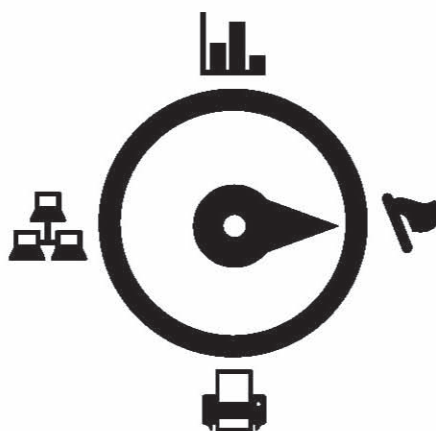


PSICOLOGÍA

JUAN LLANES ORDÓÑEZ
MARIA DO CÉU TAVEIRA
JOANA CARNEIRO PINTO
**CÓMO ORIENTAR
LA GESTIÓN DE LA
CARRERA PROFESIONAL**



EDITORIAL UOC

Cómo orientar la gestión de la carrera profesional

Cómo orientar la gestión de la carrera profesional

Teoría y sugerencias
para la práctica

Joana Carneiro Pinto
Maria do Céu Taveira
Juan Llanes Ordóñez



EDITORIAL UOC

Diseño de la colección: Editorial UOC
Diseño de la cubierta: Natàlia Serrano

Primera edición en lengua castellana: octubre 2015
Primera edición digital: noviembre 2015

© Joana Carneiro Pinto, Maria do Céu Taveira, Juan Llanes Ordóñez, del texto

© Editorial UOC (Oberta UOC Publishing, SL), de esta edición, 2015
Rambla del Poblenou, 156, 08018 Barcelona, 08018 Barcelona
<http://www.editorialuoc.com>

Realización editorial: Oberta UOC Publishing, SL
Maquetación: Sònia Poch Masfarré

ISBN: 978-84-9064-983-1

Ninguna parte de esta publicación, incluyendo el diseño general y de la cubierta, no puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación, de fotocopia o por otros métodos, sin la autorización previa por escrito de los titulares del *copyright*.

Joana Carneiro Pinto

Invitado Profesor Asistente de FCH. Se graduó y recibió su doctorado en Psicología, especialidad Psicología Profesional. Entre sus publicaciones más recientes destacan: Lent, R., Blanco, A., Taveira, MC, Pinto, JC, Silva, AD, Faria, S., y Gonçalves, AM (2014). *Social Cognitive Predictors of Well-Being in African College Students*. Journal of Vocational Behavior, 4 (3), 266-272; y Pinto, JC, Faria, L. Gaspar, N. y Taveira, MC (2015). *Intra and Inter-Individual Differences in Social Intelligence of Portuguese Students*. Revista Paidéia, 25, 153-161.

Maria do Céu Taveira

Profesora de la Escuela de Psicología de la Universidad de Minho, y miembro del Centro de Investigación de Psicología en la misma institución. Doctorado en Psicología de la Educación, ha desarrollado su actividad docente e investigadora en la Facultad de Psicología y Educación, cuenta con más de 150 publicaciones en estas áreas, incluyendo varios libros, capítulos de libros y artículos nacionales e internacionales. Fue investigadora responsable también del Proyecto de Carrera y Ciudadanía: condiciones personales y el contexto para el Ethical Life Project Cuestionar, financiado por la Fundación para la Ciencia y Tecnología: www.eq4cci. Creó, con su equipo de doctores y doctorandos, la Asociación Portuguesa para el Desarrollo de Carrera: www.apdc.eu

Juan Llanes Ordóñez

Profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y doctor en Educación y Sociedad en la línea de psicopedagogía. Miembro del Equipo TRALS. Entre sus publicaciones más recientes destacan: *El trabajo de fin de máster. Fases para su elaboración y sugerencias para evaluarlo*. Barcelona, Serveis de Publicacions de la UB (2015).; *Evaluar a través de los estudios de casos* (2014); *Os sentidos de formação académica e do trabalho para estudantes de mestrado no Brasil e na Espanha*. Educação tematica digital, 15 (3), pp. 612-627 (2013).

Índice

Prefacio.....	11
Capítulo I. Enfoques teóricos y modelos de gestión personal de la carrera	17
Capítulo II. Un ejemplo de intervención para ayudar a gestionar personalmente la carrera profesional...	23
Capítulo III. Estructura del seminario de gestión personal de la carrera	27
1. Contexto de actuación	27
2. Etapas	28
3. Detección de necesidades	31
4. Plan de divulgación e implementación	39
4.1. Divulgación.....	39
4.2. Constitución de los grupos de intervención ...	40
4.3. Implementación	41
4.4. Recursos financieros.....	43
5. Proceso de intervención por sesiones.....	43
5.1. Actividades para la Sesión 1: INICIACIÓN.....	47
5.1.1. Presentación.....	47
5.1.2. Administración del <i>pretest</i>	47
5.1.3. Distribución de los dosieres de carrera.	50
5.1.4. Exploración de las expectativas y mitos frente a la intervención del papel del psicólogo/a u orientador/a.....	51

5.1.5. Presentación de los conceptos y modelos teóricos de la gestión personal de la carrera	52
5.1.6. Presentación de los temas, objetivos, y estructura general del programa.....	54
5.1.7. Definición de las reglas de funcionamiento del grupo y firma del contrato	56
5.1.8. Completar el formulario de evaluación de la sesión. Resumen de la sesión y motivación para el próximo encuentro.....	58
5.2. Actividades para la Sesión 2: MI RECORRIDO EN LA CARRERA	61
5.2.1. Acogida y participación de los asistentes y reflexión entre las sesiones.....	61
5.2.2. Presentación de la sesión actual	62
5.2.3. Exploración de la historia de vida de cada participante.....	62
5.2.4. Identificación de la red social	65
5.2.5. Discusión acerca del encuadramiento del doctorado en el contexto más amplio de la vida.....	66
5.2.6. Evaluación de la sesión y finalización...	67
5.3. Actividades para la Sesión 3: MI BALANCE EN LAS COMPETENCIAS DE LA CARRERA	71
5.3.1. Acogida de los participantes y reflexión sobre las sesiones.....	71
5.3.2. Análisis del trabajo transversal.....	72
5.3.3. Presentación de la sesión actual	72

5.3.4. Desarrollo de la autoobservación y autoconsciencia: el análisis de los intereses	73
5.3.5. Desarrollo de la autoobservación y la autoconsciencia: el análisis de las competencias	75
5.3.6. Desarrollo de la autoobservación y de la autoconsciencia: análisis de los roles de vida	77
5.3.7. Desarrollo de la autoobservación y de la autoconsciencia: el análisis de los valores	80
5.3.8. Evaluación de la sesión y finalización...	81
5.4. Actividades para la Sesión 4: ESTABLECIMIENTO DE MI PROYECTO DE VIDA	85
5.4.1. Acogida y participación de los asistentes, y reflexión entre las sesiones.....	85
5.4.2. Análisis del trabajo transversal.....	86
5.4.3. Desarrollo de una visión positiva al futuro	87
5.4.4. Apoyo en la concepción de proyectos de futuro: definición de objetivos personales de carrera a corto, medio y largo plazo.....	88
5.4.5. Apoyo en la conciliación de los objetivos de vida personal, social, educativa y profesional.....	90
5.4.6. Apoyo en el diseño de proyectos de futuro: exploración de itinerarios alternativos	92

5.4.7. Apoyo en el diseño de proyectos de futuro: desarrollo de planes de acción.....	93
5.4.8. Evaluación de la sesión y finalización...	93
5.5. Actividades para la Sesión 5: ALTERNATIVAS DEL PROYECTO PROFESIONAL. EMPRENDER O BUSCAR TRABAJO	97
5.5.1. Acogida y participación de los participantes y reflexión entre las sesiones.....	97
5.5.2. Presentación de la sesión actual	97
5.5.3. Quiero un trabajo: la entrevista de empleo	99
5.5.4. Soy emprendedor/a: el proceso de creación de una empresa.....	103
5.5.5. Validación de la sesión y finalización ..	105
5.6. Actividades para la Sesión 6: FINALIZACIÓN.....	108
5.6.1. Acogida y participación de los asistentes y reflexión entre las sesiones.....	108
5.6.2. Presentación de la sesión actual	109
5.6.3. Consolidación de los aprendizajes realizados a lo largo del seminario	109
5.6.4. Desarrollo de una visión positiva de futuro.....	110
5.6.5. Validación de la sesión, del seminario y conclusión.....	111
5.7. Sesión 7: Seguimiento	114
Capítulo IV. Conclusiones y prospectiva	115
Bibliografía.....	119

Prefacio

A partir de las primeras concepciones de principios del siglo xx, la orientación profesional, como entonces se denominaba, aparece como un intento de responder a los problemas de naturaleza social, económica y educativa, con especial énfasis en los objetivos de productividad y éxito escolar, para adaptarse a las demandas de actividades productivas o de formación. El modelo recomendado en esos momentos se centró en la correspondencia entre las características individuales y los requisitos de desempeño laboral, como resultado de más de medio siglo de intervenciones múltiples en contextos laborales y educativos.

