunitarios	Triunfador(a)

Semana n. 6

Objetivo general: Transferir los saberes a las competencias

N. y tipo de encuentro	Objetivo específico	Actividad	Recursos	Tiempo	Responsable
4to. Taller	Explicar la ficha de los saberes a mis competencias	Exposición oral	Power point y vídeo beam, ficha de los saberes a mis competencias	60’	Facilitador
	Facilitar la identificación de las propias competencias de sus carreras	Trabajo en parejas para nombres a las competencias	Planes de formación por competencias, ficha de los saberes a mis competencias	90’	Triunfadores Facilitadores
	Explicar la ficha: mis competencias vista por...	Exposición Oral	Ficha mis competencias vistas por...	20’	Facilitador(a)
	Evaluar la actividad	Administrar un cuestionario para evaluar la actividad	Voz propia, cuestionarios	10’	Facilitador(a) Triunfadores

Objetivo general: Reconocer las propias competencias

N. y tipo de encuentro	Objetivo específico	Actividad	Recursos	Responsable
4to. Trabajo autónomo	Facilitar la identificación de las propias competencias	Autoreflexión para dar nombres a las propias competencias	Ficha de los saberes a mis competencias	Triunfadores
	Explicar la ficha: mis competencias vista por...	Investigación personal Ubicación de las evidencias para el portafolio	Portafolio	Triunfadores

Objetivo general: Verificar el reconocimiento de las propias competencias

N. y tipo de encuentro	Objetivo específico	Actividad	Recursos	Responsable
3 ra. Entrevista individual	Intercambiar el proceso de identificación de las propias competencias y el significado atribuido	Entrevista	Fichas de mis saberes a las competencias y Mis competencias según...	Facilitador-Triunfadores
	Introducir el modelo de CV para su elaboración	Entrevista	Modelo de CV europass	Facilitador-Triunfadores
	Solicitar las fichas de mis saberes a las competencias y Mis competencias según...	Entrega de fichas	Fichas para el portafolio de mis saberes a las competencias y Mis competencias según...	Triunfadores Facilitador

Semana N. 8

Objetivo general: identificar las ocupaciones de mis sueños y conocer el mundo laboral

N. y tipo de encuentro	Objetivo específico	Actividad	Recursos	Tiempo	Responsable
5to. Taller	Ilustrar la situación del mercado actual de trabajo y de formación de post grado.	Exposición oral	Power point y vídeo beam, anuncios de periódicos, sitios internet	60’	Facilitador
	Propiciar la discusión sobre el mercado del trabajo a nivel municipal, regional, nacional	Discusión grupal	Preguntas generadoras de discusión	90’	Facilitador Triunfadores
	Dar a conocer la ficha de las ocupaciones de tu interés	Exposición Oral	Ficha las ocupaciones de tu interés	20’	Facilitador
	Presentar la ficha para encontrar a los profesionales que me interesan	Exposición Oral	Ficha: Entrevista sobre las profesiones que sueño	20’	Facilitador
	Evaluar la actividad	Administrar un cuestionario para evaluar la actividad	Voz propia, cuestionarios	10’	Facilitador-Triunfadores

Objetivo general: identificar y profundizar las ocupaciones de interés

N. y tipo de encuentro	Objetivo específico	Actividad	Recursos	Responsable
5to. Trabajo autónomo	Identificación de las ocupaciones de interés	Identificación de las ocupaciones de interés Autoanálisis, búsqueda activa	Llenado de la fichas ocupaciones de mi interés	Triunfador(a)
	Entrevistar a profesionales de su área de interés	Entrevistas	Ficha profesiones que sueño	Triunfador(a)
	Redactar el propio CV considerando los descubrimientos realizados durante la actividad	Trabajo autónomo	Modelo del CV europass	Triunfador(a)

Semana 9

Objetivo general: Conocer las ocupaciones de interés del triunfador/a

N. y tipo de encuentro	Objetivo específico	Actividad	Recursos	Responsable
4 ta. Entrevista individual	Comunicar las ocupaciones de su interés	Individuar las ocupaciones de su interés	Fichas de ocupaciones de su interés	Facilitador-Triunfador
	Reflexión de las competencias en base a las competencias establecidas por el programa de estudio	Revisar la redacción de las competencias tomando en consideración las establecidas en los programas formativos	Ficha de identificación de competencias	Facilitador-Triunfador
	Entrega del modelo para la redacción del CV	Explicar el modelo para la realización del CV	Formato de CV	Participante Facilitador

Semana 10

FASE. Conclusiva

Objetivo: Elaboración del proyecto de vida

N. y tipo de encuentro	Objetivo específico	Actividad	Recursos	Tiempo	Responsable
6to. Taller	Explicar las fases y elementos de la proyectación	Informar las fases y elementos de proyectación	Power point y vídeo beam, material fotocopiado	30’	Facilitador
	Dar a conocer la ficha para la elaboración del proyecto profesional, personal y/o académico	Presentación de la ficha para la elaboración del proyecto profesional, personal y/o académico	Power point y vídeo beam, material fotocopiado	10’	Facilitador
	Diseñar y exponer el proyecto de vida de forma ilustrada	Elaboración individual del collage	Revistas, papel bond, pega, marcadores	120’	Triunfadores
	Evaluar la actividad	Administrar un cuestionario para evaluar la actividad	Voz propia, cuestionarios	10’	Facilitador-Triunfadores

Semana 11

Objetivo general: realización del proyecto de vida según las fichas

N. y tipo de encuentro	Objetivo específico	Estrategias	Actividad	Recursos	Responsable
6 to. Trabajo autónomo	Profundizar la dimensión de proyección	Reflexión	Definición de las etapas del proyecto	Ficha de etapas del proyecto	Triunfador
	Culminar la elaboración del Portafolio	Reflexión	Elaboración del Portafolio	Diversas fichas	Triunfador

Semana 12

Objetivo general: Presentación del propio proyecto, del portafolio, del resumen del proceso

N. y tipo de encuentro	Objetivo específico	Estrategias	Actividad	Recursos	Responsable
5ta. Entrevista individual	Compartir el proyecto del portafolio y el resumen del proceso.	Entrevista personal	Presentación del propio proyecto de vida considerando los aspectos profesionales, personales y/o académicos	Proyecto completado Documento	Facilitador-Triunfadores
			Presentación del propio portafolio de competencias	Portafolio concluido	
			Negociar y analizar el proyecto y el documento de síntesis.	Documento de síntesis completado	

FASE. Suivi

Tipología de trabajo	Objetivo específico	Estrategias	Actividad	Recursos	Responsable
Entrevista Individual	Evaluar la eficacia del Balance de Competencias a distancia de un tiempo determinado	Entrevista	Analizar el avanzamiento del proyecto Análisis de los recursos y vínculos a la realización Indagar los resultados alcanzados a nivel personal, laboral o formativo	Ficha de las fase proyectuales y síntesis del proyecto	Facilitador-Triunfador

5.10 Propuesta de Portafolio de competencias

La metodología del portafolio adoptada para esta propuesta se nutre de experiencias vividas como en el proyecto MOIRC, CPR Consulting de Tolosa en Francia y Proyecto Fixo de la Unipd.

El portafolio se desarrollara al interno de la realización de un balance de competencias organizado en 12 semanas para un total de 23 horas, utilizando encuentros grupales (talleres), entrevistas personales y el trabajo autónomo por parte de los participantes.es importante la figura del orientador(a) quién tendrá un rol de acompañador y guía metodológico apoyando y aclarando las dudas en el momento de responder las fichas que se han preparado. Esto permite a los participantes entrar en un proceso de reflexión guiado sobre las temáticas tocadas en cada una de las fichas. El hecho que de forma individual el orientador(a) revise las fichas ya sea en las entrevistas individuales o en los talleres le otorga mayor seguimiento y control.

Para la realización del portafolio

El portafolio se estructura con 15 fichas que a continuación se describen:

Descripción de las fichas:

1. **Datos personales:** es una ficha de información general dividida en 5 áreas, solicitándole datos de tipo personal, familiar, académico, laboral y comunitario.
2. **Definición del Proyecto de Vida:** En esta ficha se le solicita al participante redactar su propio proyecto de vida, indicando aspectos del proyecto personal y profesional.
3. **Finalidad y objetivo de tu Proyecto de Vida:** Se pretende que el participante pueda ser consciente del valor formativo, orientativo, social, comunitario y personal que puede tener la realización del proyecto de vida y del uso que pueda darle.
4. **Autobiografía**: es la narración personal de los acontecimientos más importantes de la vida de la persona, atribuyéndole significados propios que le permitan entender como se ha desarrollado la vida hasta el momento de hoy.
5. **Mis cualidades personales**: se compone de dos partes, en la primera el parte se solicita identificar de forma personal sus propias cualidades para posteriormente solicitar a personas las mismas preguntas y al final comparar ambas opiniones.

6. **Mis valores profesionales, sociales y/o comunitarios:** se compone de dos partes, en la primera el parte se solicita identificar de forma personal sus propios valores profesionales, sociales y/o comunitarios para posteriormente solicitar a personas las mismas preguntas y al final comparar ambas opiniones.

7. **Las ocupaciones que me gustan y sueño...:** Con esta ficha se solicita al participante mencionar cuáles son las ocupaciones o profesiones que más le interesan y le agradan, describirlas y saber dónde las puede encontrar.

8. **Formación académica:** se busca hacer un recorrido de la formación académica formal e informal realizada durante toda la vida; en la parte formal se requiere hacer una reconstrucción pasando por: maternal, primaria, bachillerato, universidad, otros estudios, estudios inconclusos y el servicio social comunitario; en la formación informal se solicita identificar los cursos autodidactas, de perfeccionamiento, entre otros. La misma ficha predispone la exploración de la dimensión de placer vivida durante los aprendizajes. En esta ficha se solicita la descripción de los 4 saberes: (saber, saber hacer, saber ser y saber convivir), así como los certificados y evidencias.

9. **Experiencias profesionales:** el/la estudiante debe describir brevemente algunos aspectos en relación a su vida laboral, posteriormente se solicita hacer un recorrido por el/los trabajo(s) desarrollado(s), indicando duración, la empresa para la cual ha trabajado, el cargo asumido, razón que lo empujó hacerlo, las fuentes de búsqueda, la(s) persona(s) que lo ayudaron en conseguirlo, las habilidades y dar una motivación para dejarlo y darle un significado. En esta ficha se solicita la descripción de los 4 saberes: (saber, saber hacer, saber ser y saber convivir), así como los certificados y evidencias.

10. **Experiencias extra profesionales:** es un análisis de los mismos criterios de las experiencias profesionales.

11. **Reconocimientos:** se invita a identificar los reconocimientos recibidos en diferentes contextos, ya sean académicos, laborativos, comunitarios, políticos.

12. **Mis competencias según....** Se invita a involucrar diferentes actores en el reconocimiento de las competencias como compañeros de estudio, profesores, amigos, familiares, vecinos, jefes o ex jefes, líderes comunitarios, entre otros.

13. **De mis saberes a las competencias**: esta ficha tiene el objetivo de identificar las competencias partiendo del análisis de los cuatro saberes, es decir con los conocimientos, habilidades, cualidades y el convivir. Para poder fundamentar la competencia se requiere identificar las experiencias que las sustentan y se solicita hacer una autoevaluación del nivel de competencia identificada.

14. **El Curriculum Vitae:** se invita a los estudiantes a realizar el CV con el modelo Europass basado en competencias.

15. **Anexos:** en esta ficha se le solicita presentar la recolección de los certificados o evidencias obtenidas a nivel académico, laboral, extra profesional etc., de forma ordenada.

Propuesta de Balance y Portafolio de Competencias para estudiantes universitarios en salida de la Aldea Universitaria de la Misión Sucre de Nueva Lucha, Municipio Mara del estado Zulia.

