

## ÍNDICE

<i>Presentación</i> .....	11
<b>Capítulo 1. CONCEPTO, EVOLUCIÓN Y ENFOQUES CLÁSICOS DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL.</b> .....	15
<i>Manuel Álvarez González y María Fe Sánchez García</i>	
1. Introducción .....	17
2. Evolución histórica de la orientación profesional .....	18
2.1. Etapas del desarrollo histórico .....	19
2.1.1. De finales del siglo XIX a 1915: Los inicios .....	19
2.1.1.1. <i>Desarrollo de los inicios en España</i> .....	20
2.1.2. De 1915 a 1950: Desarrollo y maduración .....	21
2.1.2.1. <i>Desarrollo en España de 1915 a 1950</i> .....	22
2.1.3. De 1950 a 1970: consolidación y profesionalización .....	24
2.1.3.1. <i>Desarrollo en España de 1950 a 1970</i> .....	25
2.1.4. Desde 1970 hasta 2000 .....	26
2.1.4.1. <i>Etapa en España de 1970 a 2000</i> .....	30
2.2. Tendencias actuales de la orientación profesional .....	32
2.2.1. Tendencias actuales en España .....	34
3. Evolución del concepto de orientación profesional .....	36
3.1. Conceptuaciones de la orientación profesional .....	36
3.2. Aclaraciones conceptuales en torno a la orientación profesional .....	39
3.2.1. Orientación laboral y orientación profesional .....	39
3.2.2. Orientación vocacional, orientación profesional y orientación para la carrera .....	40
4. Modelos explicativos más relevantes del siglo XX en orientación profesional .....	41
4.1. Modelos teóricos .....	41
4.1.1. Utilidad de los enfoques teóricos .....	41
4.1.2. Enfoques teóricos .....	42
4.1.2.1. <i>Enfoque de Rasgos y factores de Williamson (1939, 1965)</i> .....	44
4.1.2.2. <i>Enfoque Tipológico de Holland (1973, 1983, 1994)</i> .....	46
4.1.2.3. <i>Enfoque Socio-fenomenológico de Super (1953,1957, 1977, 1981, 1983, 1990...)</i> y <i>Crites (1961, 1969, 1973, 1996)</i> .....	48
4.1.2.4. <i>Enfoque de Aprendizaje social para la toma de decisiones de Krumboltz (1979, 1996, 2009)</i> .....	51
4.1.2.5. <i>Enfoque Socio- cognitivo de Lent y Brown (1996, 2006, 2008), Lent, Brown y Hackett (1996, 1999, 2000) y Lent (2005)</i> .....	53
5. Consideraciones finales .....	55
Términos del glosario .....	56
Referencias bibliográficas .....	56
<b>Capítulo 2. MODELOS EMERGENTES EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL.</b> .....	65
<i>Luis M. Sobrado Fernández y Cristina Ceinos Sanz</i>	
1. Introducción .....	67
2. Crisis en las teorías clásicas y nuevas perspectivas de la orientación profesional .....	68
3. Modelo del diseño de vida de Savickas: características .....	70
3.1. Cambios en el diseño vital .....	71

3.2.  Ámbito principal de la orientación de la carrera en el diseño de vida .....	74
4.  La construcción de la identidad personal de Guichard .....	77
4.1.  Autoconstrucción de la identidad de las personas .....	80
4.2.  Reflexión personal de la trayectoria profesional y vital .....	81
5.  Ámbito de la teoría de sistemas (ATS) en orientación de la carrera de Patton & McMahon .....	82
5.1.  Sistema individual .....	84
5.2.  Sistema contextual .....	85
5.3.  Sistema socio-ambiental .....	86
5.4.  Sistema Interactivo .....	88
6.  Otros modelos emergentes .....	88
6.1.  Justicia Social .....	88
6.2.  La complejidad de Bloch y del caos (Pryor y Bright) .....	89
6.3.  Historias y narraciones de vida .....	91
6.4.  La incertidumbre de Krumboltz .....	92
7.  Síntesis final .....	93
Términos del glosario .....	94
Referencias bibliográficas .....	94
<b>Capítulo 3. TRANSICIONES EN LA CARRERA Y DIMENSIONES DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL. ..</b>	<b>101</b>
<i>María Fe Sánchez García</i>	
1.  Introducción .....	103
2.  Procesos de transición en la carrera .....	103
2.1.  Características de los procesos de transición .....	104
2.2.  Transiciones académicas y formativas .....	105
2.3.  Transiciones profesionales .....	106
2.4.  Orientar para las transiciones y la empleabilidad .....	107
3.  Principios básicos de la orientación .....	110
3.1.  Principio de prevención .....	111
3.2.  Principio de desarrollo o evolutivo .....	112
3.3.  Principio de intervención social o ecológico .....	113
3.4.  Principio de potenciación .....	113
4.  Otros principios en la prestación de servicios de orientación .....	114
5.  Contenidos centrales de la intervención orientadora .....	116
5.1.  Competencias de gestión de la carrera (CGC) .....	117
5.2.  Áreas fundamentales de intervención .....	119
5.2.1.  Autoconocimiento de cualidades y competencias .....	119
5.2.1.1.  El balance de competencias como estrategia de autoconocimiento .....	121
5.2.1.2.  Algunas competencias relevantes de exploración personal .....	122
5.2.2.  Conocimiento del entorno (formativo, familiar y socio-profesional) .....	126
5.2.3.  La toma de decisiones, diseño y gestión de la carrera .....	128
6.  Síntesis final .....	131
Términos del glosario .....	132
Referencias bibliográficas .....	132
<b>Capítulo 4. CONTEXTOS Y MODELOS INSTITUCIONALES DE ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL. ....</b>	<b>139</b>
<i>María Fe Sánchez García</i>	
1.  Introducción .....	141
2.  Modelos de intervención en orientación profesional .....	141
2.1.  Modelo de consejo (counseling) .....	142
2.2.  Modelo de consulta .....	143
2.3.  Modelo de servicios .....	144
2.3.  Modelo de programas .....	145