A mediados del siglo xx, la importancia del paradigma del desarrollo y el fortalecimiento de los enfoques psicológicos, más centrados en la persona contribuyeron a cambiar el panorama anterior. En efecto, reconocido el desarrollo personal como un proceso continuo, este fue tomando una dimensión vocacional, inspirando nuevas formulaciones teóricas en Psicología Vocacional; lo cual desembocó en nuevas formas de intervención continuada, de la que se tituló Orientación Escolar y Profesional. Por otro lado, las tendencias para reconocer las capacidades de decisión en la gestión de la carrera educativa y profesional convergirán en expectativas que enfatizarán el concepto de sí mismo y la autoorientación. Los sucesivos modelos de Donald E. Super ilustran esta nueva

era, marcada por la concepción de carrera como secuencia e interacción de los roles desempeñados a lo largo de la vida, en cuyo marco se interconectan el papel del estudiante y el rol profesional. Desde esa perspectiva, el proceso de desarrollo personal se centra en la preparación de las personas para responder con rapidez y eficacia a las tareas propias de las diferentes etapas de su recorrido, ampliando gradualmente el número y la naturaleza de las variables relevantes, ya sean personales o situacionales. Emerge así una nueva concepción, que se corresponde con la llegada del movimiento del Desarrollo Vocacional o Desarrollo de la Carrera, que habría de caracterizar las últimas décadas del siglo xx.

A principios del nuevo siglo, la evolución teórica acusa la influencia de los enfoques contextuales y constructivistas, que se traduce en la reformulación y emergencia de modelos cumbre del nacimiento científico de la Psicología Vocacional. De alcance más amplio o más específico, inspirada en diferentes paradigmas conceptuales, estos modelos muestran algunas tendencias en sus formulaciones de convergencia teórica que marcan la actualidad. De ese movimiento emerge un sesgo hacia el autodesarrollo contextualizado, lo que lleva a concebir el desarrollo vocacional como una compleja red de trayectorias que las personas van tejiendo. En ese contexto la capacidad de adaptación y anticipación estratégica tienen que responder a cambios rápidos y difícilmente previsibles. Esas perspectivas se traducen en un enfoque abierto y plástico de la carrera, concretada en proyectos que la persona misma va construyendo, identificando y movilizand recursos para interactuar productivamente con las oportunidades a su alcance. La diversidad y la imprevisibilidad de las situaciones vocacionales y de los contextos educativo y laboral –además

de las tendencias epistemológicas de la llamada era posmoderna— plantean nuevos enfoques socio-culturales, forzando hacia la subjetividad individual en el estudio de las carreras.

Los modelos de intervención vocacional reflejan la influencia de estas perspectivas, en el ámbito, la naturaleza y el formato de actividades que recomiendan, en términos también de tiempo y agencia, de intencionalidad y de contextualidad. Lo que se traduce en diferentes esquemas de prestación de servicios en el medio educativo y en el laboral en diversos países e instituciones. De hecho, las prácticas derivadas del paradigma tradicional de la Orientación anteriormente mencionadas eran, sobre todo, de carácter puntual y directivo, y trataban de lograr un mejor ajuste al puesto de trabajo. Privilegiando el contexto laboral, las intervenciones fueron creciendo en las escuelas para encontrar soluciones específicas a problemas a través de agentes o servicios periféricos al sistema educativo. La influencia del concepto de desarrollo y de los postulados teóricos posteriores condujo a la creación de nuevos modelos con énfasis en la continuidad de las acciones, en su integración institucional, en la dimensión educativa de la intervención y en la autonomía progresiva de la agencia individual en el desarrollo profesional, mejorando así la construcción de proyectos que guiasen e incentivasen ese desarrollo. Este valor se refleja también en los enfoques de intervención profesional de carácter integral, considerando a la persona como un todo, en constante interacción con sus contextos vitales, en contraste con los enfoques parciales y segmentados de las dimensiones personales o situacionales, que inicialmente se habían considerado. Las recientes preocupaciones sobre la naturaleza y los mecanismos de desarrollo han contribuido a complementar los enfoques más tradicionales, que se centran

en el contenido estructural y secuencial, mediante la inserción de procesos que revalorizan procesos y significados.

Los modelos de intervención vocacional también han evolucionado hacia la diversidad, con el fin de dar respuestas concretas a las personas y grupos en función de sus propias características y necesidades, buscando procesos de soporte de autoorientación, el aumento de la autonomía en diferentes situaciones profesionales y la constante interacción con el medio ambiente, en virtud de lo que hoy tiende a ser llamado Gestión Personal de la Carrera.

El trabajo que se presenta con el título de Seminario de Gestión Personal de la Carrera se refiere a las perspectivas teóricas más recientes en el campo de la Psicología Vocacional y se dirige a un grupo de destinatarios de algún modo emergentes en la sociedad portuguesa —los becarios de investigación— cuya carrera refleja cambios en las relaciones persona / organización, en el marco laboral de principios del siglo xxi. Se asiste a una progresiva descarga de responsabilidad de las organizaciones hacia las carreras de sus colaboradores y, en contrapartida, a las perspectivas personales de la carrera tendentes a autocentrarse, a la defensiva o autoemprendedoras, con el riesgo de crear la ilusión de que uno se puede ganar a la vida en solitario e independientemente. La formación en gestión personal de la carrera se plantea como una tarea formativa socialmente relevante hoy día, dirigida a grupos en los que la configuración del trabajo está marcada por situaciones de incertidumbre, inestabilidad, inseguridad y movilidad muy acentuadas.

Fuertemente anclado en la teoría vocacional, el trabajo propone un Seminario de Gestión Personal de la Carrera, en seis sesiones, explicando las metodologías y los procedi-

mientos relativos a contextos de aplicación, identificación de necesidades, plan de difusión e implementación y procesos de intervención y de evaluación. La presentación de las sesiones muestra una estructura pedagógica original y estimulante, tanto para los destinatarios como para quien pueda utilizar los materiales. La obra incluye también una bibliografía actualizada y especializada que favorece la profundización y el uso del programa por otros profesionales, mostrando la calidad científica de la investigación conducida por un grupo de expertos, que representa hoy, indiscutiblemente, la primera sede de investigación en Psicología Vocacional en nuestro país. ¡Enhorabuena!

Helena Rebelo Pinto

Catedrática Jubilada por la Universidade de Lisboa, Portugal

Capítulo I

Enfoques teóricos y modelos de gestión personal de la carrera

Fomentar el desarrollo profesional a lo largo de la vida a partir de programas de intervención comprensivos, sistemáticos y prolongados es una de las formas más eficaces de apoyar a las personas —y a sus familias y comunidades— a prever su futura carrera laboral (Taveira, 2002). Esa promoción es lo que hemos venido a denominar gestión personal de la carrera.

Desde esa perspectiva, Hansen (1977) resalta la importancia de la gestión de la carrera, al considerarla como un proceso continuado en que la persona asume su proyecto individual autodirigido, integrando trabajo, familia, tiempo libre y participación en la comunidad. Parte del presupuesto de que la persona tiene cierto control e influencia en su trayectoria académica y profesional —entre otras—, razón por la cual creemos que desde la psicopedagogía es importante incidir en las ideas de gestión y autogestión de ese proceso. Otros autores de referencia como Levine y Weingart (1973), Greenhaus (1987) y Campos y Coimbra (1992) explicitan que cualquier persona necesita desempeñar un papel muy activo en el propio desarrollo profesional, incrementado aquellas acciones que garanticen que sus deseos y necesidades puedan concretarse, haciendo buen uso de las capacidades y de los intereses a su disposición. Desde ese punto de vista, Pinto (2010) remarca, además, la importancia de que las instituciones educativas acompañen en ese encaminamiento.

En la bibliografía al respecto hay dos autores relevantes para entender la justificación y la necesidad de estos planteamientos en el marco no solo de la psicología vocacional y del trabajo, sino también de la orientación personal y profesional. Estos autores son Robert Lent y Mark Savickas. La *teoría sociocognitiva*, formulada inicialmente por Lent, Brown y Hackett (1994), basándose en Bandura (1990), explica la influencia de los factores conductuales de la persona en los procesos de gestión de su carrera. Algo más tarde, en 1999, Lent, Hackett y Brown analizan más a fondo el desarrollo de la carrera incluyendo en él la intervención de factores personales y sociales. Por lo tanto, tienen en cuenta al individuo en su propio contexto, aunque sigue prevaleciendo aquél. A lo largo de los años Lent ha ido desplegando y enriqueciendo su teoría de tal modo que en 2004 abarcaba ya las expectativas de autoeficacia, el bienestar derivado de la satisfacción de la vida y la relación de intereses, valores y talento como elementos potenciadores del desarrollo de determinadas acciones. Acciones que van a depender de la elaboración de los objetivos, de la puesta en marcha de diversas competencias en la toma de decisiones y de la influencia del contexto, en el logro de las metas planteadas.