Portafolio de Competencias

Realizado por:

Nombres y Apellidos:_____

Cédula de Identidad:_____

Lugar y fecha:_____

Contenido:

1. **Información general**
2. **Definición del Proyecto de Vida**
3. **Finalidad y objetivo de tu Proyecto de Vida**
4. **Autobiografía**
5. **Mis cualidades personales**
6. **Mis valores profesionales, sociales y/o comunitarios**
7. **Las ocupaciones que me gustan y sueño...**
8. **Formación académica**
9. **Experiencias profesionales**
10. **Experiencias extra profesionales**
11. **Reconocimientos**
12. **Mis competencias según....**
13. **De mis saberes a las competencias:**
14. **El Curriculum Vitae**
15. **Anexos**

Ficha 1. Información General

1.- Datos Personales:

Nombres:_____ Apellidos:_____
Sexo: F□ M □ C.I. V □ E □ N._____
Lugar y fecha de nacimiento: _____
Dirección: _____
_____
Teléfono fijo:_____ cel:_____
E-mail:_____

2.- Datos Familiares:

Estado Civil: Soltero(a)□ Casado(a)□ Concubinato□ Divorciado(a)□
Viudo(a) □ Separado □ Otro especifique_____
Tiene hij@s: Si□ No□ ¿Cuántos? _____

3.- Datos Académicos:

Título de Bachiller en:_____
Obtenido en:_____
Evaluación final:_____ Año:_____

Carrera que cursa actualmente:_____
Semestre/trimestre:_____
Lugar:_____

4.- Datos Laborales:

Situación Laboral**:** Desempleado(a)□ Trabajo informal□ Contratado□
Cargo fijo□ Ama de casa □ Cuenta propia □ Estudiante □ Estudiante becado □ Otro (especifique) _____

Trabajo actual(es): _____
_____

Horario de trabajo:
Tiempo completo: □ Medio tiempo: □ Ocasional: □

5.- Datos comunitarios:

Pertenece a alguna asociación, misión, consejo comunal, iglesia, etc? SI □ NO □
Mencione:
_____

Ficha N. 2 Definición del Proyecto de Vida

(Escribe cómo te gustaría fuera tu vida personal y profesional, considerando en los próximos 12- 24 meses)

Ficha N. 3. Finalidad y objetivo de tu Proyecto de Vida

(Cómo tu proyecto personal y profesional pueden contribuir para beneficiar a tu comunidad, el Plan de la Patria y el desarrollo del país?)

Ficha N. 4: Autobiografía

Ficha N. 5. Mis cualidades personales

Mis características personales vistas por mí:

Cualidades	Ejemplo

Mis características personales vistas por:

Cualidades	Ejemplo

Ficha N. 6. Valores profesionales, sociales y/o comunitarios

Valores profesionales, sociales y comunitarios vistos por mí:

Valores	Ejemplo

Valores profesionales, sociales y comunitarios vistos por:

Valores	Ejemplo

Ficha N. 7. Las ocupaciones que me gustan y sueño...

Ocupaciones	Motivación/Incentivo	Dónde/Cómo

Ficha N. 8 A

MI FORMACIÓN

RECORRIENDO MI FORMACIÓN ACADÉMICA FORMAL

Títulos y certificados obtenidos

Maternal/Escuela/Liceo/Misión/Universidad/Institución

MATERNAL:

Periodo de a	Titulo/ Institución/ Resultado	Conocimientos Saber	Habilidades Saber hacer	Cualidades personales Saber ser	Cualidades sociales Saber convivir	Certificados/ Evidencias

¿Te gustó está etapa de tu vida? Si☐ NO☐ ¿Qué fue lo que más te gustó de este periodo?:

_____

_____

_____

_____

Ficha N. 8 B

MI FORMACIÓN FORMAL

PRIMARIA:

Periodo de a	Titulo/ Institución/ Resultado	Conocimientos Saber	Habilidades Saber hacer	Cualidades personales Saber ser	Cualidades sociales Saber convivir	Certificados/ Evidencias

¿Te gustó está etapa de tu vida? Si☐ NO☐ ¿Qué fue lo que más te gustó de este periodo?:

_____

_____

_____

_____

Ficha N. 8 C

MI FORMACIÓN FORMAL

BACHILLERATO:

Periodo de a	Titulo/ Institución/ Resultado	Conocimientos Saber	Habilidades Saber hacer	Cualidades personales Saber ser	Cualidades sociales Saber convivir	Certificados/ Evidencias

¿Te gustó está etapa de tu vida? Si☐ NO☐ ¿Qué fue lo que más te gustó de este periodo?:

_____

_____

_____

_____

Ficha N. 8 D

MI FORMACIÓN FORMAL

UNIVERSIDAD:

Periodo de a	Titulo/ Institución/ Resultado	Conocimientos Saber	Habilidades Saber hacer	Cualidades personales Saber ser	Cualidades sociales Saber convivir	Certificados/ Evidencias

¿Te gusta está etapa de tu vida? Si☐ NO☐ ¿Qué es lo que más te gustó de este periodo?:

_____

_____

_____

_____

Ficha N. 8 E

MI FORMACIÓN FORMAL

OTROS ESTUDIOS:

Periodo de a	Titulo/ Institución/ Resultado	Conocimientos Saber	Habilidades Saber hacer	Cualidades personales Saber ser	Cualidades sociales Saber convivir	Certificados/ Evidencias

¿Te gustó está etapa de tu vida? Si☐ NO☐ ¿Qué fue lo que más te gustó de éste periodo?:

_____

_____

_____

_____

Ficha N. 8 F

MI FORMACIÓN FORMAL

ESTUDIOS INCONCLUSOS

Periodo de a	Titulo/ Institución/ Evidencias	Conocimientos Saber	Habilidades Saber hacer	Cualidades personales Saber ser	Cualidades sociales Saber convivir	Certificados/ Evidencias

¿Cuál fue el motivo para abandonar los estudios?_____

¿Es una decisión definitiva o piensas retomarlo?_____

Ficha N. 8 G

MI FORMACIÓN FORMAL

SERVICIO SOCIAL COMUNITARIO:

Periodo de a	Titulo/ Institución/ Resultado	Conocimientos Saber	Habilidades Saber hacer	Cualidades personales Saber ser	Cualidades sociales Saber convivir	Certificados/ Evidencias

¿Te gustó está etapa de tu vida? Si☐ NO☐ ¿Qué fue lo que más te gustó de esta actividad?:

_____

_____

_____

_____

Ficha N. 8 H

MI FORMACIÓN INFORMAL

Mi formación Informal/No formal

(nombra los cursos realizados como autodidacta, viajes de estudio, lecturas personales, cursos de perfeccionamiento laboral…)

Periodo de a	Tipo de aprendizaje	Conocimientos Saber	Habilidades Saber hacer	Cualidades personales Saber ser	Cualidades sociales Saber convivir	Evidencias

¿Te gustó está etapa de tu vida? Si☐ NO☐ ¿Qué fue lo que más te gustó de esta(s) actividad(es)?:

_____

_____

_____

Ficha N. 9 A

EXPERIENCIA PROFESIONAL

RECORRIDO DE MI VIDA PROFESIONAL

¿A qué edad inició a trabajar?_____
Motivo:_____

¿Cuántos trabajos ha tenido hasta estos momentos?: _____

¿Quién o qué le ayudo a buscar su primer trabajo?
Familiar □ Amistades □ Agencia de empleo □ Cura/Pastor□ Dios □ Político □ Horóscopo □ Nadie□ Otro
¿En caso de necesitar trabajo, dónde lo busca?
Por familiares □ Amistades □ Agencia de empleo □ Internet □ Visitando empresas□ Clasificados □ Político □ Prensa □ Por conocidos □ No busca □ Otro □

¿Cuándo ha tenido que escoger o aceptar un trabajo ha necesitado ayuda? → Si□ No□

¿QUE SIGNIFICA EL TRABAJO PARA MI?_____
_____
_____

Ficha N. 9 B

EXPERIENCIA LABORAL N.

Periodo:_____
Institución/Cooperativa/Empresa/_____
Cargo desempeñado:_____
Tipo de contrato: Fijo☐ Contratado ☐ Parcial☐ Cuenta propia☐
¿Busco este trabajo? SI☐ NO☐ Razón para aceptar este trabajo:_____
¿Le gustaba? SI☐ NO☐ ¿Posee una constancia de trabajo o certificado de esta experiencia? SI☐ NO☐

Describa brevemente en qué consistía su trabajo y que tipo de instrumentos utilizaba:_____
_____

_____

_____

Menciona lo que adquiriste o diste en relación a:

Conocimientos Saber	Habilidades Saber hacer	Cualidades personales Saber ser	Cualidades sociales Saber convivir

Razones para abandonar o cambiar este trabajo:_____
_____

Ficha N. 10

RECORRIDO POR LA VIDA EXTRA- LABORAL

EXPERIENCIA EXTRA-PROFESIONAL N.___

Periodo:_____ ¿Horas de dedicación a la semana?_____
¿Dónde desempeñó la actividad?_____
Cargo desempeñado:_____
¿Buscó está actividad? SI☐ NO☐ Razón para aceptar participar:_____
¿Le gustaba? SI☐ NO☐ ¿Posee una constancia o certificado de participación de esta experiencia? SI☐ NO☐

Describa brevemente en qué consistía su responsabilidad y que tipo de instrumentos utilizaba:_____
_____

_____

Menciona los que adquiriste o diste en relación a:

Conocimientos Saber	Habilidades Saber hacer	Cualidades personales Saber ser	Cualidades sociales Saber convivir

Razones para abandonar o cambiar este trabajo:_____
_____

Ficha N. 11. Reconocimientos

Diplomas y reconocimientos

Otorgado por	Año	Motivo	Significado personal

Ficha N. 12. Mis competencias según....

PERSONA	COMPETENCIAS
COMPAÑEROS DE ESTUDIO	
PROFESORES	
AMIGOS	
FAMILIARES	
VECINOS	
LÍDERES COMUNITARIOS	
JEFES O EX JEFES	
OTROS	

Ficha N. 13

De mis saberes a las competencias:

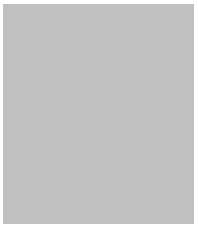
Actividades:		**Experiencias:**		**Resultados o evidencias:**	
Competencia	**Conocimientos Saber**	**Habilidades Saber hacer**	**Cualidades personales Saber ser**	**Cualidades sociales Saber convivir**	**Nivel de autoevaluación competencia**
					1 2 3 4

Ficha N. 14 CV

INFORMACIÓN PERSONAL

Indicar el nombre(s) y apellido(s)

[Todos los campos son opcionales. Suprimir cuando no proceda.]



Indicar la calle, número, código postal y país

Indicar el número de teléfono Indicar el número del móvil

Indicar la dirección de correo electrónico

Indicar la página web personal

Indicar el tipo de mensajería instantánea Indicar el nombre de usuario de la cuenta de mensajería

Sexo Indicar el sexo | Fecha de nacimiento dd/mm/yyyy | Nacionalidad Indicar la(s) nacionalidad(es)

EMPLEO SOLICITADO
CAMPO PROFESIONAL
OBJETIVO PROFESIONAL
ESTUDIOS SOLICITADOS

Indicar empleo solicitado / campo profesional / objetivo profesional / estudios solicitados (borre los epígrafes que no procedan de la columna de la izquierda)

EXPERIENCIA PROFESIONAL

[Describa por separado cada experiencia profesional. Empiece por la más reciente.]

Indicar las fechas (desde - a)

Indicar la profesión o cargo desempeñado

Indicar el nombre del empleador y la localidad (si necesario, dirección completa y página web)

Indicar las funciones y responsabilidades principales

Sector de actividad Indicar el tipo de sector de actividad

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

Indicar las fechas (desde - a)

Indicar la cualificación o título obtenido

Indicar el nivel del MECU si se conoce

Indicar el nombre de la institución de formación y su localidad o en su caso el país

Indicar las principales materias cursadas y/o competencias adquiridas

[Describa por separado cada experiencia de formación. Empiece por la más reciente]

COMPETENCIAS PERSONALES

Lengua materna Indicar la/s lengua/s maternal/s

Otros idiomas	COMPRENDER		HABLAR		EXPRESIÓN ESCRITA
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	
Indicar idioma	Especificar el nivel	Especificar el nivel	Especificar el nivel	Especificar el nivel	Especificar el nivel
	Indicar los Título/s o Certificado/s de lenguas. Especificar el nivel si se conoce.				
Indicar idioma	Especificar el nivel	Especificar el nivel	Especificar el nivel	Especificar el nivel	Especificar el nivel
	Indicar los Título/s o Certificado/s de lenguas. Especificar el nivel si se conoce.				