3. Contextos de intervención en orientación profesional .....	145
3.1. Contexto educativo .....	146
3.2. Contexto organizacional-laboral .....	146
3.3. Contexto socio-comunitario .....	147
4. Sistemas institucionales de orientación profesional en España: .....	148
modelos, servicios y programas	
4.1. Subsistema de orientación en los ámbitos escolares .....	150
4.2. Subsistema de orientación universitaria .....	152
4.3. Subsistema de orientación en el ámbito sociolaboral y de formación para el empleo .....	153
4.3.1. La orientación profesional en el marco del sistema nacional de cualificaciones y formación profesional, y en el subsistema de formación para el empleo .....	154
4.3.1.1. <i>Orientación profesional en los servicios públicos de empleo (SPE)</i> .....	156
4.3.1.2. <i>Orientación profesional en el Sistema de Acreditaciones</i> .....	162
4.3.2. Algunas consideraciones sobre las buenas prácticas en el subsistema de Orientación para el empleo .....	164
5. Síntesis final .....	165
Términos del glosario .....	166
Referencias bibliográficas .....	166
 <i>Capítulo 5. DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS PARA LA TRANSICIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL.</i> .....	171
<i>María Fe Sánchez García</i>	
1. Introducción .....	173
2. Concepto de programa y características .....	174
3. Tipos de programas .....	174
3.1. Algunos programas no institucionales publicados .....	178
4. Fases del diseño de programas .....	179
4.1. Fase 1. Diagnóstico y evaluación de necesidades .....	179
4.2. Fase 2. Diseño y planificación del programa .....	171
4.3. Fase 3. Aplicación del programa .....	182
4.4. Fase 4. Evaluación y revisión .....	183
5. Evaluación de programas: investigación evaluativa .....	184
6. Síntesis final .....	187
Términos del glosario .....	189
Referencias bibliográficas .....	189
 <i>Capítulo 6. ESTRATEGIAS PARA LA INSERCIÓN LABORAL Y EL MANTENIMIENTO DE LA EMPLEABILIDAD.</i> .....	193
<i>María Fe Sánchez García y Magdalena Suárez Ortega</i>	
1. Introducción .....	195
2. El proyecto profesional como un marco estratégico del plan de búsqueda .....	195
2.1. Competencias para la empleabilidad .....	199
3. Técnicas básicas para la búsqueda de empleo .....	200
3.1. La selección de personal .....	201
3.2. Plan de búsqueda y estrategias para entrar en procesos de selección .....	202
3.2.1. Elaboración del CV y carta de presentación .....	203
3.2.2. Agenda y registro de búsqueda .....	204
3.2.3. Gestión de la información: búsqueda de ofertas, fuentes y recursos .....	205
3.2.4. Red de relaciones personales y profesionales .....	206
3.2.5. Autocandidatura .....	207
3.3. Técnicas específicas aplicables en el momento de la selección .....	208
3.3.1. Entrevista de trabajo .....	208
3.3.2. Test psicotécnicos y otras pruebas .....	209
4. La alternativa del autoempleo y la habilidad emprendedora .....	210

5. Estrategias básicas de intervención orientadora .....	211
5.1. La entrevista de orientación .....	211
5.2. Las técnicas y dinámicas grupales .....	214
5.3. Las estrategias de acompañamiento .....	214
5.3.1. La tutoría .....	215
5.3.2. La mentoría .....	215
5.3.3. El coaching .....	216
5.3.4. Relación entre tutoría, mentoría y coaching .....	217
6. Síntesis final .....	219
Términos del Glosario .....	220
Referencias bibliográficas .....	220
Anexo 6.1. Ejemplo de Plan de búsqueda de empleo .....	224
Anexo 6.2. Recursos de interés para la búsqueda de empleo y el autoempleo .....	228
Anexo 6.3. Recursos de interés sobre técnicas de intervención .....	229
<b>Capítulo 7. GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN Y USO DE LAS TIC EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL.</b>	
<i>Elena Fernández Rey</i> .....	231
1. Introducción .....	233
2. TIC y Orientación Profesional: potencialidades y limitaciones .....	234
3. Las TIC en el desempeño profesional del orientador .....	236
3.1. Ámbitos de intervención orientadora y uso de las TIC .....	236
3.2. Competencias tecnológicas del orientador .....	238
4. Orientar a los usuarios en el desarrollo de sus competencias digitales .....	240
4.1. Inclusión digital y competencias tecnológicas para el desarrollo profesional .....	240
4.2. Construir una reputación y una huella digital positivas .....	241
5. Síntesis final .....	243
Términos del glosario .....	243
Referencias bibliográficas .....	244
Anexo 7.1. Ejemplos de recursos TIC para orientación profesional .....	246
<b>Capítulo 8. LA INVESTIGACIÓN EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL: RETOS Y REALIDADES.</b>	
<i>Ana Arraiz Pérez y Fernando Sabirón Sierra</i> .....	251
1. Introducción .....	253
2. Coordenadas de la investigación actual .....	253
2.1. Breves apuntes epistemológicos .....	253
2.2. El campo de estudio: las temáticas .....	257
2.3. La pertinencia metodológica .....	260
3. La investigación por-venir .....	263
3.1. El reto de la Complejidad y la orientación caótica .....	263
3.2. La revitalización metodológica .....	266
3.3. Los agentes y la dinámica investigadora .....	269
4. Los retos, más allá de la investigación: la apuesta por la dinamización .....	270
4.1. Retos en los ámbitos político-económico y administrativo: la eficacia y la eficiencia de los servicios .....	271
4.2. Retos de las teorías emergentes .....	272
4.3. Retos para el profesional .....	274
5. Síntesis final .....	276
Términos del glosario .....	277
Referencias bibliográficas .....	277
<i>Glosario</i> .....	281

CAPÍTULO 4  
CONTEXTO Y MODELOS INSTITUCIONALES  
DE ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

María Fe Sánchez García  
Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. Introducción
  2. Modelos de intervención en orientación profesional
    - 2.1. Modelo de consejo (counseling)
    - 2.2. Modelo de consulta
    - 2.3. Modelo de servicios
    - 2.3. Modelo de programas
  3. Contextos de intervención en orientación profesional
    - 3.1. Contexto educativo
    - 3.2. Contexto organizacional-laboral
    - 3.3. Contexto socio-comunitario
  4. Sistemas institucionales de orientación profesional en España: modelos, servicios y programas
    - 4.1. Subsistema de orientación en los ámbitos escolares
    - 4.2. Subsistema de orientación universitaria
    - 4.3. Subsistema de orientación en el ámbito sociolaboral y de formación para el empleo
      - 4.3.1. La orientación profesional en el marco del sistema nacional de cualificaciones y formación profesional, y en el subsistema de formación para el empleo
        - 4.3.1.1. *Orientación profesional en los servicios públicos de empleo (SPE)*
        - 4.3.1.2. *Orientación profesional en el sistema de acreditaciones*
      - 4.3.2. Algunas consideraciones sobre las buenas prácticas en el subsistema de Orientación para el empleo
  5. Síntesis final
- Términos del Glosario  
Referencias bibliográficas