La *teoría de construcción de la carrera*, de Savickas (1997), basada en las obras de Super (1955), expresa que la persona en cuestión tendría que adaptarse a los diferentes roles y a los múltiples contextos de la vida, de forma normativa, ordenada, secuenciada y cíclica. Esta teoría ha sido designada también como la teoría del espacio vital (Super, Savickas y Super, 1996, citado en Savickas, 1997). En ella el concepto de madurez vocacional ocupa un papel central, dado que el individuo progresa eficazmente entre diversas tareas y diversas

etapas de desarrollo de su carrera a partir de la maduración de su estructura interna. En esa estructura destacan factores tales como capacidades, intereses y recursos de afrontamiento (Super, 1955). A medida que reconsidera su teoría, Savickas (2002) cree oportuno incluir en ella las circunstancias sociales, económicas y políticas. No obstante, esta teoría -inspirada en los modelos de constructivismo personal y social- asume que preocuparse por su propia carrera es responsabilidad de la persona; por eso asigna al constructo un factor determinante: el significado personal que cada individuo le da a sus experiencias personales, académicas, profesionales y sociales (Savickas, 2005). La adaptación a la carrera, central en esta nueva versión teórica, había sido ya un tema preocupante para otros autores (Arthur, Inkson y Pringle, 1999; Hall, 2002; Pulakos, Arad, Donovan y Plamondon, 2000) para quienes la adaptabilidad es una cualidad que permite a una persona gestionar el proceso de cambio y las dificultades derivadas en un parón de la propia ocupación.

A lo largo de los años han aparecido una serie de modelos que proponen cómo se ha de intervenir para propiciar competencias de gestión personal de la carrera. A continuación se sintetizan en sendas tablas estas aportaciones. Se recogen los antecedentes de los propios modelos, que abarcan postulados de las teorías de Lent y Savickas, pero además, se incorporan otras teorías, enfoques y modelos igualmente importantes en los procesos de intervención. La intención no es hacer un desglose detallado de tales modelos, sino recogerlos para que el lector pueda continuar investigando.

El primer modelo de gestión personal de la carrera surgió en el año 1994 y sus autores sentaron las bases de la gestión personal de la carrera.

Tabla 1. Primer modelo de GPC

Modelo de GPC	Finalidad	Antecedentes	Componentes	Elementos
Greenhaus y Callanan (1994)	Proceso continuo y dinámico por el que el individuo explora, desarrolla y pone en práctica objetivos y estrategias, con el fin de resolver problemas relacionados con la carrera	Éxito subjetivo (Crites, 1969) Exploración de la carrera (Stumpf, Colarelli y Hartman, 1983)	Exploración de la carrera Consciencia de sí mismo Establecimiento de los objetivos de carrera Desarrollo e implementación de las estrategias de carrera Obtención del <i>feedback</i> Validación de la carrera	Conducta activa. Intereses y necesidades. Competencias (fortalezas y debilidades). Estilo de vida y valores. Personalidad (carácter). Satisfacción y preocupación. Talento. Contexto de trabajo

Fuente: Greenhaus, J.H., & Callanan, G.A., (1994). *Career management* (2ª edición). Fort Worth, TX: The Dryden Press

Ese fue el punto de inflexión para dar inicio a un conjunto de modelos que han ido enriqueciéndose y contribuyendo al progreso en el campo del desarrollo de la carrera.

Tabla 2. Segundo modelo de GPC

Modelo de GPC	Finalidad	Antecedentes	Componentes	Elementos
Noe (1996)	Relación entre el comportamiento personal de la GPC y su auto-desarrollo con el rendimiento de trabajo	Teoría de exploración de la carrera (Stumpf, Colarelli y Hartman, 1983)	Explorar la carrera Desarrollar objetivos de la carrera Implementar las estrategias de carrera	Valores; Intereses y necesidades. Habilidades y competencias. Comportamiento. Satisfacción. Conducta exploratoria y de autodesarrollo. Experiencia. Motivación (atención, esfuerzo y concentración). Rendimiento. Edad. Contexto de trabajo (oportunidad, cambios y exploración). Apoyo. Estatus

Fuente: Noe, R.A. (1996). *Is career management related to employee development and performance?* *Journal of Organizational Behavior*, 17, 119-133

Tabla 3. Tercer modelo de GPC.

Modelo de GPC	Finalidad	Antecedentes	Componentes	Elementos
King (2001; 2003; 2004)	Ayudar a los trabajadores adultos, independientemente de su situación profesional, en la gestión personal de su carrera	Concepto de anclaje de carrera (Schein, 1996) Modelo de adaptación a la carrera (Crites, 1969) Creencias de autoeficacia (Bandura, 1986)	Antecedentes (causas) de los procesos de gestión de la carrera Proceso de gestión personal de la carrera (naturaleza): mapa de la situación, identificar empleadores, implementar estrategias y evaluar su eficacia Consecuencias asociadas con el proceso de gestión personal de la carrera	Autoeficacia. Control. Anclaje de carrera (objetivo a alcanzar). Percepción (barreras y amenazas). Comportamiento. Motivación y participación. Identidad. Necesidad y preferencia. Conducta adaptativa y activa. Competencias y contingencias. Satisfacción (con la vida y la carrera). Estrategias. Frustración y conflictos. Información del contexto de trabajo (oportunidad y perfil demandado). Influencia. Red de contactos

Fuente: King, Z. (2001). *Career self-management: a framework for guidance of employed adults*. British Journal of Guidance Counselling, 29 (1), 65-78

En la década (2005-2015) han surgido dos nuevos modelos que continúan explicando los factores que contribuyen a la gestión de la carrera.

Tabla 4. Cuarto modelo de GPC

Modelo de GPC	Finalidad	Antecedentes	Componentes	Elementos
Taveira (2012)	Engloba los postulados de King y la teoría socio-cognitiva de Lent (2004) en base en la satisfacción con el trabajo	Teoría socio-cognitiva (Lent, 2004) Modelo de GPC de King (2004) Conducta activa (Taveira, 2013)	Antecedentes de la gestión personal de la carrera Proceso de gestión de la carrera Consecuencias de la gestión de la carrera	Conducta activa. Creencias. Reacciones. Logro y control. Motivación. Expectativas. Autoestima. Estrés. Ansiedad. Identidad. Experiencias. Percepción. Capacidad. Anclaje de carrera. Autoeficacia. Satisfacción. Estrategia eficaz. Contexto de trabajo. Identificar personas influyentes. Red de contactos

Fuente: Taveira, M.C. (2012). *Gestão da Carreira em Tempos difíceis: novos desafios e perspectivas*. Comunicação apresentada no II Seminário Internacional Contributos da psicologia Em contexto Educativo, Braga, Universidade do Minho, 13 de Julho

Tabla 5. Quinto modelo de GPC

Modelo de GPC	Finalidad	Antecedentes	Componentes	Elementos
Lent y Brown (2013)	Propiciar que la persona desarrolle comportamientos para el inicio y el progreso en el trabajo	Teoría socio-cognitiva (Lent, Brown & Hackett, 1994; 2000) y (Lent, Hackett y Brown, 1999) Constructo de adaptación de la carrera (Savickas, 2013) Teorías de Bandura (2001) Perspectiva de roles de vida de Super (1995)	Inputs de la persona Contexto Aprendizajes Expectativas y resultados de autoeficacia Conducta adaptativa Metas, acciones y logros	Capacidad de planificación. Recopilación de la información. Toma de decisiones. Desarrollo de los objetivos. Autoconocimiento. Capacidad de adaptación. Negociación. Habilidades laborales. Resiliencia. Proactividad. Autodesarrollo. Actitud positiva. Resolución de problemas: Capacidad de gestión. Identidad: Contexto próximo. Autoeficacia. Motivación. Personalidad. Intereses. Barreras. Comportamiento exploratorio. Redes

Fuente: Lent, R.W. & Brown, S.D. (2013). *Social cognitive model of career self-management: toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span*. Journal of Counseling Psychology, 60 (4), 557-568

Capítulo II

Un ejemplo de intervención para ayudar a gestionar personalmente la carrera profesional

A continuación ofrecemos un ejemplo concreto de intervención teniendo en cuenta los conceptos de gestión personal de la carrera descritos anteriormente.

En la *Universidade do Minho*, Taveira y colaboradores están trabajando, desde hace años, con programas educativos para orientar la gestión de la carrera con el objetivo de ayudar a las personas a mejorar su conocimiento de sí mismas, sus oportunidades educativas, formativas, profesionales y ocupacionales y sus roles y estilos de vida; paralelamente, examinan las tendencias del mercado de trabajo y la capacidad de intervenir en el desarrollo laboral y en el proceso de toma de decisiones. Para profundizar en este ámbito y organizar seminarios de gestión de la carrera profesional han tenido en cuenta autores de prestigio en el campo de la psicología vocacional y del trabajo. Por ejemplo, ha parecido oportuno considerar los postulados de Watts (1979) que explicitan que para que un programa de gestión de la carrera esté debidamente planificado deben plantearse previamente cuatro grandes objetivos:

- 1) *Conocerse a sí mismo*. Lo que implica que las personas desarrollen autoconsciencia y autoconocimiento y realicen una valoración de su propio bagaje. Para ello la persona intervenida explorará sus intereses, gustos, capacidades (deficiencias y potencialidades), competencias, valores,

actitudes, roles y estilos de vida para conseguir una visión más realista acerca de sí misma. Además, deberá desarrollar una perspectiva dinámica, activa y de constante cuestionamiento acerca de lo que aspira ser.