Nivel: A1/2: usuario básico - B1/2: usuario independiente - C1/2: usuario competente
Marco común Europeo de referencia para las lenguas

[Suprimir cuando no proceda]

Competencias comunicativas Indicar las competencias comunicativas. Especificar en qué contexto se han adquirido. Ejemplo:
2. Buenas dotes comunicativas adquiridas durante mi experiencia como responsable de ventas.

Competencias de organización/ gestión	Indicar sus capacidades de organización/ gestión. Especificar en qué contexto se han adquirido. Ejemplo: 3. Liderazgo (en la actualidad, responsable de un grupo de 10 personas)
Competencias relacionadas con el empleo	Indicar las competencias profesionales de su entorno laboral no descritas en otras secciones. Especificar en qué contexto se han adquirido. Ejemplo: 4.Buena capacidad para el control de calidad (actual responsable de la auditoría de calidad en mi empresa)
Competencias informáticas	Indicar las competencias informáticas. Especificar en qué contexto se han adquirido. Ejemplo: 5.Buen manejo de programas de Microsoft Office™
Otras competencias	Indicar las competencias no descritas en otras secciones. Especificar en qué contexto se han adquirido. Ejemplo: 6.carpintería
Permiso de conducir	Indicar la(s) categoría(s) del permiso(s) de conducir que se posea. Ejemplo: 7.B1
INFORMACIÓN ADICIONAL	
Publicaciones Presentaciones Proyectos Conferencias Seminarios Premios y distinciones Afiliaciones Referencias	Indicar sus publicaciones, presentaciones, proyectos, conferencias, seminarios, premios o distinciones, pertenencia a grupos/asociaciones o referencias. Suprimir los campos que no sean necesarios de la columna de la izquierda. Ejemplo de publicación: 8.Como escribir su currículum adecuadamente, Publicaciones Rive, Madrid, 2002. Ejemplo de proyecto: 9.Nueva biblioteca de Segovia. Arquitecto principal, encargado del diseño, producción, licitación y supervisión de la construcción (2008-2012).
ANEXOS	
	Indicar la lista de documentos adjuntos a su CV. Ejemplos: 10. copias de diplomas y cualificaciones; 11. certificados de trabajo o prácticas; 12. publicaciones de trabajos de investigación.

Ficha N. 15. ANEXOS

Conclusiones y recomendaciones

Esta investigación ha sido un largo viaje, que ha culminado en la elaboración de una propuesta de balance y portafolio de competencias pensado a la realidad venezolana, sin embargo este viaje que no termina aquí, más bien, empieza otro y quizás más largo.

El objetivo que se ha intentado lograr es el resultado de un análisis profundo de lo que es (y quiere ser) la orientación y se ha querido descubrir un concepto tan fugaz como la competencia, un concepto que impregna el mundo laboral contemporáneo, los enlaces formación-trabajo y hasta el mismo mundo educativo. Además, se ha diseñado el marco contextual donde se quiere aplicar la propuesta elaborada, es decir Venezuela: un país que ha vivido y vive, profundas transformaciones económicas, sociales, políticas, educativas, entre otras; no se puede comprender sin conocer, y por eso se ha realizado un exhaustivo recorrido por la realidad del país de origen de la investigadora. Un recorrido donde se han ilustrado los beneficiarios, es decir los adultos (y los adultos universitarios en particular), a los cuales la orientación se dirige; se ha descrito un modelo educativo dual, donde conviven un sistema clásico con otro innovativo, fruto de la necesidad y de la fantasía al mismo tiempo.

En fin, todos los elementos del trabajo de investigación permiten concluir que las metodologías del Balance y Portafolio de competencias son adecuadas para ser aplicadas, a personas adultas, como ha sido confirmado por los diversos informantes (estudiantes de la Universidad de Padua y expertos de la orientación en Venezuela) y en base a la reseña literaria a la cual se ha podido tener acceso.

En el contexto venezolano estas metodologías pueden revelarse útiles ya que el concepto de competencia va llenando cada vez más el mundo académico, empresarial, es un concepto que llegó para quedarse, y muestra de esto son los diferentes curriculum y evaluaciones, carreras, perfiles, que se construyen en base a las competencias (como ampliamente demostrado a lo largo de la investigación). Cabe señalar que Venezuela se encuentra en un momento de transición de una visión por contenidos hacia una por competencias, que si es verdad que cada día asume un rol más presente en

la sociedad, al mismo tiempo no se pueden esconder las dificultades que va a encontrar si se limitará solo al concepto de instrumento para la inserción al mundo laboral.

Las metodologías objeto de la investigación (sobre todo el balance) se ha demostrado capaz de ayudar a las personas en la auto orientación, es decir, en la capacidad de formular preguntas sobre si mismo y, en base a esto, proyectar el propio futuro; en particular, han manifestado una naturaleza de extrema flexibilidad y versatilidad en su aplicación, porqué permiten utilizar diversas técnicas e instrumentos, y se pueden amoldar a los beneficiarios y al contexto. Con mayor razón, hay necesidad de ayuda en un momento de constantes transiciones que llevan a la personas a vivir situaciones de desaliento, incertidumbre, desesperanza, cual es el mundo de hoy.

En este sentido, también la población adulta en Venezuela desea y necesita tener programas y servicios de orientación que la ayude, programas y servicios que solo en los últimos tiempos se van desarrollando para esta parte de población (mientras hasta ahora se había dirigido principalmente al ámbito educativo): este hecho contextual de coincidencia temporal, otorga a la propuesta generada un valor de actualidad y de atractividad por su innovación en el contexto examinado. La necesidad de ayuda y de prácticas para la auto-orientación (no se olvide que praxis social es la definición de orientación en la Propuesta del Sistema Nacional de Orientación) deben ser vistas en el marco de *lifelong learning*, donde el aprendizaje es continuo y acompaña la vida personal sin confinarse dentro del ciclo educativo; es de aquí que viene la necesidad de una orientación formativa y a este fin bien se prestan las dos metodologías del Balance y del Portafolio de Competencias.

La propuesta que se ha realizado solo puede ser una primera aproximación por las razones antes mencionadas, sin embargo, es un trabajo que provoca en la investigadora mucho entusiasmo y curiosidad en vista de los posibles resultados de la experimentación; es cierto, que solo a seguir una primera aplicación se podrá pasar a una fase de implementación, corrección y modificación, así como viene recomendado por los expertos de la orientación venezolanos, a los cuales van los agradecimientos por el soporte y los aportes.

Al respecto, se ha evidenciado que la aplicación de la propuesta necesita

una serie de requisitos que en este momento en Venezuela no se encuentran: primeramente, hay que planificar una propuesta formativa para los orientadores que puedan trabajar con estas metodologías. La función del orientador(a) es fundamental para el éxito de la aplicación de un proceso de Balance y Portafolio de competencias: tradicionalmente los orientadores(as) tienen buenas habilidades y competencias relacionales debido a su formación universitaria, pero no tienen el conocimiento teórico, práctico, metodológico, de las metodologías propuestas; a esto se debe añadir la falta de recursos humanos en estos profesionales, por las razones conjuntas de la masificación educativa y la escasez de egresados, como se ha explicado en el estudio.

En caso de aceptación por las autoridades institucionales a las cuales se enviará la propuesta, será necesario un plan de formación a escala, lo cual conlleva la búsqueda de recursos humanos y financieros, sin los cuales ningún tipo de proyecto se podrá desarrollar.

Quizás esta falta (y al mismo tiempo necesidad) de programación se enfrente con el rasgo típico del venezolano: el venezolano, en general, no se caracteriza por realizar proyectos profesionales a largo plazo o de manera muy metódica o estructurada, es una personalidad del momento, del día a día, siendo su capacidad de proyección prácticamente inexistente y más orientado al presente o al corto periodo. Sin embargo, no ha sido fácil encontrar información sobre las características y necesidades de orientación de la población adulta en Venezuela por la falta de fuentes primarias y variadas, y la escasez de estudios, limitados casi exclusivamente al ámbito educativo.

La investigación ha demostrado suficientemente como el Balance y el Portafolio potencian la capacidad de proyección del individuo que participa a este proceso, en la medida que le permiten un profundo proceso de autoconocimiento y reconstrucción autobiográfica, proceso que lleva la persona a la emancipación, a la libertad (y, en este sentido, se le ha calificado de subversiva a la orientación). Vistos así, el Balance y el Portafolio hacen la persona consciente de sus elecciones, de su vivencia, así que puede darle el hilo de Ariadna, dar un sentido a toda su vida, llevándola a soñar, a idear, en una palabra, a proyectar un nuevo camino con más

confianza en sus capacidades, habilidades, y sobre todo, saberes y competencias. Es en este momento que estos últimos se convierten en el cable de conexión, como lo hemos llamados, entre el individuo y la realidad de su entorno, familiar, laboral, comunitaria.

Cuanto antes expuesto, ha llevado a identificar en los estudiantes por egresar de una aldea universitaria un posible objetivo: la transición universidad-trabajo es una de las más importantes de la vida de esta población y, a menudo, se convierte en la etapa de entrada en la adultez. Se debe sumar a estas razones, también el hecho que es una población sin servicios de orientación para la inserción laboral: aquí reside la voluntad de la investigadora de dar una contribución social. En el caso citado, las metodologías del Balance y del Portafolio, con sus potencialidades de actualización continua y de adaptación, pueden ser eficaces para acompañar los estudiantes en la construcción de un proyecto de vida para seguir adelante.

Bibliografía

AA.VV. (2007), *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina.* Publicaciones de la Universidad de Deusto. Bilbao

AA.VV., (2010), *Portefeuilles et insertion des étudiants*. Seminaire, en www.amue.fr

Ajello Messina, A.M., Cevoli, M., Meghnagi, S., (1992), *La competenza esperta. Sapere professionale e contsti di lavoro.* Ediesse, Roma.

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

Alberici, A. (2006). *Orientamento, un concetto in progress.* Rivista Internazionale di Edaforum. Anno 2.

Alby, F., Mora, F. (2004), *Il bilancio di competenze. Conoscere se stessi e capire le organizzazioni.* Carocci, Roma.

Alcoforado, L. (2013), *Estategias, retos y recursos para los orientadores en el escenario de la educación y la formación a lo largo de la vida.* En Figuera Gazo, P. (ccord.), *Orientación profesional y transiciones en el mundo global.* Laertes, Barcelona.

Ancona C., Castelli C. (1998), *Il bilancio di competenze nell'orientamento e nella formazione continua.* ISU, Milano.

Anderson, M., Goodman, J., Schlossberg, N. (2011), *Counseling Adults in Transition: Linking Schlossberg's Theory With Practice in a Diverse World.* Springer Publishing Company, New York.

Arcila, M.C. (2008), *Perfil profesional de competencias específicas del docente de música*. En http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias/Arcila__Maria.pdf

Árraga Barrios, M., Sánchez Villarroel, M., (2007), *Orientación gerontológica. Desarrollo humano y calidad de vida en la vejez.* Ediciones del Vice Rectorado Acádemico – LUZ, Maracaibo.

Arraiz Pérez, A. et al. (2008), *El portafolio-etnográfico de evaluación de competencias. Cuestiones metodológico-operativas por resolver.* II Jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y de la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza.

Ascanio, T., Gonzáles, V., (2011). *Vinculación del enfoque de la transdiciplinariedad en las competencias gerenciales del director de*

educación primaria. Revista científica digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales, Barquisimeto.