## 1. INTRODUCCIÓN

En la intervención orientadora se han identificado ciertos modelos que son considerados como *generales* o *básicos*, los cuales suelen estar presentes y combinarse en las acciones, estructuras y servicios que facilitan la ayuda orientadora. Estos modelos se articulan en torno a ciertos ejes de carácter dual, que les dan sentido (intervención individual-grupal, directa-indirecta, interna-externa, reactiva-proactiva). Como veremos en este capítulo, todos ellos son relevantes y encierran unas potencialidades que es preciso conocer y aprovechar a la hora de diseñar actuaciones.

A su vez, la acción orientadora tiene lugar en aquellos contextos donde se encuentran las personas, particularmente en momentos de transición considerados *críticos*, ya sea en los ámbitos educativos (en la etapas escolares, académicas o de formación continua), en el contexto socio-laborales, o bien en vínculo con los servicios comunitarios de apoyo a la integración social.

Estos contextos de intervención guardan una relación con el modo en que están estructurados los modelos institucionales (subsistemas) de orientación en nuestro país. En el presente capítulo revisamos cada uno de ellos refiriéndonos a sus características, y a las grandes áreas de intervención sobre las que giran sus acciones. Estos varían en su origen y evolución, de acuerdo con las necesidades y los tipos de transiciones que afrontan sus destinatarios. No podemos hablar de un único sistema de orientación sino, como veremos, de un conjunto de tres subsistemas que tienen su propio desarrollo, objetivos y métodos de intervención.

## 2. MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Como se ha mencionado en el Capítulo 1, los *modelos de intervención* son algo diferente de los denominados *modelos teóricos*. Estos últimos son los que fundamentan y dan coherencia a la intervención (Álvarez González, 2009), mientras que el término *modelo de intervención* se define como una *representación de la realidad sobre la que hay que intervenir y que, consecuentemente, va a condicionar los posicionamientos (las funciones y destinatarios preferentes) y los métodos de intervención* (Álvarez Rojo, 1994, p. 129). Los modelos de intervención explican cómo se afronta la intervención orientadora y ofrecen diferentes posibilidades para llevarla a cabo (Álvarez González, 2009).

Desde el campo de la orientación se ofrece una diversidad de tipologías o clasificaciones de modelos de intervención (Álvarez Rojo, 1994; Álvarez y Bisquerra, 1997; Álvarez González, 2009; Isus Barado, 2008; Repetto, 1994; Rodríguez Espinar, 1993; Sánchez García, 2004; Vélaz de Medrano, 1998). En general, cabe delimitar cuatro modelos básicos, reconocidos por la mayor parte de los autores: el modelo de consejo o clínico, el modelo de consulta, el modelo de servicios y el modelo de programas. Cada vez más reconocido, se puede señalar igualmente el modelo tecnológico (Sobrado y Ocampo, 2000), si bien la tecnología puede considerarse tam-

bién un medio o recurso a través del cual aplicar los otros modelos. Se trata de un debate que permanece abierto.

De acuerdo con Manuel Álvarez González (2009, p. 60), los principales ejes sobre los que se construyen los modelos de intervención son los siguientes:

- a) *Intervención individual y grupal*. En un extremo está la intervención individual centrada en la entrevista (modelo clínico preferentemente) y en el extremo opuesto la intervención en grupos (modelo de programas y modelo de consulta preferentemente).
- b) *Intervención directa e indirecta*. La intervención directa es aquella en que el orientador está vis a vis con el orientado o grupo de orientados (modelo clínico y modelo de programas preferentemente). En la intervención indirecta existe un mediador que recoge las sugerencias del orientado para ponerlas en práctica (modelo de consulta).
- c) *Intervención interna y externa*. La intervención interna se lleva a la práctica por parte del personal de la misma institución donde se desarrolla la intervención (modelo de programas y de consulta preferentemente) y la intervención externa se realiza por especialistas que no forman parte del staff de la institución (modelo clínico preferentemente).
- d) *Intervención reactiva y proactiva*. La intervención reactiva se centra en las necesidades explícitas, de carácter básicamente correctivo o remedial (modelo clínico) y, en el extremo opuesto, la intervención proactiva se inicia antes de que se haya detectado el problema. Es una intervención dirigida a todo el colectivo (modelo de programas y de consulta preferentemente).

Estos modelos no suelen existir de forma exclusiva o aislada, sino que en la práctica se combinan y coexisten, en función de las instituciones, necesidades y objetivos. Se distribuyen en torno a diversos ejes cuyos extremos quedan ocupados por un *continuum* (Bisquerra y Álvarez González, 1996; Vélaz de Medrano, 2002).

Las ventajas y limitaciones que cada modelo presenta hacen que todos ellos sean, hoy por hoy, necesarios. Aportamos a continuación una valoración en función de la relación que se establece con la persona orientada y de la posibilidad de aplicar los principios generales de la orientación.

## 2.1. Modelo de consejo (counseling)

Este modelo ha sido también denominado de *asesoramiento*, así como *clínico*. El counseling surgió como *una convergencia de los modelos médico y dinámico-psicoanalítico dentro del paradigma clínico* (Sobrado y Ocampo, 2000, p. 145).

Su desarrollo ha tenido lugar a lo largo del siglo XX desde un planteamiento terapéutico a través de diferentes movimientos psicológicos (el enfoque de rasgos y factores, el movimiento de la psicología diferencial, la psicometría, el movimiento de higiene mental, la terapia centrada en el cliente, el psicoanálisis o la terapia conductual-cognitiva, etc.) (Bisquerra, 1998; Sobrado y Ocampo, 2000). Son particularmente relevantes las aportaciones de Carl Rogers (1972) cuyo enfoque terapéutico, incorporaba un planteamiento no-directivo, centrado en el cliente, y en el cual el terapeuta debe poner en práctica las cualidades de congruencia (ser honesto con el cliente), la empatía y el respeto hacia el cliente. De acuerdo con Isus Barado (2008), sea cual sea el enfoque orientador, siempre se debe respetar el espacio vital y las características de la persona orientada, *no resolver sus problemas sino devolver a la persona su capacidad de decisión y hacer que sea uno mismo el protagonista de su vida* (p. 213).