- 2) *Conocer las diferentes oportunidades del medio.* Es decir, comprender que se debe estar informado acerca de las oportunidades educativas, formativas, profesionales y ocupacionales que el entorno ofrece, con el objeto de analizar y seleccionar las opciones vocacionales en función de los requisitos exigidos y las recompensas y satisfacciones que pueda obtener. Será, también, pertinente que la persona comprenda y experimente el mundo del trabajo, no solo a nivel de trabajo remunerado, sino que vislumbre todo el abanico de posibilidades que los roles laborales le ofrecen. Es interesante también conocer la formación necesaria (itinerarios) para alcanzar las metas en el mercado laboral.
- 3) *Tomar decisiones en relación con los objetivos y las necesidades.* Conseguir que las personas conozcan muy bien el proceso de toma de decisiones, para poder analizar alternativas y tomar decisiones conscientes e informadas, comprometiéndose con un determinado itinerario y actuando en consecuencia. La toma de decisiones inteligente incluye recoger y analizar información, identificar las preferencias personales, establecer probabilidades, prever resultados, anticipar obstáculos y procurar soluciones de respuesta. Se trata de alcanzar la madurez necesaria para decidir racionalmente y desarrollar estrategias eficaces realistas y conscientes.

- 4) *Aprender para saber transitar*. La educación vocacional no se limita a tomar decisiones, sino que continúa en el desarrollo de la propia práctica. Implica apuntar un plan de acción y actuar de acuerdo con la realización de ese plan. En ese sentido, se han de trabajar temas como la solicitud de un empleo, el inicio de la vida profesional, el rol de los sindicatos y de los colegios profesionales, entre otras consideraciones. Son aprendizajes que ayudan a concretar el objetivo profesional por muy amplio que sea. Las personas orientadas deberán comprender las implicaciones y el esfuerzo de adaptación que supone la transición de los estudios a la vida laboral.

Las intervenciones en formato de seminarios se detallan a continuación.

Capítulo III

Estructura del seminario de gestión personal de la carrera

1. Contexto de actuación

En este contexto, en el seno de un equipo técnico de psicología con experiencia en el área de psicología profesional, que colabora en el Servicio de Psicología de la *Universidade do Minho*, se organiza un Seminario de Gestión Personal de la Carrera (GPC) (Taveira, et al., 2007).

Este seminario forma parte de un proyecto más amplio que incluía dos programas de intervención profesional especializada. El primero, el Seminario de Gestión Personal y Profesional –Versión A–, dirigido a estudiantes de grado y posgrado, que no se detalla en este libro. Y el segundo, el Seminario de Gestión Personal de Formación –Versión B–, diseñado para promover habilidades de gestión de la carrera en jóvenes adultos, becarios de investigación y estudiantes de doctorado que participan en proyectos de investigación científica¹.

1 Esta obra ofrece la Versión B del seminario como ejemplo de buenas prácticas. Ambos seminarios están debidamente registrados en la Sociedad Portuguesa de Autores desde 2007. En 2008, sus autores lograron, con este proyecto, el 2º lugar en el Premio Nacional de Emprendeduría, patrocinado por la COTEC Portugal, Asociación Empresarial para la Innovación.

El Seminario de GPC-B postula, como ya hemos indicado, que la gestión personal de la carrera se refiere a un proceso basado en la exploración vocacional, en el desarrollo de objetivos, en el diseño de planes de acción y en la obtención de información. Comprende, además, la resolución de problemas y la toma de decisiones relativa a la carrera profesional, que se deben dar de forma continuada y regular a lo largo de todo el ciclo de la vida de una persona (Taveira, 2013). Esta definición contiene en sí misma prácticamente todos los aspectos relacionados con los fundamentos teóricos que sustentan ese proyecto. A lo largo de la vida, cada persona está llamada a resolver sistemáticamente toda una serie de problemas y a tomar decisiones con respecto a su futura carrera profesional. Estas situaciones sirven como estímulo para involucrarse en el desarrollo y la puesta en práctica de la carrera y en la implementación de comportamientos a ella asociados. No obstante, la mayoría de las personas carecen del conocimiento adecuado y de las habilidades para manejar su futuro profesional. Por esta razón, y dado su carácter preventivo, este proyecto pretende educar a sus destinatarios a gestionar su carrera personal, anticipándose a las necesidades y dificultades que vayan apareciendo.

2. Etapas

1. *El primer paso* de este seminario o taller es ayudar a los participantes en la tarea que Greenhaus y Callanan (1994) designan como *exploración de la carrera* y que King (2004) denomina *mapa de la situación*. Esta etapa ayuda a pensar

estratégicamente el futuro, proyectando a las personas orientadas hacia su próxima decisión (Guichard, 2001). En general, la pretensión es estimular a los participantes en el desarrollo de un papel activo en la recogida y análisis de información relevante que les permita resolver de forma eficaz sus dificultades. En ese sentido, las dimensiones trabajadas son las cognitivas, las conductuales y las emocionales, que intervienen en el proceso de exploración, de acuerdo con el modelo sugerido por Stumpf, Colarelli y Hartman (1983)². Las *dimensiones cognitivas* se refieren a las creencias de los participantes en relación con el grado de importancia y utilidad percibida en el proceso de exploración; las *dimensiones conductuales* implican el dónde (las fuentes de información: el yo y el medio), el cómo y el cuánto (que abarcan el carácter sistemático e intencional de la exploración); y por último, las *dimensiones afectivas* que inciden sobre las reacciones del estrés y la satisfacción de los resultados de exploración. La exploración se trabaja, de forma sistemática a lo largo de varias sesiones, con la finalidad de permitir a los participantes: a) analizar y reflejar su historia individual de carrera en términos personales, académicos, profesionales, sociales y de ocio; b) valorarse a sí mismos a través del conocimiento de sí mismos centrado en sus intereses, competencias, valores, aptitudes y proyectos profesionales conseguidos en diferentes contextos a lo largo de la vida; c) fomentar el reconocimiento de la red de contactos y de

2 Construido este expuesto didácticamente en la obra de M. L. Rodríguez Moreno (1999). *Enseñar a explorar el mundo del trabajo. Diagnóstico de las destrezas exploratorias y propuestas de intervención*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

las influencias ejercidas sobre sus decisiones; y d) apoyar la búsqueda de información relativa al mundo educativo, formativo y profesional y su aplicabilidad en la vida cotidiana.

2. *La segunda etapa del proceso de intervención* (teniendo en cuenta las informaciones obtenidas y el conocimiento construido durante el proceso de exploración) consiste en ayudar a los participantes a establecer los objetivos de la carrera y a concretar el plan de actuación (Greenhaus y Callanan, 1994). Se pretende estimular el perfeccionamiento de las capacidades de planificación y de decisión personal -planificando objetivos de futuro a corto, medio y largo plazo, de forma clara, precisa y realista- y favorecer el desarrollo de competencias en el ámbito de la resolución de conflictos y de las transiciones vocacionales.

3. *La tercera etapa del seminario de gestión personal de la carrera* consiste en lo que los autores han llamado implementación de las estrategias de carrera (Greenhaus y Callanan, 1994; King, 2004). Después de definir los objetivos que cada persona pretende alcanzar y de planificar el plan de actuación integrado, los orientadores deben implementar sus estrategias y hacer un seguimiento del progreso de los objetivos establecidos. En el marco del seminario, los participantes ponen a prueba, en un contexto protegido, el logro de las metas.

Al finalizar las tres etapas, se espera que los participantes desarrollen una visión más positiva acerca de su futuro y que sean capaces de consolidar y transferir los aprendizajes logrados a otros contextos, situaciones y problemáticas de la vida. En términos generales, se pretende que la incidencia de este proyecto posibilite a los participantes desarrollar su capacidad de adaptabilidad a la carrera (Savickas, 2005). La adaptabilidad es entendida como un conjunto de recursos, estrategias y

procesos que las personas utilizan para poder adecuarse a las tareas del desarrollo profesional y, de este modo, ir mejorando su carrera profesional y vital; en este sentido, el proyecto de gestión personal de la carrera será útil para aumentar las competencias de confianza en uno mismo. Preocuparse por la propia carrera estimula a las personas a anticipar las tareas y las transiciones vocacionales más próximas y a involucrarse en actividades y experiencias que favorezcan la puesta a punto de un plan de actuación. Esta confianza se asocia a sentimientos de autoeficacia por parte del individuo; o lo que es lo mismo, a la competencia para resolver con éxito las tareas, los desafíos y los obstáculos con los que se va a encontrar a lo largo de la vida.

3. Detección de necesidades

De acuerdo con la bibliografía, las personas atendidas y formadas constituyen un grupo extremadamente heterogéneo por la multiplicidad de sus características personales. Luzzo (2000) y Smallwood (2004) señalaron que la formación de posgrado requiere una inversión significativa de tiempo y de dinero para los estudiantes; porque muchas veces, en la medida que han decidido continuar estudiando, consideran que no necesitan una intervención para orientarles en su carrera. No obstante, Anderson (1995) cree que muchos de esos posgraduados entran a formar parte de programas de doctorado o de investigación por una diversidad de razones y que, al final, van a estar muy implicados en los servicios de intervención para la carrera. Es por eso

que Nyquist y Wulff (2000) resaltaron la importancia de trabajar con este colectivo ya que los sistemas educativos no suelen prepararlos para la adaptación al cambio o para las reorientaciones profesionales. A partir de ahí, psicólogos y psicopedagogos han empezado a trabajar con estos destinatarios y a comprender cuáles son sus problemáticas más frecuentemente detectadas en los diversos niveles de exigencia profesional y personal. Argumentación en consonancia con lo expuesto por Stewart (1995) cuando señaló algunas de las preocupaciones expresadas por los orientadores: «cuáles son mis competencias, intereses, valores», «qué opciones de carreras tengo» o «cómo busco empleo», entre otras. En este sentido, los servicios de orientación propios de las universidades podrían ser un espacio donde encontrar recursos para disipar dudas y miedos. Pero la bibliografía también explicita que, en muchas ocasiones, el estudiantado tiene la percepción de que esos servicios no entienden sus necesidades porque se consideran un grupo diferente al resto de estudiantes universitarios. Crear programas de gestión personal de la carrera comprensivos y específicos para este colectivo puede ser un instrumento que ayude a sus necesidades concretas, contribuyendo a que ellos se consideren ciudadanos del siglo xxi (Nyquist y Wulff, 2000).