Aubret, J. (1991). Rédiger un Portefeuille de Compétences. Se reconnaître pour se faire reconnaître. En "L'orientation scolaire et professionnelle", 20, n° 1, 89-97.

Aubret, J. (1996), *Bilan de compétences, orientation des adultes et trajectoires de vie.* En Spirale, n. 18, p. 27-38.

Aubret, J. (2010), *Les compétences entre le monde de la formation et le mode du travail.* En Felisatti, E., Mazzucco, C., Le competenze verso il mondo del lavoro. Formazione e valutazione. Pensamultimedia, Lecce.

Aubret, J., Biarnes, J. (2012). *Articuler "expérience et compétence" dans la demarche PEC.* En Relief, n. 39. P. 49-53.

Ávila, L. (2013), *Factores socioculturales que influyen en el orientador al abordar el tema de la muerte.* Tesis de posgrado, LUZ, Maracaibo.

Ávila, Y. (2007), *Estudio sobre competencias para la orientación con población intercultural indígena.* Tesis de posgrado, LUZ, Maracaibo.

Ávila, Y. (2011a), *La Orientación en el Sistema Educativo Venezolano. Por una perspectiva intercultural.* En Tiempo Latinoamericano, n. 25 www.educacionsuperior.edu.co/rlpo

Ávila Y., (2011b), *What competencies will vocational guidance professionals need to have in the future?* En Soresi, S., Heppner, M., Nota, L., Heppner, P. (ed.), *Vocational Designing and Career Counseling. Challenges and new horizons.* Erip Editrice, Pordenone.

Ávila, Y. (2011c), *Informe del Congreso Internacional de Orientación en Italia.* En Tiempo Latinoamericano, n. 30. www.educacionsuperior.edu.co/rlpo

Ávila Y., Da Re L., Lantarón B., Medialdea A. (2013), *Situación de la orientación universitaria en Venezuela.* Symposium presentado al XVI Congreso Nacional "Modelos de Investigación Educativa" de AIDIPE, Alicante, 4-6 Septiembre. En publicación.

Barberá Gregori, E. (2008), *El estilo eportfolio.* Editorial UOC, Barcelona.

Barragán Sánchez, R., (2005). *El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia practica en la Universidad de Sevilla*. En Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 4 (1).

Barroso, M. (2007), *Autoestima del venezolano, democracia o marginalidad*. Editorial Galac. Caracas.

Bauman, Z. (2006), *Modernità liquida.* Laterza, Bari.

Bernaud, J.L. (2009), *L'aspetto della qualità nel bilancio di competenze: spunti e riflessioni.* En Di Fabio, A.M. (a cargo de), Career counseling e bilancio di competenze. Prospettive internazionali. GiuntiOS, Firenze.

Biagioli, R. (2004), *L'orientamento formativo.* ETS, Pisa.

Bisquerra Alzina (coord.) (2003), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.* Praxis, Barcelona.

Bosco, A. (2003), *Come si costruisce un questionario.* Carocci, Roma.

Boutinet, J.P. *L'actualité du portfolio comme avatar de soi.* En Gauthier, P.D., Pollet, M. (2013), *Accompagner la demarche Portfolio.* Éditions qui plus est, Paris. P. 14-16

Boyatzis, R.E. (1982), *The competent manager: a model for effective performance.* John Wiley, Chichester.

Boyatzis, R.E. (2009), *Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence.* En Journal of Management Development, vol. 28, n. 9.

Bresciani, P.G. (2003), *La competenza nel bilancio di competenze. Concezioni implicite ed elementi comuni.* En Professionalità, n. 75, p. 5-8.

Bresciani, P.G. (a cargo de)(2012), *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze, dall'analisi alla certificazione.* FrancoAngeli, Milano.

Callini, D. (1997), *Tra identitá e lavoro: i sentieri dell'orientamento in una societá complessa.* FrancoAngeli, Milano.

Calonge, S. (1988), *Tendencias de la orientación en Venezuela.* Cuadernos de educación. Cooperativa labporatorio educativo, Caracas.

Campbell, D., Fiske, D., (1959) *Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix.* En Psychological Bulletin, 56-2. 81-105

Camperos Camero, M. (2008), *La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos.* En Educere – Foro Universitario, Año 12, n. 43.

Canquiz, L. (2010). *Evaluación de competencias profesionales en los currículos universitarios.* Revista Investigación en Ciencias Humanas. Universidad del Zulia, Maracaibo.

Capperucci, D. (2007), *La valutazione delle competenze in età adulta.* Edizioni ETS, Pisa.

Cardano, M. (2003), *Tecniche di ricerca qualitativa.* Carocci, Roma.

Carey, M.A., (2006), *El efecto del grupo en los grupos focales: planear, ejecutar e interpretar la investigación con grupos focales*. En Morse, J. (ed.*), Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa.* Editorial Universidad de Antioquia, Medellín.

Casado, E. (compilador) (1995), *De la orientación al asesoramiento psicológico: una selección de lecturas.* Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Casado, E., Calonge, S. (1999), *Lecturas de orientación.* Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Castelli, C., Venini, L. (ed., 1996), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale.* FrancoAngeli, Milano.

Castro J.M., (2000), *O balanço do competências: uma prática com pressa de se reinventar.* En Marques F., *O balanço de competências nas oficinas de projectos: reflexões sobre um percurso.* Associação Nacional de Oficinas de Projectos, Paços de Brandão. P. 33-39.

Cattaruzza, E., Zaggia, C. (2009), *Orientamento e bilancio di competenze in gruppo.* En "Professionalità", n. 103. P. 66-75.

Cejas Martínez, M., (2003). *La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la Educación superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo.* Universidad de Carabobo.

Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, The MIT Press, Cambridge.

Cinquepalmi, G. (2009), *Il bilancio di competenze tra dimensione locale e prospettiva europea.* En Loiodice, I., En Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente. Progedit, Bari.

Cisotto, L. (2006), *Didattica del testo. Processi e competenze.* Carocci, Roma.

CNU-NVA-CNC (2010), *Orientaciones para la transformación curricular universitaria del siglo XXI. VIII Reunión nacional de currículo y II Congreso internacional de caidad e innovación en la educación superior. Documento nacional.* En www.curricular.info

Confederación de Empresarios de Navarra (2012), *Definición y validación de competencias críoticas para la empleabilidad de jóvenes titulados superiores en Navarra.* Observatorio Navarro de Empleo, Pamplona. En http://ifuturo.org/es/publicaciones/habilidades%20criticas%20para%20empleabilidad%20de%20jovenes%20navarros.pdf

Contesini, S. (2002), *Il 'progetto' nel bilancio di competenze.* En Professionalità, n. 72. P. 8-14.

Corbetta, P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale.* Il Mulino, Bologna.

Corraò, S. (2000), *Il focus group.* Francoangeli, Milano.

Cortázar J.M. (2004), *Proyecto Tuning América Latina. Documento de presentación del sistema de educación superior. Caso: Venezuela.* En http://tuning.unideusto.org/tuningal

Creswell, J. (2003), *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications, Thousand Oaks.

Creswell, J.W., Garrett, A.L. (2008), *The "movement" of mixed methods research and the role of educators.* En South African Journal of Education, vol. 28. P. 321-333.

Crites, J.O. (1974), *Psicología Vocacional*. Biblioteca de Psicología y Sociología aplicadas. Editorial Paidos, Buenos Aires.

Crites, J.O. (1981*). Career counseling: Models, methods, and materials*. New York, McGraw-Hill.

D'Elia, Y. (coord.) (2006), *Las Misiones Sociales: una aproximación a su comprensión y análisis.* ILDIS, Caracas.

D'Elia, Y., Cabezas, L.F. (2008), *Las Misiones Sociales en Venezuela*, ILDIS, Caracas.

De Montmollin, M. (1984), *L'intelligence de la tache.* Éditions Peter Lang, Berna.

Del Cimmuto A., Serreri P. (2010), *El balance de competencias en Italia.* En Formación XXI, n. 14, abril 2010.

Denzin, N.K. (1978), *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Praeger, New York.

Departamento de Psicología, Escuela de Educación, (2009). *Diseño curricular 2008/09. Licenciatura en Educación Mención Orientación*. LUZ,

Maracaibo.

Di Fabio, A. (1998), *Psicologia dell'orientamento.* Giunti, Firenze.

Di Fabio, A. (2005), *Bilancio di competenze e orientamento formativo.* Giunti OS, Firenze.

Di Fabio, A. (por) (2007), *Career counseling e bilancio di competenze*. Ediciones GiuntiOS. Firenze.

Di Nubila, R. (2003), *Le ragioni epistemologiche dell'orientamento come processo formativo e come ipotesi costante di apprendimento personalizzato.* En "Il processo di orientamento nelle Scienze dell'Educazione". Studium Educationis, Padova.

Dirección de Educación de Adultos, (2002), *Sistema Nacional de Formación Profesional. Documento de trabajo. Versión n. 1.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Caracas. En http://www.univ-paris-diderot.fr/comm/infodoc/cdrom1/Comision%201/9%20Maribel%20del%20Valle%20Rguez%20(Venezuela).pdf

Domenici, G. (2009), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare.* Laterza, Roma-Bari.

EFFE, (2000), *Dalla biografia al progetto. Bilancio-portfolio di competenze.* Rosenberg&Sellier, Torino.

Essenfeld de Breuer, S. (1979), *Ayudar a ser.* Fedes, Caracas.

Esteban Montilla, R. (2013), *Counseling in Venezuela.* En Hohenshil, T., Amundson, N., Niles, S. (eds.), *Counseling around the world.* American Counseling Association, Alexandria. P. 409-417.

Estevao, M. (2005), *Balanço de competências. Saber fazer.* Gabinete de Gestão EQUAL, Lisboa.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M., Champion Ward, F. (1973), *Aprender a ser. La educación del futuro.* Ed. española por Paredes de Castro, C., Alianza/UNESCO, Madrid.

FAVO (2010). *Instructivo de participación voluntaria en el proceso de certificación.* Documento no publicado.

Fenwick, T. (2004), *Learning in portfolio work: anchored innovation and mobile identity.* En Studies in Continuing Education, Vol. 26, n. 2, p. 229-245.

Gage, N.L. (1989), *The paradigm wars and the aftermath.* En Teacher College Record, vol. 91. P. 135-150.

Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (2011), *Adulti all'Università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze.* PensaMultimedia, Lecce-Rovato.

Gallo, R., Boerchi, D. (2004), *Bilancio di competenze e assessment centre. Potenzialità e limiti dell'auto e dell'etero-valutazione delle risorse umane.* Francoangeli, Milano.

Gallo R., Boerchi D., (2008), *Bilancio di competenze e assessment centre. Nuovi sviluppi: il development centre e il bilancio di competenze in azienda.* Francoangeli, Milano.

Garay, J. (2011), *La Constitución bolivariana (1999).* Corporación AGR.

García-Murias, R., Ceinos-Sanz, C. (2009), *Diseño del portafolios como instrumento en la construcción del proyecto profesional: presentación de un caso.* Actas do X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia, Universidade do Minho, Braga.

Gargiulo Labriola A. (2007), *Il bilancio di competenze educative: un programma personale di formazione continua.* EDUCatt, Milano.

Gauthier, P.D. (2009), *Portfolio.* En Boutinet, J.P. (2009), *L'ABC de la VAE.* ERES, Toulouse. P. 174-175.

Gauthier, P.D., Pollet, M. (2013), *Accompagner la demarche Portfolio.* Éditions qui plus est, Paris.

Ginzberg, E. y cols. (1951), *Occupational Choice: an Approach to a General.* Columbia University Press, New York.

Giovannini, M.L., Marcuccio, M., Truffelli, E. (2009), *L'applicazione dei" metodi misti*" *nell'analisi di percorsi integrati tra istruzione e formazione professionale.* En Domenici G., Semeraro R., (eds.), "Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture" (Atti del VI Congresso scientifico della SIRD), Roma, Monolite. P. 272-287.

González Bello, J. (2008), *La Orientación profesional en América Latina. Fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades.* En REMO, vol. V, n. 13.