Las fases que generalmente sigue un proceso de counseling son las de: *análisis, síntesis, diagnóstico, pronóstico, consejo y seguimiento* (Sobrado y Ocampo, 2000, p.145).

En tanto que se basa en una relación e interacción directa y personalizada entre el/la profesional de la orientación y la persona orientada, este modelo ha sido y es ampliamente utilizado en el campo de la orientación como forma de ayuda. Esta ayuda se enfoca al diagnóstico, a la resolución de problemas y a apoyar al sujeto en la comprensión de su situación, proporcionándole un asesoramiento. En nuestro campo, es frecuente la demanda de consejo para tomar decisiones profesionales en situaciones de transición o frente a un problema laboral o profesional.

Si bien el modelo ha sido criticado por su carácter excesivamente *reactivo* (remedial) o *terapéutico*; por efectuarse frecuentemente al margen del contexto en el que vive, trabaja o estudia la persona, y por su limitación a una parte de los sujetos o a casos con especiales problemas. Sin embargo, también presenta una importante ventaja derivada de su carácter *personalizado*, de la atención exclusiva que aporta a cada persona concreta, por lo que su utilización puede ser muy adecuada si se combina con otros modelos y se amplían sus objetivos a planteamientos más preventivos. En la práctica, es un modelo que coexiste con mucha frecuencia con el de servicios: es el caso de los servicios de orientación en las universidades.

## 2.2. Modelo de consulta

El modelo de consulta se ha desarrollado en diversos contextos, por ejemplo, en la atención psicológica, médica o en el ámbito de las organizaciones, donde está ampliamente desarrollado con la existencia de instituciones y empresas dedicadas enteramente a la denominada *consultoría*. En la actualidad se utiliza cada vez con más frecuencia en los ámbitos de la formación y de la orientación.

En este modelo, se establece una relación de ayuda con un carácter triádico para abordar un problema o una situación. El/la *consultante* (que puede ser un formador, tutor, familiar, empleador, institución, empresa, etc.) se dirige al *consultor/a* (orientador, psicopedagogo o profesional experto) para plantearle una situación que afecta a una tercera persona, grupo o sistema, adoptándose un tipo de intervención fundamentalmente *indirecta* (ver Figura 4.1). Por tanto, es frecuente que intervengan dos profesionales de estatus similar que actúan de forma coordinada, voluntaria y no jerárquica para resolver un problema concreto o alcanzar un objetivo. En el campo de la orientación, el *consultor* suele ser el orientador, pero en ciertos casos puede ser el formador, el insertor, el especialista en recursos humanos o cualquier otro agente experto (Álvarez González, 2009; Rodríguez Espinar, 1993).

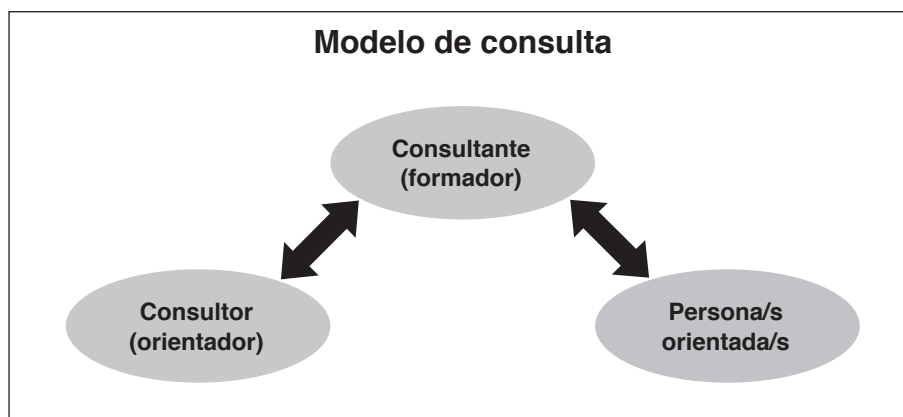


Figura 4.1. Modelo de consulta



Álvarez González (1998, pp. 110) define el modelo de consulta como *la relación entre dos o más personas del mismo o parecido estatus, que plantean una serie de actividades con el fin de ayudar/asesorar/formar a una tercera. Esta tercera puede ser una persona, un programa, una institución, un servicio, una empresa, etc.* Como subraya el mismo autor (2009), esto implica que el personal orientador ha de asumir un rol no sólo de intervención orientadora, sino también de formador y de agente de cambio entre los agentes implicados en la acción. Generalmente, se persigue aumentar la competencia del consultante en sus relaciones con el cliente e incrementar sus habilidades en relación con la problemática concreta (Álvarez González y Bisquerra, 2004; Álvarez González, 2009).

El modelo también es frecuente en los centros educativos, en los cuales un profesor tutor o una familia (consultante) solicita asesoramiento al orientador del centro (al Departamento de Orientación o al Equipo externo) (consultor) para abordar un problema concreto o situación a resolver que afecta a una persona o un grupo.

Aunque la consulta puede ser externa o interna respecto al centro educativo, la intervención del orientador no debe quedar desconectada de la intervención del profesorado, sino integrada en el propio proceso educativo. Igualmente, supone una práctica profesional de cooperación entre los agentes educativos.

Este modelo aporta la ventaja de multiplicar la acción orientadora de modo que llegue a más destinatarios. Aunque frecuentemente responde a objetivos de carácter más remedial, también ofrece grandes posibilidades para desarrollar el principio de prevención, especialmente en tareas de planificación y diseño de actuaciones grupales, pudiendo coexistir con los modelos de programas y de servicios. Como recuerda Santana Vega (1993), existen diversas formas de ejercer la consulta que dependen de las finalidades que se persiguen y de los marcos teóricos asumidos por los consultores.

### **2.3. Modelo de servicios**

El modelo de servicios se basa en la existencia de algún tipo de estructura u organización que atiende determinadas necesidades de las personas destinatarias, ya sean estructurales o coyunturales. Los servicios dependen generalmente de alguna institución, ofreciendo una gama de prestaciones o de asistencia, a requerimiento de los usuarios. Estas prestaciones suelen ser de tipo informativo, diagnóstico-evaluativo, terapéutico, formativo, etc.