Detallando un poco más esta experiencia, hemos de decir que en Portugal no existen datos concretos acerca de las necesidades de los becarios de investigación científica que justamente fueron las personas atendidas en este ejemplo de seminario. De acuerdo con las informaciones ofrecidas por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología, en el año 2009 existían 378 unidades/centros de investigación, que atendían a un total aproximado de 8.000 becarios de investigación

(FCT, 2011³); no obstante, el número estimado de becarios en Portugal es bastante superior. Para saberlo con certeza se tendrían que tener en cuenta otras agencias y entidades financiadoras de proyectos de este tipo, por ejemplo, Calouste Gulbenkian y Marie Curie.

Los becarios de investigación, en este contexto, son un grupo heterogéneo de personas que reciben una prestación económica para desarrollar un proyecto de investigación científica (normalmente para la realización de la tesis doctoral); por eso es habitual que presten algún servicio en su equipo de investigación. Hasta hace poco, el interés por el estudio de las necesidades y las problemáticas asociadas a los becarios de investigación ha sido reducido. Esta situación no es exclusiva de Portugal, ya que por todo el mundo y también en el caso de España existen pocas publicaciones en relación con este grupo específico de la población en la educación superior. Esta inconsistencia en la recogida, el análisis y el tratamiento de datos relativos a becarios de investigación hace difícil sistematizar conocimientos, crear teoría y ofrecer datos, con rigor científico, para propiciar estudios en relación con sus necesidades. No obstante, considerando la relevancia numérica y científica de este grupo, a lo largo de los años, es pertinente abordar la heterogeneidad de los problemas asociados a su realidad.

Uno de los temas que, en relación con este grupo, ha sido de interés para investigadores nacionales e internacionales, está relacionado con el análisis de experiencias en la construcción

3 Información obtenida a partir de la Fundación de Ciencia y Tecnología (FCT). Disponible en: <http://www.fct.mctes.pt/unidades/index.asp?p=1> (diciembre de 2011).

de sus proyectos de vida o de carrera. Los escasos estudios empíricos desarrollados en este ámbito (por ejemplo, Araújo y Sousa, 2008; Golde y Dore, 2001) inciden, esencialmente, sobre las percepciones y las preocupaciones de carrera antes, durante y después de su experiencia tras la beca de investigación.

Otros estudios han indagado en las motivaciones que les han llevado a querer obtener una beca, que en esencia son dos: el deseo de prepararse para realizar una carrera académica y la posibilidad de atrasar la entrada en el mercado de trabajo. En esta fase previa del acceso a un proyecto de investigación, los becarios prevén que entrar a formar parte de un proyecto de estas características les facilitará el posterior desarrollo de su carrera, sobre todo, en lo que respecta a la académica. Golde y Dore (2001) realizaron, durante dos años, un estudio con 4.114 alumnos de un programa de doctorado de 27 universidades del estado de Wisconsin, en los Estados Unidos de América, constatando que, a la pregunta «¿Estaría interesado/a en obtener un empleo académico en cualquier momento futuro?», el 63 % de los alumnos respondieron afirmativamente.

También en Portugal, un estudio cualitativo desarrollado en torno a la experiencia de vida de 54 becarios portugueses reveló que, mayoritariamente, los becarios de investigación aspiran a poder construir su carrera académica (Araújo y Sousa, 2008). Pero también es cierto que los becarios son conscientes de las dificultades para poder concretar esa experiencia. Por ejemplo, los jóvenes investigadores americanos creen ser realistas (48,2 %) o posiblemente realistas (43.1 %) en la obtención de un empleo académico.

Además de eso, por ejemplo, los becarios portugueses consideran que el desarrollo de un proyecto de investigación

puede paliar la no entrada directa en el mercado de trabajo, cada vez más turbulento e incierto. Hasta hace unos años la obtención de un título universitario era garantía de un empleo rápido, estable y bien remunerado. Las circunstancias económicas actuales han cambiado e indican que el mercado de trabajo no tiene capacidad para absorber la cantidad de jóvenes licenciados o graduados, tanto mujeres como hombres, que todos los años salen de las universidades (Azevedo y Fonseca, 2007). Asimismo, los recientes contratiempos en la transición universidad-mercado de trabajo, motivados por la necesidad de asegurar alguna fuente económica, hacen que las becas de investigación sean vistas como un refugio al desempleo (Araújo y Sousa, 2008).

La bibliografía también parece ser unánime al considerar que la decisión de pedir una beca de investigación se basa en la poca exploración vocacional y raramente se han tenido en cuenta, por ejemplo, las exigencias asociadas a su rol de becario (por ejemplo, tiempo, dinero, perseverancia) u otros recursos alternativos a la carrera (por ejemplo, industria, gobierno) (Araújo y Sousa, 2008; Golde y Dore, 2001). A su vez, los estudios que abordan las evidencias del papel de los becarios de investigación validaron el impacto que el desarrollo de un proyecto de investigación tiene en las diversas áreas de su vida o de su carrera. La soledad y el aislamiento, la falta de confianza y la dificultad de la gestión de los diversos papeles de la vida, son algunos de los temas más debatidos entre la comunidad académica a lo largo de este proceso (Araújo y Sousa, 2008; Davis y Parker, 1997).

Tradicionalmente, la actividad de los becarios de investigación estaba asociada a un trabajo difícil, rutinario y solitario; trabajaban de forma aislada y solo se encontraban con su

orientador u orientadores esporádicamente. Esta situación, considerada por muchos altamente desmotivadora (Davis y Parker, 1997), en los últimos tiempos está cambiando y mejorando en todos los aspectos. A pesar de ser un criterio que varía en función de las instituciones, de las áreas y de los programas de investigación, cada vez más la producción de conocimiento científico ocurre en el seno de equipos de investigación. Además de eso, como estrategia para combatir el sentimiento de soledad y de aislamiento, algunas entidades tienen preparada la creación de grupos encargados de dar soporte formal (por ejemplo, el programa «Como sobrevivir a uma tese»; *Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano da Universidade do Minho* –SCPDH– 2010) e informal (por ejemplo, Proyecto Doctorandos Anónimos; Gabinete de Posgraduación, Asociación Académica de la *Universidade do Minho*, 2010). Se asegura así un espacio de convivencia para compartir experiencias y angustias.

La falta de confianza en sí mismos es un sentimiento común entre los becarios. Declaran sentirla a lo largo del recorrido de la investigación, además de otras emociones que han captado la atención de algunos autores (Golde y Dore, 2001). Este sentimiento de desconfianza e inseguridad se asocia con la falta de competencias, capacidades y conocimientos para comprender cómo se desarrolla un proyecto científico y al desconocimiento de las exigencias y los desafíos subyacentes a la propia envergadura del proyecto (en el estudio realizado por Golde y Dore, 2001). En este sentido, las instituciones de educación superior deben estimular y proporcionar actividades de investigación, colaboraciones con proyectos dentro y fuera del currículo académico, así como otras propuestas que contribuyan al incremento de la autoeficacia con la tarea.

En lo que concierne al tópico de gestión de los roles de vida, los autores consideran que la dedicación exclusiva al proyecto de investigación genera desajustes en el bienestar físico y psicológico de los becarios, y afecta, por consiguiente, a su vida personal, familiar y social (por ejemplo, Davis y Parker, 1997). La dificultad está, en ocasiones, en su incapacidad para distinguir de forma adecuada los tiempos de trabajo y de no trabajo (Araújo y Sousa, 2008) asociada, además, a la falta de un horario claramente definido, de flexibilidad en la gestión y de organización de las tareas y subtareas necesarias para la concreción del trabajo, así como a la falta de periodicidad en ciertas tareas. Como consecuencia, gran parte de los becarios viven diariamente un conjunto de tensiones y desequilibrios en sus proyectos profesionales y en proyectos propios del entorno personal (por ejemplo, formar una familia; convivir con los amigos). Hay que ayudarles a establecer el tiempo para su proyecto y otros tiempos para actividades lúdicas y recreativas, a cuidar de sí mismos y a sociabilizarse y compartir experiencias y emociones.

El periodo final del proyecto de investigación está condicionado por un conjunto de dudas, angustias y reflexiones que también deberían ser abordadas desde la psicología o desde la orientación profesional. En general, el trabajo de investigación está considerado por los becarios como una inversión significativa (por ejemplo, en términos de tiempo y dinero) que les permite una aproximación a sus aspiraciones de carrera (Smallwood, 2004). Los programas y los proyectos de investigación desempeñan un papel predominante en la preparación del alumnado para el desempeño futuro en puestos académicos o empleos asociados a la investigación. Así, en el estudio de Golde y Dore (2001), el 61,5 % de los

alumnos estudiados remarcaban sentirse bien preparados tras su programa formativo para conducir una investigación, y el 53,6 % señalaban que habían tenido oportunidades de desarrollar competencias en el área de la enseñanza. No obstante, los programas y los proyectos de investigación difícilmente promueven la exploración y la obtención de empleos alternativos en el Gobierno, en la industria o en la Administración pública. A pesar de que las instituciones educativas tendrían la responsabilidad de ayudar a los becarios a explorar nuevas posibilidades de carrera (verbigracia, a través de la realización de *workshops*, de estancias o interinidades), estas oportunidades raramente están a su alcance. Por consiguiente, con frecuencia, los becarios de investigación, además de no estar capacitados para identificar opciones de carrera fuera del ámbito académico, tampoco están preparados para enfrentar requisitos laborales en un contexto cambiante (Nyquist y Wulff, 2000).