González Bello, J. (2012), *Competencias básicas para los(as) profesionales de la orientación.* En www.educaweb.com, publicado el 11/06/2012, leído el 21/09/2013.

Grañeras Pastrana, M., Parras Laguna, A. (coord.)(2009), *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institutcionales y nuevas perspectivas.* CIDE, Madrid.

Greene, J.C., Caracelli, V.J. (1997), *Advances in mixed-method evaluation: the challenges and benefits of integrating diverse paradigms.* Jossey-Bass Publishers, Hoboken, NJ.

Guba, E., Lincoln, Y. (1985), *Naturalistic enquiry.* Sage, Newbury Park.

Guglielmi D., D'Angelo M. (2011) (a cura di), *Prospettive per l'orientamento. Studio ed esperienze in onore di Maria Luisa Pombeni.* Carrocci. Roma.

Guichard, J. (2006), *Orientarsi per costruirsi.* En ISFOL, Dialoghi sull'orientamento. Dalle esperienze ai modelli. ISFOL, Roma.

Guichard, J., Huteau, M. (2003), *Psicologia dell'orientamento professionale.* Raffello Cortina Ed., Milano.

Hammersley, M. (2008), *Troubles with triangulation.* En Bergman, M. (ed.), *Advances in Mixed Methods Research.* Sage, London. 22-36.

Hervás Avilés, M.R. (2006), *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio.* Grupo Editorial Universitario, Granada.

Hesse-Biber, S.N. (2010), *Mixed methods research. Merging theory with practice.* The Guilford Press, New York.

Hopson, B. (2009), *From vocational guidance to portfolio careers: a critical reflection.* 12th Annual Lecture, University of Derby.

Howe, K.R. (2004), *A critique of experimentalism.* En Qualitative Inquiry, 10 (4), p. 42-61.

Hussein, A. (2009), *The use of Triangulation in Social Sciences Research: can qualitative and quantitative methods be combined?* En Journal of Comparative Social Work, n. 1, p. 1-12.

Inciarte González I., Canquiz Rincón, L. (coll.), (2008), *Formación integral desde el enfoque por competencias.* Ediciones del Vicerrectorado Académico – LUZ, Maracaibo.

ISFOL (2008). Documento tecnico sul Bilancio di Competenze. ISFOL Editore, Roma.

ISFOL (ed. Por A. Grimaldi, A. Rossi, y G. Montalbano) (2006). *Bi.dicomp. Un percorso ISFOL di bilancio di competenze*. ISFOL Editore, Roma.

Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. (2004), *Mixed methods research: a research paradigm whose time has come.* En Educational Researcher, vol. 33, n. 7, p. 14-26.

Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J., Turner, L.A. (2007), *Toward a definition of*

mixed methods research. En Journal of mixed methods research, vol. 1, n. 2. P. 112-133.

Joras, M. (1995), *Le bilan de competéncес.* Presses Universitarie de France, Paris.

Joyce, P. (2005), *A framework for portfolio development ion postgraduate nursing practice.* En Journal of Clinical Nursing. 14/2005 (4). P. 456-463.

Lander, E. (2008), *Venezuela. Izquierda y populismo: alternativas al neoliberalismo*. En Chávez, D., Rodríguez Garavito, C., Barrett, P., *La Nueva izquierda en América Latina.* Los libros de la Catarata, Madrid. P. 111-148.

Layec, J. (2006), *Auto-orientation tout au long de la vie. Le portfolio réflexif.* L'Harmattan, Parigi.

Le Boterf, G. (2005), *Ingénierie et évaluation des compétences.* Les éditions d'organisation, Paris.

Lemoine C., (2009), *Attualità e originalità del bilancio di competenze*. En "Counseling" Vol. 2. n. 2. giugno 2009.

Lessire O., González J., (2007), *Fundamentos conceptuales que han caracterizado la evolución del proceso de la orientación en Venezuela.* En PARADIGMA, vol. XXVIII, n. 2, p. 211-223

Lévy Leboyer C. (1993), *Le bilan de compétences.* Les éditions d'organisation, Paris.

Lévy-Leboyer, C. (1997), Gestión de competencias. Como analizarlas, como evaluarlas, como desarrollarlas. Ediciones Gestión 2000, Barcelona.

Lietz, C., Langer, C., Furman, R. (2006), *Establishing Trustworthiness in Qualitative Research in Social Work.* En Qualitative Social Work, vol. 5, n. 4. P. 441-458.

Lietz, C., Zayas, L. (2010), *Evaluating Qualitative Research for Social Work Practitioners.* En Advances in Social Work, 11(2). P. 188-202.

Loiodice I. (2004), *Il lavoro tra alienazione ed emancipazione. Il contributo della formazione.* Mario Adda Editore, Bari.

Loiodice, I. (2004), *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta.* FrancoAngeli, Milano.

Loiodice, I. (a cargo de)(2009), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente.* Progedit, Bari.

López Portillo, F. (1986), *El perezjimenismo: génesis de las dictaduras desarrollistas.* Ediciones UNAM, México, D.F.

Lyotard, J.L. (2002), *La condizione postmoderna.* Feltrinelli, Milano.

Marques P. (2003), *Balanço do competências. Desejo ou necessidade?*, en http://pcmarques.paginas.sapo.pt/index.html

Maslow, A.H. (1954), *Motivation and personality.* Harper, New York.

Mastracci, C. (2003), *Il bilancio di competenze personali e professionali.* En Ajello, A.M., Meghnagi, S., *La competenza tra flessibilità e specializzazione.* FrancoAngeli, Milano. P. 209-240.

McClelland, D.C. (1973), *Testing for competence rather than intelligence.* En American Psychologist, n. 28, p. 1-14.

Mecacci, L. (a cura de)(2001), *Manuale di psicologia generale.* Giunti, Firenze.

Meeus, W., Van Looy, L., Van Petegem, P. (2008), *Portfolio in higher education: time for a clarificatory framework.* En "International Journal of Teaching and Learning in Higher Education". Vol. 17, n. 2, p. 127-135.

Meghnagi, S. (2012), *Il sapere che serve.* Donzelli Editore, Roma.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Secretaría General de Educación y Formación Profesional (2004), *Proyecto ERA. Memoria final.* http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/rec/09_memoria%20final%20ERA-03.pdf

Ministerio del Poder Popular para la Educación, (2007), *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Currículo Nacional Bolivariano.* CENAMEC, Caracas.

Mittendorff, K., Jochems, W., Meijers, F., den Brok, P. (2008), *Differences and similarities in the use of portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in The Netherlands.* En Journal of Vocational Education & Training, 60:1, p. 75-91.

Molina Contreras, D. (2004). *Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación.* En Revista Iberoamericana de Educación. N. 33/6.

Molina Contreras, D.L. (2009), *Orientación educativa: práctica de intervención permanente en los centros escolares.* Ediciones de la Universidad Ezequiel Zamora, Barinas.

Montedoro C., Zagardo G. (a cura di) (2003). *Maturare per orientarsi. Viaggio*

nel mondo dell'orientamento formativo. Francoangeli. Milano.

Moreno, A., González, V. (2008), *La orientación como problema.* Centro de Investigaciones Populares, Caracas.

Morgan, D.L. (1997), *Focus groups as qualitative research.* Sage Publications, Thousand Oaks.

Mulder, M.; Weigel, T; Collins, K., (2006), *The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states – a critical analisis.* En Journal of Vocational Education and Training. N. 59, p. 65-85.

Mura, A. (2005), *L'orientamento formativo.* FrancoAngeli, Milano.

Olsen, W.K. (2004), *Triangulation in social research: qualitative and quantitative methods can really be mixed.* En Holborn, M., Haralambos, M. (eds.), *Developments in Sociology*, Causeway Press, Ormskirk.

Parra-Sandoval, M.C., Bozo de Carmona, A.J., Inciarte Gonález, A., (2010), *University: the last call?*, Edicoines Astro Data, Maracaibo.

Parsons, F. (1909), *Choosing a vocation.* Houghton Mifflin, Boston.

Pastore, M. (2007), *Introduzione all'uso di SPSS 14.0 per Windows.* (guía).

Pastore, S. (2005), *Oltre il significato tecnico della competenza: il valore formativo.* En Formazione e cambiamento, Anno V, n. 38.

Paulson, F.L., Paulson, P.R., Meyer, C.A. (1991), *What makes a portfolio a portfolio?* En "Educational Leadership", p. 60-63.

Pellerey M., (2000), *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*. En Orientamenti pedagogici, n. 5.

Pellerey M., (2004), *Le competenze individuali e il portfolio.* RCS Libri, Milano.

Pellerey, M. (1983), *La progettazione formativa. Teoria e metodologia.* En Quaderni di formazione ISFOL, Roma, n. 1.

Pellerey, M. (2004), *Le competenze individuali e il Portfolio.* La Nuova Italia, Firenze.

Pellerey, M. (2011), *La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative*. En Giornale Italiano della Ricerca Educativa. P. 107-111.

Peretti Griva, P. (2004), *Il Bilancio di Competenze, tra formazione, autoformazione ed empowerment: un'esperienza.* En FOR – Rivista per la formazione, n. 60.

Petruccelli, F., Messuri, I., Santilli, M. (2012), *Bilancio di competenze e orientamento professionale e scolastico. Dalla pratica alla teoria: l'esperienza della Provincia di Latina.* FrancoAngeli, Milano.

Picci, P. (2012), *Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: I metodi misti*. En Studi sulla formazione, Firenze University Press, Firenze. N.. p. 191-201.

Pombeni, M.L. (1996), *Orientamento scolastico e professionale.* Il Mulino, Bologna.

Poortinga, J., Meeder, S. (2007), *The use of eportfolios within academic programs.* En http://www.eife-l.org/publications/eportfolio/

Prada, M., Campos, D. (2009), *Evaluación de los aprendizajes a través de la estrategia del portafolio.* Caracas, ponencia.

Progetto Portolano (s/f), *L'(e)Portfolio delle competenze per professionisti dell'arte e della cultura.*

Ramírez Buentello, J., Mendoza Calderón, M.A. (2005), *E-portafolio un espacio en desarrollo en la Web.* Encuentro Internacional de Educación Superior, Ciudad de Mexico.

Ramos Jimenez, O., Padrón Ramos, B., Rodríguez L., M.C., (2011), *Orientación familiar.* Ediciones Trípode, Caracas.

Rey, B. (1996), *Ripensare le competenze trasversali.* FrancoAngeli, Milano.

Rincón, S. (2010), *El proceso de jubilación del docente: una mirada desde la orientación psicosocial.* Tesis de posgrado, LUZ, Maracaibo.

Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S., Pérez-Prado, A., (2003), *Taking the next step: mixed methods research in organizational systems.* En Information Technology, Learning, and Performance Journal, vol. 21, n. 1.

Rodríguez Moreno M.L. (2002), *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de accción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional.* Edicions Universitat de Barcelona, Barcelona.

Rodríguez Moreno M.L., (2006), *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales.* Laertes, Barcelona.

Rodríguez Moreno M.L., Serreri P., Del Cimmuto A. (2010), *Desarrollo de competencias: teoría y práctica.* Laertes, Barcelona.

Rodríguez Moreno, M.L. (1998), *La orientación profesional. I. Teoría.* Ariel, Barcelona.

Roegiers, X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des l'aquis dans l'einsegnement*. De Boeck Université, Bruxelles. Edición en castellano, (2010), *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la eneseñanza.* Fondo de Cultura Económica USA, Mexico City.

Rojas Hidalgo, L.J. (2011), *La Orientación en Venezuela desde el Modelo Educativo Bolivariano.* En REMO – Revista Mexicana de Orientación, volumen VIII, n. 20. P. 56-60.

Rosales Díaz, Y. (2013), *Modelo de orientación educativa institucional. Una visión univrsitaria.* Ponencia presentada en la Jornada "Perspectivas de la orientación en el desarrollo de las nuevas tendencias sociales". Barinas, 26-28/01/2013.