Suelen intervenir de forma directa con los destinatarios, desde una perspectiva generalmente remedial, razón por la cual ha sido criticado, pues se sitúa después de que surjan los problemas. Pero ha sido un modelo muy extendido y aceptado socialmente, ya que también existe en otros campos (medicina, asesoría jurídica, trabajo social, etc.).

Presenta la limitación de que sus intervenciones se dirigen sólo a una parte de los usuarios potenciales, aquellos que demandan el servicio y/o que presentan una situación problemática a resolver. En el campo de la orientación profesional, se concreta frecuentemente en demandas de información sobre ofertas de empleo, posibilidades de inserción laboral, profesiones, etc., y de ayuda frente a la toma de decisiones.

Esto ha hecho que desde los servicios, cada vez más, se pongan en marcha programas de orientación. La combinación de ambos modelos tiene la ventaja de que éstos últimos puedan usar como soporte las estructuras organizativas y la infraestructura de los servicios que son generalmente más estables y permanentes, desarrollando un modelo mixto.

A pesar de sus limitaciones, este es el modelo predominante, por ejemplo, en el campo de la orientación universitaria. Con una expansión en prácticamente todas las universidades españolas en las dos últimas décadas del siglo XX, ha generado la creación de servicios de orientación, en unos casos más integrales (abarcando más facetas de ayuda orientadora) y en otros más reductivos limitando su actuación al apoyo en la inserción laboral (bolsas de trabajo) (Véase Sánchez, Guillamón, Ferrer-Sama, Martín, Villalba y Pérez, 2008).

## 2.4. Modelo de programas

Es el modelo que más se está desarrollando actualmente, y en el que se están poniendo más esperanzas, por tratarse del que reúne esencialmente todos los principios generales de la orientación, particularmente, los de prevención e intervención *social*.

Los programas plantean *acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, cuyos objetivos dan respuesta a las necesidades de orientación de los destinatarios* (Isus Barado, 2008, p. 216).

Se trata de un modelo más completo por diversas razones: permite atender a toda la población destinataria, y por tanto no es exclusivo de una parte de las personas; tiene un carácter fundamentalmente preventivo, pretende anticiparse a la aparición de situaciones problemáticas, aunque puede también responder a necesidades remediales (como de hecho sucede en los servicios de orientación laboral); se planifica y se desarrolla en el propio contexto educativo, laboral, institucional, etc. (en el contexto formativo, es posible insertarlo en el propio currículo); permite y requiere la implicación y cooperación de los diversos agentes formativos; tiene en cuenta una multiplicidad de objetivos, centrados en las necesidades del grupo; y, asimismo, cada programa aporta una propuesta metodológica de actuación, en la que suele tomar un papel central el trabajo en equipo y la colaboración.

La noción de programa lleva implícito un tipo de intervención comprehensiva que atiende tanto a la prevención como al tratamiento remedial o terapéutico de situaciones problemáticas o de crisis (cualesquiera que sean su naturaleza y su contenido).

En sentido amplio, pueden considerarse como «programa», desde una actuación compleja y coordinada, hasta actividades para una sola vez, desarrolladas por un único profesional (Barr y Cuyjet, 1991; en Álvarez Rojo y Hernández Fernández, 1998, p. 86). En todo caso, no se considera un programa: una actuación improvisada, una selección coyuntural de contenidos o una recopilación intuitiva de actividades.

## 3. CONTEXTOS DE LA INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL

La importancia de los contextos o escenarios donde tiene lugar la acción orientadora radica en que tiene implicaciones sobre el enfoque y en el planteamiento de la práctica orientadora, en tanto que afectan al desarrollo del sujeto, a sus necesidades, a sus oportunidades y al modo en que interactúa en su contexto. Dentro de las diversas realidades sociales, económicas, políticas y educativas se producen situaciones y necesidades que hacen imprescindible la orientación profesional. Y la práctica orientadora funciona igualmente en interacción dialéctica con el medio dentro del cual despliega su acción.

Los campos de actuación del orientador son variados y comprenden principalmente los contextos del sistema educativo formal, del mundo organizacional-laboral, y de las actividades socio-comunitarias.

### 3.1. Contexto educativo

Este contexto engloba el conjunto del sistema educativo formal en sus diversos niveles: educación infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, universitaria y formación profesional. El centro educativo es el contexto tradicional de intervención orientadora, y en el cual su práctica está más desarrollada e investigada.

El tipo de intervención que se lleva a cabo está muy condicionado por las características de estos contextos. Aquí la orientación está institucionalizada y organizada en un modelo bastante preciso que quedó establecido en la LOGSE (1990) y en el posterior desarrollo legislativo. Se aplican las distintas modalidades de la orientación, tanto académica, como profesional, familiar y personal, de forma bastante integrada. Si bien con algunas insuficiencias, presenta una tendencia a su introducción en el currículo escolar (especialmente en la formación profesional), y cuenta con la participación de distintos agentes orientadores en el proceso.

En los ámbitos universitarios, los planteamientos que se adoptan están determinados en gran medida por el contexto general universitario y por las particularidades de cada universidad, así como por la importancia que éstas atribuyen a la orientación. Aunque no siguen un modelo común, en general, los mecanismos de orientación se organizan en torno a dos ejes, poco o nada relacionados entre sí: los servicios de orientación (a menudo estructurados en más de un servicio especializado, de carácter externo con respecto a la actividad docente) y los sistemas de tutoría y mentoría (vinculados a la función docente) (Sánchez García, *et al.*, 2008).

### 3.2. Contexto organizacional-laboral

Comprende los ámbitos vinculados al mundo del trabajo, como son los servicios y programas destinados a la inserción laboral, la formación profesional continua de los trabajadores y el marco del sistema de evaluación y acreditación de competencias profesionales. Las actuaciones son generalmente promovidas y financiadas por las administraciones públicas (a través del Servicio Público de Empleo Estatal, y de las oficinas de empleo de las Comunidades Autónomas), y gestionadas a través de diversas entidades que actúan como centros colaboradores (organizaciones sindicales y patronales, fundaciones, organizaciones no gubernamentales, organismos públicos de ámbito local, etc.), o en el seno de la propia empresa. En estos contextos se atiende a la población joven y adulta, frecuentemente, en situación de desempleo o en busca de mejora de empleo.