Teniendo en cuenta lo mencionado, fácilmente se comprende que estas personas son una parte concreta de la población de la educación superior, que dadas sus casuísticas debería beneficiarse de servicios de carrera profesional específicos. A pesar de eso, son escasos los servicios de gestión de la carrera que ofrecen apoyo específico en la toma de decisiones conscientes e informadas a los becarios de investigación. Esta situación, en muchas ocasiones, se da porque se cree que los becarios están focalizados en su carrera y, por consiguiente, no necesitan apoyo en su gestión (Luzzo, 2000). Pero si consideramos la complejidad de los problemas que les acosan, muchos de estos investigadores noveles muestran importantes necesidades que deberían ser tratadas específicamente con ellos.

Tales servicios o programas deben basarse en un sólido conocimiento acerca de esas necesidades, identificando cuáles son y qué problemas y preocupaciones viven los becarios dentro y fuera de la institución de acogida. Deben ser gestionados por profesionales con formación, competencias y conocimientos en el área de la futura carrera profesional procurando hacer que participen activamente en la toma de decisiones, mejorando su autoconocimiento y la manera de detectar las oportunidades educativas, formativas y profesionales. El proceso de apoyo en la gestión de la carrera debe tener como finalidad última el desarrollo fáctico de un proyecto de vida y de trabajo, que resulte del equilibrio entre deseos y posibilidades personales y trabas de una sociedad y una economía cada vez más globales (Nyquist y Wulff, 2000).

4. Plan de divulgación e implementación

4.1. Divulgación

El Seminario de Gestión Personal de la Carrera (Taveira et al., 2009) fue difundido en los dos campus de la *Universidade do Minho* (campus zona Gualtar, en la ciudad de Braga y campus de Azurém, en la ciudad de Guimarães). Para ello, se elaboraron carteles y folletos que contenían información referente al desarrollo del programa, a sus destinatarios, a la duración y estructura de las sesiones, a los horarios, a los contactos para la inscripción, así como a las fechas para efectuarla. Estos materiales fueron colocados y repartidos en

sitios clave de los campus, además de las escuelas y departamentos de la Universidad, complejos pedagógicos, cafeterías de las facultades, bibliotecas y librerías, zonas de reprografía y otras infraestructuras consideradas de importancia para la población objeto del programa. Además, se realizaron sesiones informativas, desde diversas instancias, por la presidenta de la Asociación de becarios de investigación de la *Universidade do Minho* (ABIC-UM), los presidentes y directores de algunas escuelas y departamentos y los responsables de los Gabinetes de Posgraduación de la Asociación Académica de la *Universidade do Minho* (AAUM), con el objetivo de que estas personas clave pudieran también difundir el seminario, publicitándolo entre sus investigadores y doctorandos.

4.2. Constitución de los grupos de intervención

Después de las fechas de las diferentes inscripciones, a lo largo del periodo de divulgación, se estableció contacto telefónico con todos los interesados, con la finalidad de verificar que cumplieran los siguientes requisitos: estar inscrito en un programa de doctorado para la realización de un proyecto de investigación; disponer de una beca de estudios (por ejemplo, beca otorgada por la Fundación de Ciencia y Tecnología); participación voluntaria en la intervención; y, ausencia de acompañamiento psicológico, en el área vocacional. En función del cumplimiento de esos criterios se formaron los distintos grupos de trabajo. Estos fueron cerrados al inicio, es decir, no era posible la entrada de nuevos participantes a lo largo del proceso, por cuestiones relacionadas con la propia estructura organizativa de las secuencias de las acti-

vidades y, además, porque era importante potenciar la cohesión grupal desde el principio para crear un buen clima de trabajo. Además, se constituyeron de manera heterogénea, en términos de sexo, edad y área de formación académica para mostrar diferentes perspectivas, aumentando de este modo la riqueza en la exposición de las experiencias. Cabe señalar que, a pesar del carácter grupal de la intervención, siempre se tuvo en cuenta la individualidad de cada participante a lo largo del programa, porque aunque el crecimiento o desarrollo es individual, se consigue por la colaboración y el apoyo psicológico del profesional que orienta y acompaña al grupo.

Por teléfono se les comunicaba la fecha de inicio, la hora y el lugar de las reuniones del grupo de intervención y se les aclaraban posibles dudas, en particular el hecho de pagar una fianza de 35 euros, que se devolvía al finalizar el seminario, siempre que el participante hubiera participado de todas las sesiones.

4.3. Implementación

La administración del Seminario de Gestión Personal de la Carrera para becarios de investigación comenzó, más o menos, la semana siguiente al cierre de las inscripciones, después de que todos los participantes fueran contactados. La intervención se llevó a cabo en pequeños grupos, en particular, con 2-9 participantes⁴, en cuatro etapas principales: una sesión de pre-test; cuatro sesiones semanales de 120 minutos

4 Entre enero de 2008 y junio de 2009.

cada una, para apoyar a los participantes en la gestión de su carrera; una sesión posterior a la prueba; y una sesión de seguimiento. Una profesional de la psicología, especialista en el área de la orientación, dinamizaba semanalmente todos los grupos intervenidos. Esta profesional estaba completamente formada a nivel teórico y metodológico para poder efectuar el programa, ya que también colaboró en la creación de las sesiones y en el escrito del manual previo. Para gestionar estos seminarios se aconseja pedir los servicios profesionales a especialistas del área de la orientación personal, académica y profesional.

Es importante incidir en la premisa previa a la realización de las sesiones del seminario: que al menos asistiera el 50 % de los participantes del grupo. En caso contrario, la sesión sería pospuesta para la semana siguiente. El procedimiento ante la no comparecencia de uno de los participantes el día y hora acordados, consistía en contactar a los tres días vía correo electrónico para recordar la importancia de concluir el proceso de intervención. Si la persona mostraba interés y disponibilidad en continuar con el seminario, se acordaba un nuevo día para proceder a la actividad entre los no asistentes y la psicóloga (en este caso), previamente a la sesión siguiente con todo el grupo, asegurando así la continuidad conjunta de todos a lo largo del seminario. Recuperar las sesiones era condición *sine qua non*. Esta casuística, únicamente estaba permitida una vez por participante en todo el proceso de intervención. La infracción de esta cláusula en el contrato implicaba la no devolución del valor correspondiente a la fianza depositada en el momento de la inscripción.

Después de concluir cada sesión en grupo o de manera individual, la psicóloga o el orientador reserva diez minutos para elaborar un informe que describa los principales pro-

cedimientos usados, así como contribuciones, resultados y progresos observados en cada participante. Al concluir el proceso de intervención, los participantes podían solicitar el informe por escrito, en él aparecerá una evaluación general y un resumen de los principales resultados asociados a su paso por el programa.

4.4. Recursos financieros

El desarrollo de un programa de intervención de esta envergadura, de carácter gratuito en nuestro caso, estuvo sujeto a un conjunto de tareas anticipadas: hubo gastos para elaborar los materiales de divulgación del seminario, para contratar la empresa de diseño, imprimir 150 carteles y 300 folletos y los 67 dosieres de carrera con archivos y fichas de actividades, los 34 instrumentos de validación del grupo control, reservar las salas y hacer las llamadas telefónicas para contactar con los participantes. El seminario contó con el apoyo de una beca de doctorado de la Fundación de Ciencia y Tecnología. El servicio de psicología desembolsó 2.500 euros.

5. Proceso de intervención por sesiones

El Seminario de Gestión Personal de la Carrera es un programa de intervención psicológica vocacional que comprende seis sesiones de intervención, desarrolladas en un ambiente de pequeño grupo, con periodicidad semanal y duración aproximada de 120 minutos, para acompañar a jóvenes adultos en

el desarrollo de sus proyectos de investigación científica. Las sesiones se distribuyeron en las siguientes líneas: análisis de la trayectoria personal de la carrera, en el autoconocimiento o en el conocimiento de oportunidades de formación y de creación y obtención de empleo; planificación de objetivos a corto, medio y largo plazo; desarrollo de hipótesis y emprenduría hacia la carrera futura; y consolidación y generalización de los aprendizajes.

La intervención se estructuró del siguiente modo:

Sesión 1. Iniciación: acogimiento, presentación de los temas, objetivos, estructura y modelo teórico subyacente al programa.

Sesión 2. Recorrido en la carrera: exploración personal de la historia de vida de cada participante e integración del proyecto de investigación en el proyecto de vida más amplio.

Sesión 3. Reconocimiento y validación de las competencias de la carrera: exploración de aspiraciones, competencias, intereses y estilo de vida deseado.

Sesión 4. Establecimiento de un proyecto de vida: desarrollo de proyectos de vida futuros a partir de la conciliación de objetivos personales, académicos y profesionales y sociales.