Rossi, A. (2002), *Documentare le competenze. Metodologie e strumenti a portafoglio.* En Professionalità, 68, p. 7-15.

Rossi, A. (2012), *Documentare le competenze. Metodologie e strumenti a "portafoglio".* En Besciani, P.G. (a cargo de), *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione.* Francoangeli, Milano. P. 220-234.

Ruffini C., Porzio G., (2004), *Portfolio, dossier professionale, libretto formativo.* En Bresciani P.G., Callini D. (eds.), Personalizzare e individualizzare. Strumenti di lavoro per la formazione. FrancoAngeli, Milano.

Ruffini C., Sarchielli V. (2001), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi.* Francoangeli, Milano.

Ryken, D.S, Salganik, L.H. (a cargo de)(2007), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole.* FrancoAngeli, Milano.

Saint-Jean M. (2002), *Le bilan de compétences. Des caractéristiques individuelles á l'accompagnement de l'implication dans le projet.* L'Harmattan, Paris.

Sandoval de Araujo, A. (2010), *Capacitación para la inserción laboral de próximos egresados universitarios.* Ponencia presentada en el Congreso IAEVG 2010 de Bangalore (India)

Sandoval F., Miguel V., Montaño N. (2009). *Evolución del concepto de competencia laboral.* Universidad Central de Venezuela. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_6/sandoval_Franklin_y_otros.pdf

Scallon, G. (2004), *L'évaluation des aprentissages dans une approche par competénces.* De Boeck Université, Bruxelles.

Sebastián Ramos, A. (coord.) (2003), *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida.* Dykinson, Madrid.

Selvatici, A. (1997), *Il bilancio di competenze. Un nuovo termine o una nuova azione?* Editrice La Scuola, Brescia.

Selvatici, A., D'Angelo, M.G. (a cargo de)(1999), *Il bilancio di competenze.* FrancoAngeli, Milano.

Serbati A., Surian A. (a cargo de)(2011), *Bilancio e portfolio delle competenze: percorsi in ambito cooperativo.* Cleup, Padova.

Serreri P., (2006), *La dimensione progettuale nell'orientamento formativo degli adulti. L'esempio del Bilancio di competenze*. EDAFORUM, anno 2/ N. 6.

Serreri P., (2007), *El balance de competencias y la orientación profesional: teoría y práctica.* En Figuera-Rodríguez, *Reflexiones entorno al balance de competencias.* UB, Barcelona.

Siegel, S., Castellan jr., J., (1992), *Statistica non parametrica.* McGraw-Hill Italia, Milano.

Silverman, D., (2007), *Come fare ricerca qualitativa.* Carocci, Roma.

Spencer, L.M. Jr., Spencer, S.M. (1993), *Competenza nel lavoro.* FrancoAngeli, Milano.

Spokane, A.R., Oliver, L.W., (1983), *Research integration: Approaches, problems, and recommendations for research reporting. En* Journal of Counseling Psychology, Vol. 30(2), p. 252-257.

Strijbos, J., Meeus, W., Libotton, A. (2007), *Portfolio assignments in Teacher Education: a tool for Self-regulating the learning process?* En International

Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, vol. 1, n. 2.
Symonds, J.E., Gorard, S. (2010), *Death of mixed methods? Or the rebirth of research as a craft.* En Evaluation & Research in Education, Vol. 23, n. 2, p. 121-136.
Tashakkori, A., Teddlie, C. (eds.)(2003), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage Publications, Thousand Oaks.
Tejada Fernández, J., Navío Gámez, A. (2005), *El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación*. OEI, Madrid. Vol. 37, n. 2. P. 1-15.
Tobón S. (2007), *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos.* En Acción pedagógica, n. 16, pp. 14-28.
Tobón S. (2010), *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación.* Ecoe Ediciones, Bogotá.
Trinchero, R. (2002), *Manuale di ricerca educativa.* FrancoAngeli, Milano.
Trobia, A. (2005), *La ricerca sociale quali-quantitativa.* Francoangeli, Milano.
UNAIDS (2010), *An introduction to triangulation.* UNAIDS Publications, Geneva.
Vannini, I. (2009), *Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia. Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica*. En Ricerche di pedagogia e didattica, n. 4. P. 1-27.
Vardanega, A. (2008), *L'analisi dei dati qualitativi con Atlas.TI.* Aracne Editrice, Roma.
Vargas, F.; Casanova, F.; Montanaro, L., (2001), *El enfoque de competencia laboral: Manual de formación.* Cinterfor, Montevideo.
Varisco, B.M. (2004), *Portfolio: valutare gli apprendimenti e le competenze.* Carocci, Roma.
Vera G. (coord.), Villa G., Campos D., Maldonado J., Fereira B., (2010), *Programa Nacional de Formación. Educación en Orientación.* MPPE, documento de trabajo.
Vera G., Jiménez, D. (2010), *Proyecto de ley del ejercicio profesional de la orientación en Venezuela*, LUZ, 2010
Vera, G.D. (2011), *La orientación en Venezuela: avances y desafíos actuales.* En The Professional Counselor Journal, Vol. 1, n. 1.
Villa Echeverry, G. (2005), *El dibujo proyectivo en el aula.* Ediluz, Maracaibo.

Weinert, F.E. (1999), *Concepts of competence. Definition and selection of competencies.* OFS-BFS-UST, NCES, OECD.

Weyers, M., Strydom, H., Huisamen, A. (2011), *Triangulation in social work research: the theory and examples of its practical application.* En Social Work/Maatskaplike Werk, 44 (2), p. 207-222.

Williamson, E.G., Darley, J.G. (1937), *Student personnel work: an outline of clinical process.* McGraw Hill, New York.

Wooten R., (2000), *The Student-Athlete Life-career Portfolio*. In Peterson N. Cortez Gonzalez R., Career counseling models for diverse populations. Wadsworth, Scarborough. P. 84-91.

Xodo, C. (2010), *Per una epistemologia delle competenze.* En Xodo, C., Benetton, M., Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici. Pensamultimedia, Lecce.

Yara Romero, L.M. (2008), *El sentido de la orientación en la formación investigativa y el rescate de nuestras raíces.* En http://abopbrasil.org.br/wp-content/plugins/download-monitor/download.php?id=91

Yatchinovsky A., Michard P. (1997*), Le bilan personnel et professionnel, instrument de management.* ESF Editeur, Paris.

Yeasmin, S., Rahman, K.F. (2012), *'Triangulation' Research Method as the Tool of Social Science Research.* En BUP Journal, vol. 1, n. 1.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007): *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona, Editorial Graó.

Zaggia C. (2010), *Il laboratorio di orientamento professionale e bilancio di competenze*. En Felisatti E., Mazzucco C. (a cura de), *Le competenze verso il mondo del lavoro. Formazione e valutazione.*, Pensa Multimedia, Lecce, 2010, pp. 103-112.

Zaggia C., (2010), *La validazione degli acquis dell'esperienza. Elementi peculiari, comuni e distintivi rispetto al bilancio di competenze*. En "Professionalità", n. 106.

Zammuner, V.L. (2003), *I focus group.* Il Mulino, Bologna.

Bibliografía normativa

Loi n. 91-1405 (Francia)

Code du Travail (Francia)

Ley del Seguro Social (Venezuela)
Reforma Parcial Ley del Estatuto sobre el Régimen de Jubilaciones y Pensiones de los Funcionarios o Empleados de la Administración Pública Nacional, de los Estados y de los Municipios (Venezuela)
Reglamento de la Ley del Estatuto sobre el Régimen de Jubilaciones y Pensiones de los Funcionarios de la Administración Pública Nacional, de los Estados y los Municipios (Venezuela)
Ley Orgánica de Educación (Venezuela)
Ley de Universidades y Reglamento Parcial (Venezuela)
Ley Plan de la Patria 2013-2019 (Venezuela)
Proyecto Sistema Nacional de Orientación (Venezuela)
Reglamento para el funcionamiento de las redes de orientación (Venezuela)
Ley Orgánica del Trabajo, las trabajadoras y los trabajadores (Venezuela)

Sitiografía

http://geert-hofstede.com
http://www.avn.info.ve
http://www.cmdnna.org
http://www.derechos.org.ve
http://www.eclac.cl
http://www.iadb.org
http://www.miraylopez.com
http://www.mppeu.gob.ve
http://www.oas.org
http://www.sisov.mpf.gob.ve
http://www.transparency.org
http://www.venezueladeverdad.gob.ve
www.ine.gob.ve
www.internationalpasta.org
www.me.gob.ve
www.misionsucre.gob.ve
www.mppeu.gob.ve
www.opsu.gob.ve

ANEXOS

Bailarina de joropo. Estado Anzoátegui. (2009). Foto Yeslaine Ávila

Anexo N. 1 Cuestionario ex ante/ ex post

Percorso di Bilancio e Portfolio di Competenze. Questionario di entrata/uscita

Al fine di considerare le conoscenze e le esperienze maturate sui temi che ti presenteremo nel percorso di Bilancio e Portfolio di Competenze, ti proponiamo alcune affermazioni chiedendoti di esprimere il tuo giudizio.

Cognome_____Nome_____
_____
Età __ __anni

1. Ad oggi, hai elaborato un tuo progetto personale?

☐ ho un preciso progetto
☐ ho un vago progetto
☐ non ho alcun progetto

2. Ad oggi, hai elaborato un tuo progetto professionale?

☐ ho un preciso progetto
☐ ho un vago progetto
☐ non ho alcun progetto

3.Attualmente quanto ti senti capace di :

	Per niente	Poco	Abb.za	Molto	Non so
analizzare la tua storia di vita	☐	☐	☐	☐	☐
identificare le tue qualità personali	☐	☐	☐	☐	☐
identificare i tuoi valori professionali	☐	☐	☐	☐	☐
identificare i tuoi interessi professionali	☐	☐	☐	☐	☐
analizzare le tue esperienze formative	☐	☐	☐	☐	☐
analizzare le tue esperienze professionali	☐	☐	☐	☐	☐
analizzare le tue esperienze extra professionali	☐	☐	☐	☐	☐
identificare le tue competenze	☐	☐	☐	☐	☐
costruire il tuo progetto personale	☐	☐	☐	☐	☐
costruire il tuo progetto professionale	☐	☐	☐	☐	☐
argomentare il tuo progetto personale	☐	☐	☐	☐	☐
argomentare il tuo progetto professionale	☐	☐	☐	☐	☐

dare evidenza e documentare le tue competenze in un portfolio	☐	☐	☐	☐	☐

13. Pensi che il percorso di Bilancio e Portfolio di competenze sia:

	Per niente	Poco	Abb.za	Molto	Non so
una pratica efficace per la progettazione personale	☐	☐	☐	☐	☐
una pratica efficace per la progettazione professionale	☐	☐	☐	☐	☐
un percorso di orientamento formativo	☐	☐	☐	☐	☐
un percorso di riconoscimento delle competenze da parte di soggetti terzi	☐	☐	☐	☐	☐
una metodologia adatta per gli adulti	☐	☐	☐	☐	☐
un processo di emancipazione personale	☐	☐	☐	☐	☐

14. Nel percorso di Bilancio e Portfolio di competenze è importante considerare:

	Per niente	Poco	Abb.za	Molto	Non so
la storia di vita	☐	☐	☐	☐	☐
le qualità personali	☐	☐	☐	☐	☐
i valori professionali	☐	☐	☐	☐	☐
gli interessi professionali	☐	☐	☐	☐	☐
la esperienze formative	☐	☐	☐	☐	☐
la esperienze professionali	☐	☐	☐	☐	☐
la esperienze extra professionali	☐	☐	☐	☐	☐
le competenze	☐	☐	☐	☐	☐
l'opinione degli altri	☐	☐	☐	☐	☐
il progetto personale	☐	☐	☐	☐	☐
il progetto professionale	☐	☐	☐	☐	☐

Grazie mille della collaborazione.