El ámbito de las organizaciones engloba el mundo de las empresas donde tiene lugar la actividad laboral, así como aquellos servicios y programas, vinculados al mundo del trabajo, en los que se lleva a cabo la formación profesional continua de los trabajadores; puede realizarse en la propia empresa o bien a través de organismos y entidades vinculados a éstas, entre los cuales, podemos considerar las organizaciones sindicales, las organizaciones empresariales o patronales, las consultoras, las agencias de colocación, las empresas de trabajo temporal, algunos organismos públicos (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, ayuntamientos, comunidades autónomas) y ciertas asociaciones profesionales. Toda esta diversidad de entidades pueden estar interesadas en que los individuos se desarrollen profesionalmente, en su ocupación o puesto; en que tengan mayor motivación para superarse y promocionar o para que afronten transiciones profesionales de la forma menos traumática posible (Pérez Boullosa y Blasco, 2001).

Otras entidades asimismo (particularmente ciertas ONG y organismos públicos) destinan sus esfuerzos a apoyar los procesos de cualificación profesional y de inserción de diferentes grupos de destinatarios para que las transiciones se lleven a cabo de forma rápida, económica y satisfactoria.

En este contexto, el orientador aporta recursos para mejorar la actividad laboral y potenciar la satisfacción laboral y el desarrollo personal. De este modo, colabora con otros profesionales en el diseño, aplicación y evaluación de programas de formación, de planes de formación internos y, en general, de desarrollo personal y profesional dentro de la empresa. Contribuye a prevenir situaciones de estrés y de deterioro psicológico en el puesto; también a determinar las necesidades de cualificación profesional, a la formación de docentes que participan en las acciones formativas y, en general, a mantener la empleabilidad de las y los trabajadores.

### 3.3. Contexto socio-comunitario

En este ámbito, el objetivo de orientación para el desarrollo profesional suele estar vinculado a iniciativas de apoyo social, médico, psicológico, económico o incluso lúdico, para poblaciones con necesidades específicas. Se trata de un contexto en el que, desde hace unos años, está desarrollándose la orientación profesional para el empleo. Estos contextos se sitúan fuera de las instituciones formativas y de las del mundo del trabajo, esto es, en la propia la comunidad, con la característica de que las entidades promotoras de la acción no tienen, generalmente, ánimo de lucro: se trata de programas o instituciones públicos (servicios sociales de las Comunidades Autónomas, de los municipios, etc.); organizaciones no gubernamentales (ONG); religiosas; y grupos asociativos de diversa índole, que reciben frecuentemente apoyo financiero público, junto con el trabajo voluntario de algunos ciudadanos.

Los destinatarios de la orientación profesional en este contexto, suelen ser personas en situación de desempleo (que requieren iniciar procesos de inserción laboral y abrir nuevos horizontes en el desarrollo de sus carreras), y/o en las que convergen además otras circunstancias o condiciones, ya sean de forma permanente o transitoria. Nos referimos a diferentes situaciones que llevan a la exclusión (temporal o prolongada) del mundo del trabajo y, consecuentemente, a la exclusión social:

- Situaciones de discapacidad física, sensorial o psíquica.
- Problemas de salud (SIDA u otras enfermedades, anorexia, bulimia...).
- Minorías étnicas o culturales
- Reinserción social de la población penal.
- Rehabilitación de la adicción a drogas.
- Bienestar de la tercera edad.
- Situaciones de problemática múltiple.

En la intervención con estos grupos, se toma casi siempre en consideración su contexto familiar, primer ámbito de socialización, de apoyo y de desarrollo. La familia constituye también un contexto de intervención en orientación, y de hecho, la *orientación familiar* es un campo disciplinar que se ha venido desarrollando en los últimos años (Álvarez González, 2003). En muchas situaciones y decisiones profesionales se debe tomar en consideración el núcleo familiar como elemento importante al planificar y llevar a cabo proyectos profesionales y vitales.

Para finalizar, tan sólo recordar aquí que, si bien para organizar la intervención orientadora es necesario analizar por separado cada elemento sobre el que actuar, no debemos por ello perder la necesaria perspectiva holística de la orientación: la persona debe ser contemplada como totalidad en su potencial, en sus circunstancias, en los contextos donde se desarrolla, y en su proyecto de futuro.

#### **4. SISTEMAS INSTITUCIONALES DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA: MODELOS, SERVICIOS Y PROGRAMAS**

En nuestro país, desde los años 80 y 90 del pasado siglo, la orientación se ha ido desarrollando sobre tres subsistemas cuyas estructuras y funcionamiento son diferentes. Éstos transcurren de forma independiente, ya que los nexos entre sí son prácticamente inexistentes (Sánchez García, 2010).

El primer subsistema surge como desarrollo de las sucesivas leyes de educación, desde la promulgación de la LOGSE en 1990, en la educación infantil, primaria y secundaria (incluyendo la formación profesional). El segundo subsistema se fue desarrollando y expandiendo en las universidades a lo largo de los años 80 y 90 hasta nuestros días. Y el tercero, comienza a desarrollarse desde 1995 en los ámbitos socio-laborales y de formación para el empleo, a través de las Comunidades Autónomas y sus centros colaboradores (ver Tabla 4.1).

Los tres subsistemas donde ha emergido la profesión de orientador/a han evolucionado de forma diferente e independiente, no sólo por el tipo de *destinatarios* atendidos, sino también en función de los *objetivos* perseguidos, la metodología aplicada, la estructura organizativa, e incluso, el modo de concebir la *orientación*. Ello ha derivado en la configuración de perfiles profesionales diferenciados en la figura del orientador/a (con diferentes funciones, formación inicial, y modos de afrontar la ayuda orientadora). Una realidad que no es exclusiva de nuestro país, sino que es similar en otros países del entorno europeo (CEDEFOP, 2006; Vuorinen, R. y Watts, 2011).

Los subsistemas difieren, en primer lugar, en el tipo de destinatarios a los que van dirigidos, y por tanto, sus necesidades son las que determinan los contenidos de la orientación proporcionada (modalidades). Se rigen por diferentes normas legislativas e intervienen a través de estructuras específicas organizadas en modelos institucionales preestablecidos; los dos primeros, desde la Administración educativa y el tercero, desde la Administración laboral. Finalmente, los mecanismos de acceso y formación del personal orientador son también específicos.