Sesión 5. Gestión personal del proyecto de vida: diseño de los objetivos futuros a partir de los procesos de creación y búsqueda de empleo.

Sesión 6. Finalización: consolidación y generalización de los aprendizajes realizados para exportarlos a otras áreas de la vida, y disposición de una visión positiva y esperanzadora acerca del futuro.

Sesión 7. Administración de los instrumentos de validación del programa de intervención. Esta sesión, llamada «de seguimiento», ocurre cinco semanas después de la

conclusión del programa y, generalmente, no supera los 45 minutos.

A continuación se detallan las sesiones establecidas, con la finalidad de desgranar el contenido trabajado y conocer cómo se han ido alcanzando los objetivos pretendidos en cada encuentro.

Tabla 6. Resumen de la primera sesión

Sesión 1: Iniciación		
OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
• Acogida inicial y participación • Establecimiento de la relación de ayuda y de colaboración	• Presentación	
• Validación de los niveles de exploración de los tipos de preocupaciones en relación con la carrera	• Administración del <i>pretest</i>	• Material para escribir • Instrumento del <i>pretest</i> • Folios
• Sensibilización para el proceso de gestión personal de la carrera	• Distribución de los dosieres de la carrera • Exploración de las expectativas y mitos de la intervención, en concreto, del papel del psicólogo/a • Presentación del concepto y modelo teórico de la gestión personal de la carrera	• Dosieres de la carrera • Ficha de participación en la GPC • Ficha de inscripción en el Seminario de Gestión Personal de la Carrera versión B: motivaciones y temores

Sesión 1: Iniciación		
OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
*Introducción al programa de intervención	*Presentación de los temas, objetivos y estructura general del programa *Definición de las reglas de funcionamiento del grupo, calendario con las sesiones y firmas del contrato de intervención	*Multimedia *Presentación de los objetivos y estructura del Seminario *Reglas de funcionamiento del grupo *Contrato de Participación en el Seminario *Calendario con las sesiones
*Evaluación de la sesión y finalización	*Completar el formulario de evaluación de la sesión *Síntesis de la sesión y motivación para la sesión siguiente	*Comentario personal de la sesión

La primera sesión, *Iniciación*, tiene como finalidad lograr los siguientes objetivos: acogida y participación inicial entre todos los participantes y establecimiento de una relación de ayuda colaborativa; validación de los niveles de exploración y del tipo de preocupaciones de la carrera de los participantes; sensibilización para el proceso de gestión personal de la carrera; introducción al programa de intervención, por medio de la presentación de los temas, objetivos y estructura general; y evaluación y finalización de la sesión. Seguidamente se presentan y se describen las actividades para alcanzar cada uno de los objetivos.

5.1. Actividades para la Sesión 1: INICIACIÓN

5.1.1. Presentación

La primera sesión ha de crear las condiciones para que los participantes puedan conocerse, instaurando una relación de ayuda empática, positiva y colaborativa entre ellos. De este modo podrá establecerse un ambiente de grupo adecuado para el trabajo a lo largo de las próximas sesiones. En este sentido, hay que asegurarse de que todos los participantes estén instalados alrededor de una mesa, donde el psicólogo/a o profesional comience por presentarse al grupo, dando su nombre, su profesión y habilitaciones; es importante que la persona que les va a acompañar en todo el proceso se explique con claridad en su primera intervención. A continuación, cada participante debe presentarse, indicando también su nombre, edad, profesión –si ejerce alguna– y área de investigación.

5.1.2. Administración del *pretest*

Después de la presentación de todos los intervinientes, se introduce a los participantes en esta etapa marcada por el inicio del programa con la administración del *pretest*. En este punto no está de más recordar que cuando se publicitó el programa se especificó que pertenecía a un proyecto de investigación más amplio que pretendía determinar, posteriormente, los niveles de eficacia de la intervención. Por este motivo, se contemplan tres momentos distintos de evaluación: *pretest* (antes de la intervención), *posttest* (inmediatamente después de la conclusión de la intervención) y *seguimiento* (cinco semanas

después de concluir el programa). Pruebas que serán distribuidas también en el grupo control, demostrando, así, la validación o no de todo el Seminario.

NOTA PARA LA REFLEXIÓN

En el caso específico de este programa, en ausencia de un instrumento que permita evaluar los comportamientos de gestión personal de la carrera, el equipo ha optado por la utilización de la Escala de Exploración Vocacional –EEV– (Career Exploration Survey, CES, Stumpf, Colarelli y Hartman., 1983; EEV, adaptado por Taveira, 1997) y del inventario de Preocupaciones de Carrera –IPC– (Adult Career Concerns Inventory, ACCI, Super, Thompson y Lindeman, 1985; IPC, adaptado por Duarte, 1999). Estos cuestionarios están relacionados con los objetivos generales de la intervención, y por ello se ha considerado que pueden ser utilizados. No obstante, también pueden usarse otros instrumentos relacionados con los objetivos que el programa pretende conseguir. Dependerá de los objetivos específicos y de las peculiaridades de cada programa. En concreto, estos cuestionarios son los administrados en el pretest. Actualmente se puede utilizar con el mismo fin la Escala de Adaptabilidad de Carrera desarrollada por Savickas y Porfeli (2012). Es una escala reciente que evalúa las preocupaciones de futuro de un trabajador, la percepción sobre su control sobre ese futuro, la curiosidad en la exploración de la carrera y la confianza en sí mismo para resolver problemas asociados a la carrera y a las transiciones laborales.

Asimismo, se comienza explicando que será distribuido un cuaderno donde encontrarán un consentimiento informado junto con los instrumentos de Escala de Exploración Vocacional –EEV– (*Career Exploration Survey*, CES, Stumpf, Colarelli y Hartman, 1983; Escala de Exploración Vocacional, adaptado por Taveira, 1997) y de Intervención

de Preocupaciones de Carrera –IPC– (*Adult Career Concerns Inventory*, ACCI, Super, Thompson y Lindeman, 1988; Inventario de Preocupaciones de Carrera, adaptado por Duarte, 1999). En el consentimiento informado están debidamente explicitados los objetivos de este proceso de validación. Es importante incidir en que a la hora de responder se ha de ser honesto en este punto, subrayando la confidencialidad de los datos. Por lo que se añade que, después del pase de los cuestionarios, estos serán archivados hasta la finalización del programa. Seguidamente, los instrumentos se distribuyen entre los participantes.

Tras contestar al cuestionario, de una duración media de 45 minutos, se recogen y guardan en presencia de todos los participantes, en un sobre sellado. Estos sobres se abrirán el día de la sesión de seguimiento.

Para concluir con esta etapa se convida a los participantes a explorar sus pensamientos y sentimientos sobre las preguntas y las respuestas dadas en el *pretest*. Al final de esta actividad, que en sí misma constituye ya un proceso de reflexión personal sobre la carrera, se les convida a seguir con la realización del resto de actividades. Estas pueden tener un carácter más breve y deben favorecer el inicio de la construcción de su dossier personal de carrera.

NOTA PARA LA REFLEXIÓN

Desde nuestra práctica, los participantes necesitan que la distribución y la respuesta a estos instrumentos sea una experiencia interesante y provechosa, en la medida en que les estimule a reflexionar en torno a un conjunto de temas, tareas y problemáticas acerca de su carrera. Las cuestiones del IPC referentes a las preocupaciones de la carrera son las que causan mayor impacto en los

participantes, dado que la mayoría nunca se ha parado a reflexionar sobre estos asuntos. No obstante, algunos de los participantes consideran que los cuestionarios presentados, en este caso, han sido demasiado largos e inadecuados en ciertas cuestiones relacionadas con su situación actual en la carrera, lo que acaba por generar algunos desacuerdos en referencia al instrumento. Por ello es importante conocer las necesidades del colectivo y ajustar los instrumentos a los objetivos.

5.1.3. Distribución de los dosieres de carrera

Los dosieres de carrera constan de fichas de actividades a realizar en cada sesión. Sugerencia importante es que el profesional entregue cada semana la ficha correspondiente a la sesión impidiendo así adelantar cuestiones que serán trabajadas después. En concreto, para esta sesión, se les reparten a los participantes las actividades a realizar únicamente ese día.

La sesión prosigue con la cumplimentación de la ficha de participación (Taveira et al., 2007), constituida por cinco partes diferenciadas: la inscripción con sus datos de identificación, motivaciones y recelos en relación con el seminario, reglas de funcionamiento, contrato de participación y calendario con las sesiones. Esta ficha, además de servir para la identificación del dossier personal de cada uno, posibilita la recogida de algunos datos sociodemográficos, académicos, personales y profesionales de los participantes.

5.1.4. Exploración de las expectativas y mitos frente a la intervención del papel del psicólogo/a u orientador/a

En esta etapa se exploran y validan las expectativas, motivaciones, creencias y mitos de los participantes ante la intervención y en el papel del psicólogo/a. En este sentido, se le pide a cada participante que rellene la ficha del autorrelato en relación con la decisión de inscribirse en el Seminario de GPC versión B: motivaciones y recelos (Taveira et al., 2007).

Una vez los participantes hayan terminado esa tarea se les pide que escojan un turno para compartir sus concepciones sobre el concepto carrera y gestión personal, además de las principales motivaciones que les llevaron a inscribirse en el seminario. Por último, se analizan las expectativas de cada uno ante esa intervención, del papel del psicólogo/a u orientador/a y de sus historias de intervenciones vocacionales anteriores. Es crucial para el éxito de la intervención deconstruir ideas preconcebidas sobre el proceso de gestión personal de la carrera, aclarando desde el principio lo que el grupo y cada participante en particular pueda (y no pueda) esperar del programa.