Anexo. N. 2. Cuestionario a expertos venezolanos

Università degli Studi di Padova
Dipartimento FISPPA
Filosofia Sociologia Pedagogia Psicologia Applicata
Scuola di Dottorato Scienze Pedagogiche della Formazione e dell'Educazione

Cuestionario: El balance y portafolio de competencias como herramientas de orientación formativa para las personas adultas en Venezuela. Una propuesta.

Autora:
Mgs. Yeslaine Ávila Cruz

Padua, Noviembre 2012

Estimado(a) Profesor(a): Ud. ha sido seleccionado para responder el siguiente cuestionario, en mérito de su destacada trayectoria profesional de la orientación en Venezuela.

El cuestionario está estructurado en dos partes: en la primera encontrará una breve descripción de la investigación y en la segunda parte podrá responder propiamente al cuestionario.

I Parte:

1. **Título de la investigación:**

"El balance y portafolio de competencias como herramientas de orientación formativa para las personas adultas en Venezuela. Una propuesta".

2. **Descripción y justificación de la investigación:**

La orientación es una práctica que debe ser desarrollada durante todo el arco de la vida, acompañando a las personas en la proyectación de sus vidas considerando el contexto que les rodea. Debido a las constantes transformaciones internas y externas de una sociedad cambiante e incierta, las personas viven constantes procesos decisionales a nivel personal y profesional que les obligan a adaptar o redefinir sus propios proyectos. Por ello es importante desarrollar el aspecto formativo de la orientación.

En Venezuela se está desarrollando el Sistema Nacional de Orientación (SNO), circunstancia que requiere de nuevos instrumentos de orientación para la población adulta, a menudo marginada de los sistemas de orientación públicos; por esta razón se propone el uso del balance y del portafolio de competencias. Éstos son instrumentos concebidos principalmente para la proyectación de los adultos a nivel personal y profesional, facilitándoles la asunción del rol protagónico y central del proceso. Estos instrumentos se pueden desarrollar alternando sesiones individuales y grupales, dirigidas por un orientador(a), en un periodo no mayor de tres meses. El objetivo final del balance y del portafolio de competencias es la realización de un proyecto personal y profesional con alto nivel de reflexibilidad y de formación durante su realización permitiéndole al participante analizar su propia vida para posteriormente proyectarla.

Preguntas de investigación:

¿En qué modo el balance y el portafolio de competencias potencian la capacidad de proyección personal y profesional y la emancipación de las personas?

¿ Cómo el balance y portafolio de competencias pueden ser considerados una metodología eficaz de orientación formativa para personas adultas en el contexto venezolano?

2. Objetivos de la investigación:

2.1 General: Elaborar una propuesta de Balance y Portafolio de Competencias como metodologías de orientación formativa para la población adulta en Venezuela.

2.2 Específicos

1. Identificar los principales constructos teóricos de orientación para adultos y, en lo específico, del balance y del portafolio de competencias difundidos en Europa.
2. Explorar algunas prácticas de balance y portafolio de competencias que permitan individuar los fundamentos teóricos
3. Desarrollar una investigación que pueda estudiar el punto de vista de los actores (orientadores y beneficiarios) acerca del balance y portafolio de competencias.
4. Identificar las características y necesidades de la población adulta en Venezuela.
5. Justificar la relevancia y la pertinencia de una propuesta de balance y portafolio de competencias considerando de una parte los presupuestos teóricos y metodológicos individuados y de las exigencias y especificidad del contexto venezolano

3. Conceptos básicos:

Competencia:

Según Le Boterf (2005) la competencia es "el resultado de saber hacer – que

presupone saber combinar y movilizar recursos personales (conocimientos, habilidades, cualidades...) y ambientales (redes profesionales, redes documentales, bancos de datos, manuales,...) pertinentes-, del querer hacer – que se refiere a la motivación personal del individuo y de como viene estimulado del ambiente que lo circunda- y del poder hacer- que reenvía a la existencia de un contexto, de una organización del trabajo, de las condiciones sociales que hacen posible y legitiman la toma responsabilidad y riesgo de parte del individuo".

Balance de Competencias:

Ruffini y Sarchielli (2001), lo definen como: "un lugar y un tiempo en el cual y a través del cual el sujeto tiene la oportunidad de desarrollar una mayor conciencia de sí mismo y una mayor comprensión de los contextos sociales y organizativos en el cual se encuentra insertado, y contextualmente tiene la posibilidad de negociar en primer lugar con él mismo un proyecto de desarrollo real de crecimiento socioprofesional".

Portafolio de competencias:

Rodríguez (2006) lo define como un conjunto ordenado y sistemático de registros personales.

15. Metodología:

5.1 Tipo de investigación:

Esta investigación es de carácter explorativo, prevalentemente cualitativa aunque sí usa elementos cuantitativos para comprender la realidad del hecho a investigar.

5.2 Población y Muestra:

Se contará con la participación de 2 grupos de estudiantes de ciencias de la formación que cursarán el Laboratorio de Balance de Competencias. El primer grupo ya realizó el laboratorio en los meses de abril y junio de 2012, y el segundo grupo lo frecuentará en la misma fecha en el 2013. Cada grupo estará formado por 10 estudiantes aproximadamente.

Igualmente se tienen previsto consultar a 10 profesionales expertos de la orientación en Venezuela.

5.3. Instrumentos

Los instrumentos a utilizar son: *focus group*, cuestionarios pre y post con preguntas cerradas y cuestionarios a expertos con preguntas abiertas.

Estos instrumentos se utilizarán de la siguiente manera:

-***Focus group*** (con los estudiantes cursantes del Laboratorio de Balance de Competencias), donde respondieron a las preguntas: "¿Cuáles, según su experiencia, habían sido los puntos fuertes del balance y portafolios de competencias?", "¿Cuáles, según su experiencia, habían sido los puntos críticos del balance y portafolios de competencias?" y "¿Cuál había sido el valor formativo del balance y portafolio de competencias?".

-***Cuestionarios pre y post*** (aplicados a los estudiantes cursantes del Laboratorio de Balance de Competencias), el cuestionario posee cinco preguntas cerradas, las mismas poseen una escala tipo Lickert con cinco opciones de respuesta: para nada, poco bastante, mucho y no sé; la finalidad de este instrumento es analizar las capacidades proyectuales a nivel personal y profesional y elementos ligados a la realización del balance y portafolio de competencias. Por último se evalúa la importancia de los elementos constitutivos del modelo de balance aplicado, a saber: la historia de vida, las cualidades personales, los valores profesionales, los intereses profesionales, las experiencias formativas, las experiencias profesionales, las experiencias extra profesionales, las competencias, la opinión de los otros, el proyecto personal y el proyecto profesional.

-***Cuestionarios a expertos*** venezolanos, este cuestionario posee tres preguntas abiertas, el objetivo del mismo es solicitar información a destacados profesionales de la orientación en Venezuela, para obtener sus opiniones y sugerencias previa a la elaboración de la propuesta del balance y del portafolio de competencias, las preguntas son las siguientes: 1.- "¿Cuáles considera sean los puntos positivos de la propuesta del balance y portafolio de competencias?", 2.- "¿Cuáles considera sean los puntos débiles de la propuesta del balance y portafolio

de competencias?" Y 3.- "¿Cuáles son las recomendaciones para mejorar esta propuesta, considerando las exigencias del contexto venezolano?".

II Parte

Apreciado(a) Profesor(a):

El propósito de este cuestionario es obtener información relacionada a la contextualización del Balance y Portafolio de Competencias como instrumentos de orientación formativa para la población adulta en Venezuela.

En este sentido, su opinión es muy importante, ya que me servirá de insumo para considerar las sugerencias que desde su experiencia y conocimientos debo tener presente para la elaboración de esta propuesta.

La información suministrada por usted, tiene carácter anónimo y solo se utilizará con fines académicos, por lo que se agradece su colaboración al responder con imparcialidad las preguntas formuladas.

Hoja del Profesional Experto de la Orientación

Institución(es) donde trabaja:

_____

Años de experiencia como orientador(a):

_____

Máximo nivel académico logrado:

_____

Áreas o proyectos de investigación desempeñados en su experiencia como profesional de la orientación:

_____

_____

_____

_____

Instrucciones:

De acuerdo a su opinión por favor responda de forma abierta y articulada a las siguientes preguntas. No hay límites en la respuesta. Este cuestionario deberá ser enviado debidamente respondido al email: yeslaineavila@hotmail.com

1.- ¿Cuáles considera sean los puntos positivos de la propuesta del balance y portafolio de competencias?

2.- ¿Cuáles considera sean los puntos débiles de la propuesta del balance y portafolio de competencias?

3.- ¿Cuáles son las recomendaciones para mejorar esta propuesta, considerando las exigencias del contexto venezolano?

Anexo n. 4 Programas nacionales de formación de la Aldea Bolivariana de Nueva Lucha

Programas Nacionales de Formación (PNF)

Definición: Es un método de educación universitaria creada e implementada en Venezuela. Fue creado con el fin de proponer pautas, enfoques y modalidades en pensum de estudios de carreras universitarias. Plantea principalmente la solución de problemas e interacción con el entorno de colaboración comunitaria, así como el desarrollo integral y tecnológico del país.

Los Programas Nacionales de Formación (PNF), tienen la finalidad de transformar las áreas científico-humanísticas para concebir a la educación como una formación integral y liberadora, en la cual la formación técnico-científica debe estar acompañada con una sólida formación humanista, cultural, ambiental, critica, creadora, innovadora y socio-política. Donde los seres humanos no solo puedan auto desarrollarse sino que participen en el contexto de la nueva República Socialista que se quiere.

Los PNF plantean el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje haciéndola más humanista, así como la función de la Universidad, tanto en la formación integral liberadora (educación), la creación intelectual (investigación) y la vinculación social (extensión).
A nivel nacional se ofrecen los siguientes PNF: Derecho, Actividad Física y Salud, Sistemas e Informática , Artes Plásticas, Tecnología de la Producción Agroalimentaria , Geología y Minas, Medicina Integral Comunitaria, Formación de Educadores, Hidrocarburos Gas , Hidrocarburos Petróleo, Hidrocarburo en Refinación y Petroquímica , Mecánica , Química, Turismo, Comunicación Social , Estudios Jurídicos,
Gestión Ambiental, Gestión Social para el Desarrollo Local , Electricidad, Electrónica ,
Construcción Civil, Transporte Acuático, Diseño Integral, Administración Información y documentación

Programas Nacionales de Formación (PNF) en la Aldea Universitaria de Nueva Lucha.

Carreras Cortas:

Programa Nacional de Formación para Misión Sucre

TECNOLOGIA DE LA PRODUCCION AGROALIMENTARIA

Aprobado en Gaceta Oficial No 38.321 de fecha 24 de noviembre de 2005.

Título a otorgar: Técnico Superior Universitario (TSU) en Producción Agroalimentaria

Descripción del Programa: El Programa de Grado en Producción Agroalimentaria está orientado a formar profesionales integrales comprometidos con: el desarrollo agroecológico sustentable y sostenible, capaces de responder a las demandas sociales y económicas del país enmarcadas en el área agroalimentaria; garantiza el aporte de alternativas agrarias que contribuyan al crecimiento y desarrollo de la región; promueve la optimización y racionalización de los recursos propios de una gestión vegetal, animal, forestal y acuícola.

Perfil del egresado

Es un (a) profesional perteneciente a las ciencias del agro y del mar, competente para ejercer y emprender como productor agro-ecológico con el fin de contribuir con el proceso productivo orientado al aprovechamiento de las potencialidades de la región, bajo el enfoque de sustentabilidad ambiental, de manera de satisfacer las necesidades prioritarias de la comunidad local, regional, nacional e internacional a través de su acción en el campo vegetal, animal, acuícola y forestal en torno a la seguridad agroalimentaria y la calidad de vida. Genera transformación en lo político, social, cultural, económico, tecnológico y productivo a través del acompañamiento e intercambio de saberes que garanticen mayor rendimiento y productividad a las economías sociales inmersas en el desarrollo. Dentro de su praxis conoce y maneja herramientas del proceso productivo en su totalidad, desde la planificación de la producción hasta la satisfacción de las necesidades de los consumidores, generando programas de producción, financiamiento, comercialización y participación en la ejecución, supervisión y evaluación de los mismos. Es competente para la investigación aplicada, donde podrá optimizar los procesos agroproductivos y favorecer la economía social.