**Tabla 4.1. Subsistemas actuales de orientación en España**

Aspectos diferenciales	<b>ORIENTACIÓN ESCOLAR (EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA, SECUNDARIA)</b>	<b>ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA</b>	<b>ORIENTACIÓN SOCIO-LABORAL-COMUNITARIA (FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN PARA EL EMPLEO)</b>
<b>Destinatarios</b>	Población infantil y adolescente	Esudiantes universitarios y egresados	Jóvenes y adultos/as desempleados/as (y en menor medida, ocupados)
<b>Modalidades de orientación más frecuentes</b>	Orientación de las dificultades de aprendizaje. En menor medida, orientación profesional y familiar	Orientación de las dificultades de aprendizaje. Orientación profesional (inserción laboral) En menor medida, orientación para la carrera	Orientación para el empleo y el autoempleo (inserción y reinserción laboral). En menor medida, orientación para la carrera
<b>Legislación principal</b>	LOGSE (1990) y sucesivas leyes de Educación Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional, 2002, y su desarrollo legislativo. Diversas legislaciones de las CC.AA.	Estatutos y normativa de cada Universidad (la LOU no regula esta actividad)	Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional (2002) y desarrollo legislativo Diversas legislaciones de las CC.AA.
<b>Estructuras de intervención</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Tutoría</b> ( en el aula)</li> <li>- <b>Departamento de orientación</b> (en el centro)</li> <li>- <b>Equipos de sector</b> (en la zona)</li> </ul> + Cierta integración curricular a través del módulo <i>Formación y Orientación Laboral</i> (en FP) y algunas materias optativas en 4º de ESO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Servicios de orientación</b> (con diversas denominaciones, según cada universidad)</li> <li>- <b>Sistemas de orientación tutoriales</b> (y en algunas ocasiones sistemas de mentoría entre iguales)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Servicios Públicos de Empleo</b></li> </ul> Funcionan mediante modelos institucionales preestablecidos por las CC.AA. con externalización mediante subvenciones a centros colaboradores
<b>Formación inicial de los orientadores</b>	Psicopedagogos, psicólogos y pedagogos	Aprox. 50% psicólogos, pedagogos, psicopedagogos y 50% otras titulaciones diversas	Titulaciones diversas, con predominio de psicólogos
<b>Organismos que intervienen</b>	Administración educativa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ministerio de Educación</li> <li>- Comunidades Autónomas</li> </ul>	Administración educativa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- De cada Universidad</li> <li>- Comunidades Autónomas</li> </ul>	Administración laboral y educativa <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ministerios de Trabajo y Educación</li> <li>- Comunidades Autónomas</li> <li>- Gestionados a través de centros colaboradores: asociaciones, organizaciones sindicales, empresariales, fundaciones, etc.</li> </ul>

Fuente: Adaptado de M.F. Sánchez García, 2010, p. 235.



#### 4.1. Subsistema de orientación en los ámbitos escolares

En el subsistema de orientación escolar es donde la práctica orientadora está más desarrollada y regulada, y donde existe una mayor institucionalización y especialización. Es también un ámbito más investigado.

La evolución del modelo LOGSE en cada Comunidad Autónoma ha dado lugar a modelos propios y diferenciados, tanto en la intensidad de sus actuaciones como en sus organigramas institucionales, encontrándose también diferencias respecto al discurso teórico-normativo que subyace en dichos modelos (Velaz de Medrano Ureta, Manzano Soto y Blanco Blanco, 2011).

Desde la promulgación de la LOGSE<sup>1</sup> (1990) y en las siguientes leyes de educación, se ha ido consolidando un modelo institucional (o conjunto de modelos autonómicos) en el que intervienen tanto el profesorado (a través de la figura del tutor/a) como diverso personal especializado, principalmente el/la orientador/a, así como el profesorado de pedagogía terapéutica y el profesorado de audición y lenguaje.

Proporciona, sobre todo una orientación del aprendizaje, y en menor medida, una orientación familiar y profesional (Sánchez García, 2010). Este sistema se estructura en tres niveles:

1. *En el aula, mediante la Acción tutorial.*

El modelo institucional se apoya en una concepción integral de la educación, como algo inseparable de la orientación, por lo que otorga un protagonismo a la acción tutorial dentro del aula. En colaboración con el Departamento de Orientación y la Comisión de Coordinación Pedagógica, se lleva a cabo el *Plan de Acción Tutorial* (PAT). Este Plan es un programa, que incluye las actuaciones prioritarias en el aula por parte del profesorado.

2. *En el centro, mediante el Departamento de Orientación.*

Existen en los Institutos de Educación Secundaria, si bien algunas comunidades autónomas están comenzando a incorporarlos también en los centros de educación infantil y primaria. Este Departamento colabora con el profesorado apoyando el proceso de enseñanza y aprendizaje, y asimismo en la incorporación de medidas de atención a la diversidad. La orientación académica y profesional se lleva a cabo mediante el *Plan de Orientación Académica y Profesional* (POAP) del centro educativo, destinado a facilitar la toma de decisiones de las alumnas y alumnos.

3. *En el sector, mediante los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.*

Son servicios de apoyo externo que proporcionan orientación al alumnado de los centros de infantil y primaria del sector, así como asesoramiento al profesorado y a las familias. El apoyo a la comunidad educativa se centra en la atención de las dificultades de aprendizaje y la respuesta a sus necesidades, en el proceso de escolarización del alumnado y en la provisión de recursos y apoyos técnicos.

Dentro de estos Equipos, se pueden distinguir los Equipos Generales, los Equipos de Atención Temprana y los Equipos Específicos. Los Equipos Generales, proporcionan un apoyo continuado a los centros escolares en lo que se refiere a la atención a la diversidad del alumnado, a la evaluación y revisión de los proyectos curriculares de etapa, y a la colaboración con padres y profesores. A nivel sectorial, desarrollan la evaluación psicopedagógica de alumnado, así como la elaboración y difusión de materiales. Los *Equipos de*

<sup>1</sup> Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre. BOE de 04/10/1990.