Competencias:

- Planifica, ejecuta y gerencia el proceso productivo de una unidad de producción con el fin de satisfacer las necesidades agroalimentarias.
- Realiza un diagnóstico agropecuario en su entorno inmediato. Identifica problemáticas de las realidades, lo que permite generar una visión compartida de la realidad.

- Planifica el proceso productivo con criterios de sustentabilidad ambiental, de los rubros que garanticen los requerimientos nutricionales de la población.
- Identifica y aplica técnicas agroecológicas apropiadas para optimizar el proceso productivo.
- Precisa la infraestructura básica para satisfacer las necesidades del proceso productivo, partiendo del uso racional de los recursos existentes para la producción.
- Establece redes productivas conexas para el intercambio de los productos generados, para satisfacer las demandas de su comunidad y mejorar su nivel de vida.
- Implementa técnicas de investigación para profundizar en los problemas agroalimentarios y dar respuestas innovadoras que permitan mayor rendimiento y productividad.
- Participa en la formulación, aplicación y contraloría social de las políticas agrícolas integrales para atender prioridades locales, regionales y nacionales que beneficien a las economías sociales y a la comunidad en general.

Acredita: **Universidad Politécnica Territorial del estado Portuguesa "Juan de Jesús Montilla" (UPTPJJM) – Acarigua**

Programa Nacional de Formación para Misión Sucre
ADMINISTRACIÓN

Aprobada en Gaceta Oficial No 38.388 de fecha 1 de marzo de 2006.

Título a otorgar: Técnico Superior Universitario (TSU) en Administración

Institución de Educación Universitaria que acredita: Instituto Universitario de Tecnología "Dr. Federico Rivero Palacio".

Descripción del Programa:

Con el plan de formación de un Técnico Superior Universitario en administración se pretende participar activamente en la transformación de su entorno laboral socio comunitario, a través de la supervisión y conducción técnica de los procesos administrativos. Formula propuestas y contribuye a la puesta en práctica de acciones administrativas, aplicando técnicas y procedimientos de acuerdo al marco legal correspondiente, contemplados en los postulados sociopolíticos de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Perfil del egresado:

El profesional egresado de este campo detecta y soluciona problemas propios de su ámbito de actuación, mediante la creatividad, el análisis y la comprensión organizacional dentro del marco legal vigente, que le permita integrarse con conciencia al desarrollo socioeconómico, político, sustentable y sostenible, acompañado por una alta motivación, utilizando de forma oportuna las vías de consulta colectiva, el trabajo en grupo y los métodos de investigación.

Competencias:

- Conoce sobre los aspectos generales y específicos del proceso administrativo.
- Es capaz de identificar los problemas o necesidades y proponer soluciones basados en la planificación, dirección, control y evaluación .
- Aplica la normativa legal fiscal.
- Aplica los principios de organización y sistematización.
- Formula, ejecuta y controla el presupuesto de una organización .
- Realiza análisis de costo.
- Aplica conceptos básicos de mercadeo para el análisis comercial de una organización .
- Ejecuta los cálculos correspondientes al sistema de remuneración y beneficios laborales estipulados en la legislación vigente, tanto en el ámbito público como privado .
- Conoce y elabora técnicas y procedimientos contables.
- Maneja aspectos financieros que favorezcan la productividad de las organizaciones.

- Orienta y favorece los procesos productivos cónsonos con una visión ecológica de la producción.
- Formula y ejecuta proyectos vinculados al desarrollo endógeno de su comunidad.

Programa Nacional de Formación para Misión Sucre

INFORMATICA

Aprobado en Gaceta Oficial No 38.366 de fecha 26 de enero de 2006.

Título a otorgar: Técnico Superior en Informática.

Descripción del Programa:

El PNF en Sistemas e Informática está dirigido a la formación de un profesional integral, que se desempeña con idoneidad operativa y ética profesional en la construcción de proyectos tecnológicos en armonía con la preservación del ambiente y del progreso de su entorno, siendo capaz de participar en la administración de proyectos informáticos bajo estándares de calidad y pertinencia social, auditar sistemas informáticos, desarrollar e implantar *software*, priorizando el uso de plataformas libres; así como integrar y optimizar sistemas informáticos y administrar bases de datos y redes informáticas.

Perfil del egresado:

- El perfil del graduado en este programa , es un ciudadano comprometido con el desarrollo endógeno del país y latinoamericana, con una visión de estado y de nación, capaz de contribuir efectivamente en su comunidad con la producción y el desarrollo tecnológico, aplicando competencias adquiridas como desarrollador de *software*, de sistemas, diseñador y administrador de redes e investigador, reforzado con la integración de contenidos específicos a través de unidades curriculares de ampliación y conexión, que serán incorporadas de acuerdo a los avances del paradigma emergente, generando sinergias interdisciplinarias y transdisciplinarias.
- Selecciona, organiza, evalúa y configura plataformas tecnológicas orientadas a apoyar la gestión social y organizacional.
- Organiza y ejecuta actividades de mantenimiento preventivo y correctivo de hardware.
- Aplica conocimientos matemáticos y estadísticos en la formulación y resolución de problemas.
- Maneja adecuadamente del idioma español e inglés técnico a nivel de lectura y comprensión para el uso de manuales y documentación de tecnología de punta.
- Desarrolla proyectos que requieran integrar los conocimientos adquiridos.
- Investiga y facilita la aplicación de la teoría a la práctica vinculando el programa de formación al estado- sector productivo-comunidad.

Programa Nacional de Formación para Misión Sucre
ENFERMERIA

Título a otorgar: Técnico Superior Universitario en Enfermería.

Aprobado en Gaceta Oficial No 38.367 de fecha 27 de enero de 2006.

Descripción del Programa:

La enfermería es una disciplina de las ciencias de la salud de titulación universitaria, que se dedica al cuidado integral del individuo, la familia y la comunidad en todas las etapas del ciclo vital y en sus procesos de desarrollo.

Posee un campo de conocimientos y técnicas propias para desempeñarse en el área de la salud (asistencial, administrativa, docente y de investigación). Actúa dispensando cuidados y tratamiento prescritos por los médicos y a otras actividades asignadas en el campo de la medicina.

Perfil del egresado:

- El profesional egresado de este campo, orienta su acción a lo preventivo más que a lo curativo, su práctica supera la visión de la salud basada en el individuo.
- Es capaz de brindar cuidados mediante acciones de promoción, prevención, curación y rehabilitación del individuo, la familia, la comunidad y el medio ambiente, con un enfoque social.

Competencias:

- Posee la capacidad para intervenir conjuntamente con la comunidad y otros profesionales en la resolución de problemas individuales y colectivos, a través de una acción integral en lo referente al factor salud.
- Es capaz de promocionar, proveer de cuidados, educar, administrar e investigar los tres niveles de atención al realizar acciones de manera independiente o interdependiente.
- Realiza acciones de enfermería encaminadas a la promoción del autocuidado para el mantenimiento del bienestar de la persona, familia y comunidad Identifica problemas relacionados con cada área de enfermería a nivel personal, familiar y colectivo con el objeto de establecer prioridades de atención y señalar opciones de solución.
- Diseñar, implementar y evaluar programas para la promoción y educación de la salud, basados en diagnósticos de enfermedades de alto riesgo y de bienestar identificados en el individuo, familia y comunidad.
- Analizar la problemática social a fin de contribuir con el equipo en la búsqueda de soluciones.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

FUNDACIÓN MISIÓN SUCRE

I. PENSUM BASE DE ESTUDIOS JURÍDICOS

TRAYECTO I

1er. SEMESTRE

- SOCIEDAD, ESTADO Y CONSTITUCIÓN (I).
- PENSAMIENTO POLÍTICO LATINOAMERICANO Y VENEZOLANO.
- ANTROPOLOGÍA JURÍDICA (NO ESTÁ DISPONIBLE EN ESTOS MOMENTOS)
- TEORÍA DEL CONOCIMIENTO.

2do. SEMESTRE

- SOCIEDAD, ESTADO Y CONSTITUCIÓN (II).
- HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE VENEZUELA.
- COMPLEJIDAD JURÍDICA Y DIVERSIDAD CULTURAL.
- ANÁLISIS SOCIOLÓGICO DEL DERECHO Y DEL PENSAMIENTO JURÍDICO (I).

3er. SEMESTRE

- LENGUAJE Y ARGUMENTACIÓN JURÍDICA.
- (ELECTIVA) MEDIOS DE PARTICIPACIÓN Y PROTAGONISMO EL PUEBLO.
- ÉTICA.
- ANÁLISIS SOCIOLÓGICO DEL DERECHO Y DEL PENSAMIENTO JURÍDICO (II).

TRAYECTO II

4to. SEMESTRE

- PROYECTO II.
- SISTEMA ECONÓMICO, FINANCIERO Y MUNDO PRODUCTIVO (I).
- REGULACIÓN JURÍDICA DE LAS RELACIONES PRIVADAS (I).

-SISTEMA POLÍTICO Y CONSTITUCIÓN.

- ESTADO Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.

5to. SEMESTRE

- PROYECTO II.

- SISTEMA ECONÓMICO, FINANCIERO Y MUNDO PRODUCTIVO (II).
- REGULACIÓN JURÍDICA DE LAS RELACIONES PRIVADAS (II).
- ESTADO, GLOBALIZACIÓN E INTEGRACIÓN REGIONAL.
- POLÍTICA, DERECHO Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN.

6to. SEMESTRE
- PROYECTO II.
- ELECTIVA. (NO ESTA DISPONIBLE EN ESTOS MOMENTOS)
- ASPECTOS COERCITIVOS DE LA NORMA JURÍDICA Y SANCIÓN SOCIAL.
- ESTADO, ÉTICA Y SERVICIO.
- PAPEL SOCIAL DE LA FAMILIA.

TRAYECTO III

7mo. SEMESTRE
- PROYECTO III.
- DERECHOS HUMANOS Y MODELOS DE DESARROLLO (I).
- ELECTIVA (B). REDACCIÓN DOCUMENTAL E INSTRUMENTAL.
- PUEBLOS INDÍGENAS Y SISTEMA JURÍDICOS.
- EXCLUSIÓN SOCIAL Y GRUPOS VULNERABLES.
- NUEVAS TECNOLOGÍAS, DERECHO Y TRANSFORMACIONES SOCIALES.
- ESTADO, CIUDADANÍA Y NACIONALIDAD.

8vo. SEMESTRE
- PROYECTO III.
- DERECHOS HUMANOS Y MODELOS DE DESARROLLO (II).
- DERECHOS HUMANOS Y MUNDO PRODUCTIVO.
- IGUALDAD, DIVERSIDAD Y JURISPRUDENCIA.
- DERECHOS HUMANOS Y GARANTÍAS PROCESALES.
- ELECTIVA. PENITENCIARISMO.
- RELACIONES SOCIALES EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL Y SU REGULACIÓN JURÍDICA.

TRAYECTO IV
9no. SEMESTRE

- PROYECTO IV. JUSTICIA COMUNITARIA.
- RESOLUCIÓN JUDICIAL DEL CONFLICTO.
- DELITOS Y EXCLUSIÓN SOCIAL.
- ELECTIVA A.
- MEDIOS ALTERNATIVOS DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS.
- SISTEMA DE PROTECCIÓN SOCIAL.
- ECONOMÍA SOCIAL Y DESARROLLO ENDÓGENO SUSTENTABLE.

10mo. SEMESTRE
- PROYECTO IV. JUSTICIA COMUNITARIA.
- RESOLUCIÓN JUDICIAL DEL CONFLICTO.
- DELITOS ECONÓMICOS Y EL ÁMBITO DE LA EMPRESA.
- ELECTIVA (B).
- ELECTIVA (C).

- PROTECCIÓN JURÍDICA DEL MEDIO AMBIENTE.
- PROPIEDAD Y DERECHO