*Atención Temprana* atienden fundamentalmente al alumnado con necesidades educativas especiales en la educación infantil y trabajan en la identificación temprana de situaciones de riesgo o desventaja, desde una perspectiva preventiva. Finalmente, los *Equipos Específicos* están especializados en la atención de necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades sensoriales, motoras o alteraciones graves del desarrollo y tienen un ámbito territorial más amplio.

La integración de contenidos de orientación dentro del currículo escolar es muy escasa. Tan sólo tiene lugar a través de un módulo en la formación profesional y de una materia optativa en cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En el caso de la *formación profesional*, existe el módulo común denominado *Formación y Orientación Laboral* (FOL) que constituye una formación para *conocer las oportunidades de aprendizaje, las oportunidades de empleo, la organización del trabajo, las relaciones en la empresa, la legislación laboral básica, así como los derechos y deberes que se derivan de las relaciones laborales, para facilitar el acceso al empleo o la reinserción laboral en igualdad de género y no discriminación de las personas con discapacidad*<sup>2</sup>. Su contenido, más centrado en derecho laboral y organización de empresas, contrariamente a lo que entendemos sería deseable, apenas se ocupa de las áreas de intervención en orientación profesional, ni apenas del desarrollo de competencias de carrera.

En el caso del cuarto curso de la ESO, el Real Decreto 1146/2011<sup>3</sup>, introdujo en el currículo la materia de *Orientación Profesional e iniciativa emprendedora*. Respecto al contenido, la materia se estructura en tres ejes:

1. *Gestión personal y autoconocimiento.*

Bloque 1. Habilidades para la gestión personal de la trayectoria formativa y profesional.

2. *Exploración de contextos de formación y de trabajo.*

Bloque 2. Exploración de contextos de formación y de trabajo.

3. *Toma de decisiones y planificación del proyecto personal y profesional.*

Bloque 3. Mercado laboral y economía financiera.

Bloque 4. Desarrollo y gestión de un plan de carrera profesional.

Aunque sin duda esta materia representa un avance sustancial para asegurar la orientación del alumnado, su carácter optativo y su introducción únicamente al final de la etapa educativa, constituyen una limitación; como también la insuficiente especialización del profesorado al que se asigna su impartición: Especialidades de los cuerpos de Economía, Geografía e historia, Formación y orientación laboral, junto con la de Orientación educativa.

Otras dos asignaturas con contenido vinculado a la profesionalización futura (derivadas de la LOMCE, 2013), ambas de carácter optativo en 4.º de la ESO: *Ciencias aplicadas a la actividad profesional y Economía*.

<sup>2</sup> De acuerdo con el artículo 23.1 del Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio (BOE de 30 de julio), de ordenación general de la formación profesional.

<sup>3</sup> Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones.

Aunque también estas materias representan un avance sustancial para asegurar la orientación del alumnado desde el propio currículo, su carácter optativo y su introducción únicamente al final de la etapa educativa obligatoria, constituyen una limitación. Como señalan Manzanares Moya y Sanz López (2016) este planteamiento no garantiza la igualdad de oportunidades de todo el alumnado para beneficiarse de esta orientación.

## 4.2. Subsistema de orientación universitaria

En el ámbito universitario, los servicios de orientación han seguido una evolución específica. Aunque los primeros servicios (surgidos en los años 70 del siglo XX bajo la denominación de Centros de Orientación, Información de Empleo –COIE–), dependían del INEM, rápidamente pasaron a depender de las propias universidades. Su objetivo era servir de puente entre el licenciado y el mundo profesional y laboral. Estos servicios se expandieron a lo largo de los años 80 y 90 (Sánchez García, 1999); y en la actualidad, prácticamente todas las universidades disponen de algún tipo de servicio o estructura de orientación.

En este ámbito no existe una regulación específica de la orientación. Si bien la Ley Orgánica de Universidades<sup>4</sup> (LOU) de 2002, recogía el derecho a la orientación e información sobre actividades de la universidad, así como el asesoramiento y asistencia por parte de los profesores y tutores, no establece ninguna estructura organizativa común para proporcionar dicha orientación dentro de las universidades, ni aporta normativas para el acceso y el ejercicio de la función orientadora. A pesar de ello, las universidades tienen sus propias estructuras de orientación que, hasta cierto punto, guardan una cierta homogeneidad, a pesar de que no existen conexiones formales entre servicios, más allá de las relaciones que se mantienen en el seno de la Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles (RUNAE)<sup>5</sup>.

Diversos estudios confirman que los servicios de orientación universitaria centran prioritariamente sus esfuerzos en favorecer el empleo de los titulados (Campoy y Pantoja, 2000; Guerra, 2005; Pérez Cusó y Martínez Suárez, 2015; Sánchez García, 1999; Sánchez García *et al.*, 2008; Suárez Lantarón, 2013; Vidal, Díez y Vieira, 2001). Desde sus inicios, se han centrado en facilitar la inserción en el mercado de trabajo de los nuevos titulados, con el fin de evitar o reducir las tasas de paro y de subempleo (gestión de *bolsas de trabajo*), tratando además de compensar el desequilibrio entre la formación universitaria y las exigencias del mundo profesional mediante la organización de prácticas en las empresas.

Sin embargo, contemplan muy escasamente las funciones directamente vinculadas a la gestión de la carrera y del proyecto profesional. A lo largo de los años noventa y hasta la actualidad, han ido ampliando sus funciones a la información académica y profesional, y en algunos casos, a la orientación y consejo personalizados, dependiendo de cada universidad. Igualmente y, particularmente con la reforma universitaria para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, las universidades han ido incorporando sistemas de orientación tutorial (Álvarez González y Álvarez Justel, 2015; Lobato Fraile e Ilvento, 2013; Pérez Cusó y Martínez Juárez, 2015; Sánchez García, Manzano Soto, Rísquez López y Suárez Ortega, 2011; Sanz Oro, 2009),

<sup>4</sup> Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (BOE de 24/12/2001).

<sup>5</sup> Se trata de una Comisión Sectorial de la *Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas* (CRUE), formada por los máximos responsables de los asuntos estudiantiles en las Universidades del Estado español. Se estructura en varias comisiones y áreas de trabajo, con el fin de coordinar propuestas relativas al ámbito estudiantil en sus diversas manifestaciones (acceso, becas, empleo, servicios de información y orientación, organización, participación y asistencia al estudiante, deportes, construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, etc.).