NOTA PARA LA REFLEXIÓN

Considerando nuestra experiencia, es frecuente encontrarse con las dos situaciones que relatamos a continuación. Por un lado, algunos de los participantes expresan que su principal motivación para inscribirse en el seminario ha sido la curiosidad, es decir, el querer profundizar sus conocimientos acerca de qué es un proceso de gestión personal de la carrera. En este sentido, pretenden sentirse apoyados en la exploración de alternativas de futuro, o en la

consecución de nuevos planes de actuación que favorezcan la obtención de sus objetivos, no esperando ni deseando que el profesional asuma un papel muy directivo en este proceso. Por otro lado, algunos de los participantes creen que el seminario puede convertirse en una gran oportunidad porque un especialista puede ayudarles a alcanzar un mayor ajuste entre ellos mismos y su profesión teniendo en cuenta el mercado de trabajo. De hecho, pretenden obtener orientación, en el sentido más tradicional del término, es decir, contando con el apoyo individualizado de un especialista que asuma el control y la responsabilidad para guiar a los participantes, orientándoles en las opciones de su carrera en función de los resultados obtenidos de los test psicológicos contestados.

5.1.5. Presentación de los conceptos y modelos teóricos de la gestión personal de la carrera

Compartir con los participantes información de corte más teórico, que sustente la intervención, tiene como finalidad sensibilizarles en la importancia y relevancia de un funcionamiento activo, dinámico y sistemático en los procesos de gestión personal de la carrera. Se explican, distinguen y aclaran conceptos que posteriormente serán trabajados y abordados a lo largo del programa, como concepto de carrera, carrera académica, carrera profesional, profesión, empleo y trabajo. Estos conceptos pueden presentarse en soporte digital para que puedan ser compartidos inmediatamente.

En relación con los conceptos de carrera, adoptamos la concepción de Savickas (2005) de que la carrera debe ser entendida como un proceso que se diseña, construye y desarrolla a lo largo de todo el ciclo vital, a partir del significado personal que se atribuya al conjunto de experiencias de índole

personal, académica, profesional y social. El clásico concepto de vocación con el que cada persona estaría predestinada a encajar o a autoajustarse es sustituido por un nuevo concepto de carrera. Savickas defiende que las personas son multifacéticas y manejan multitud de potencialidades que les permiten desempeñar múltiples papeles, tareas y actividades en diferentes contextos a lo largo de la carrera profesional. Una persona tiene a su disposición toda una serie de puestos laborales incardinados en una lógica cartesiana de movimientos verticales (puede ascender profesionalmente en la jerarquía de una determinada organización) y horizontales (prestando sus servicios en diferentes organizaciones o traspasando los límites fronterizos entre ellas).

La profesión como medio de vida es entendida así como un conjunto coherente de actividades parecidas, activadas en el contexto de diferentes esquemas laborales y ocupacionales. Por supuesto, exigiendo una constante capacidad de adaptación a nuevas tareas y trabajos. El empleo, en cambio, es percibido como un conjunto de puestos de trabajo remunerados (funciones y/o cargos) ejercidos en las empresas o cualquier otro contexto profesional no tradicional (trabajo a domicilio). En fin: trabajar sería cualquier acción consciente e intencional implementada para alcanzar ciertos objetivos de la propia carrera, compensados económicamente (actividad remunerada); o hedonista por el mero placer, satisfacción y bienestar conseguidos y que casi siempre es una actividad no remunerada.

A continuación, como subyacente al programa de intervención conviene presentar y aclarar el concepto de gestión personal de la carrera. Esta es entendida como un proceso continuado, regular y sistemático, a lo largo del ciclo vital compuesto de cuatro etapas:

- a) La exploración vocacional, es decir, la búsqueda orientada a obtener información acerca de uno mismo (intereses, competencias, valores) y acerca del mundo educativo, formativo y profesional.
- b) La implementación de objetivos y metas claras y realistas, a corto, medio y largo plazo.
- c) La delimitación e implementación de planes de acción, es decir, la puesta en práctica de todo un conjunto de comportamientos, estrategias y actividades que favorezcan el logro de esos objetivos.
- d) La obtención de *feedback*, es decir, la constante monitorización y validación de la idoneidad y eficacia de esas estrategias en función de los objetivos preestablecidos.

La realización adecuada de estas cuatro etapas va a constituir el ciclo de gestión personal de la carrera posibilitando la consiguiente resolución de problemas y la toma de decisiones consciente, informada y madurada.

5.1.6. Presentación de los temas, objetivos, y estructura general del programa

Después de esclarecer la pertinencia del desarrollo de un proceso de gestión personal de la carrera, se presentan los temas, los objetivos y la estructura general del programa. En ese sentido, hay que explicar que el programa (GPC-B; Taveira et al., 2009), plantea como objetivo general la promoción de competencias de gestión de la carrera para la población de becarios de investigación.

En términos más específicos, el Seminario, constituido por siete momentos de intervención y validación, pretende conseguir los siguientes objetivos:

Tabla 7. Resumen de los objetivos del seminario

Acogida y participación inicial de todos los intervinientes. Administración del <i>pretest</i> .
Análisis de la trayectoria personal de la carrera, motivando a cada participante a revisar su pasado y a reflexionar sobre los acontecimientos que marcaron sus historias de vida.
Reconocimiento y validación de las competencias de carrera, adquiridas en contextos formales e informales de aprendizaje. Análisis de las exploraciones de sus intereses, valores y roles de vida.
Diseño de los objetivos a corto, medio y largo plazo, incluido el desarrollo de competencias para la toma de decisiones en la búsqueda de empleo.
Desarrollo del espíritu emprendedor hacia la propia carrera e incremento de competencias para superar situaciones, dilemas y transiciones vocacionales.
Consolidación de los aprendizajes realizados a lo largo del seminario. Administración del <i>postest</i> .
Administración de los instrumentos de seguimiento.

A excepción de la sesión de seguimiento, todas las sesiones en pequeños grupos tienen una previsión semanal, de una duración de 120 minutos. La sesión de seguimiento tiene lugar cinco semanas después de terminar el programa, es de carácter individual y, generalmente, no dura más de 45 minutos.

Al final de esta presentación, que puede ser realizada con soporte digital, se habrán presentado los temas de trabajo de cada una de las sesiones y se habrán esclarecido las dudas de los participantes acerca de temas, objetivos y estructura general del programa.

NOTA PARA LA REFLEXIÓN

Parece pertinente señalar, una vez más, la importancia de esta presentación ya que es enriquecedora para los participantes en cuanto a los objetivos y a la estructura del programa. Pero para asegurar niveles adecuados de motivación y entusiasmo en cada sesión, no se debe abrumar con información sobre los contenidos y las actividades específicas que se abordarán en cada una de ellas.

5.1.7. Definición de las reglas de funcionamiento del grupo y firma del contrato

Prosigue la sesión con la presentación de las reglas de funcionamiento del grupo, resaltando:

- a)** La asistencia, es decir, la importancia y la necesidad de acudir a todas las sesiones del seminario; como persona responsable habrá de informar al psicólogo/a (en este caso) siempre que prevea la no asistencia a alguna de las sesiones.
- b)** La puntualidad, llegando a la hora marcada para el inicio de las sesiones para no interferir en la dinámica del grupo.
- c)** La actitud proactiva, es decir, la necesidad de que se propongan agentes activos, colaboradores y dispuestos, involucrándose en la exploración de actividades y reflexiones sugeridas en cada sesión y entre sesiones.
- d)** El respeto mutuo, en el sentido de que cada uno debe sentirse respetado para promover un clima de grupo agradable durante las sesiones.
- e)** La confidencialidad en lo que concierne a las experiencias y a los testimonios personales compartidos con el grupo.

Después de analizar y discutir esas reglas, el grupo puede contribuir a matizar alguna de ellas o proponer alguna nueva que no haya sido recogida. Al final se presenta por escrito el contrato de participación que debe ser firmado por todos los participantes y por el profesional encargado del grupo. Este contrato formal de participación representa que los participantes asumen el conocimiento de los objetivos, los contenidos, las reglas y los procedimientos generales del seminario, comprometiéndose voluntariamente a comparecer en todas las sesiones y a participar activamente en las actividades.

Posteriormente, se muestra el calendario de todas las sesiones de intervención incluida la de seguimiento para validar el programa.

NOTA PARA LA REFLEXIÓN

A menudo, algunos de los participantes, cuando se muestra el calendario, indican los días que pueden no estar presentes en las sesiones. En la base de la implementación de este programa había un proyecto de investigación, y el equipo ya había aprendido a adoptar estrategias para estos casos. Así, se publicó en el material publicitario del programa de intervención, que la inscripción en el seminario de gestión personal de la carrera implicaba el pago de un depósito de 35 €, y que la totalidad de este importe se devolvía si los participantes asistían a todas las sesiones del programa. Sin embargo, reconocíamos que el trabajo de los becarios de investigación a menudo está lleno de imprevistos, por lo que se consideró oportuno acordar con todos los participantes del grupo que el depósito sería reembolsado en su totalidad en las siguientes condiciones: (a) cada participante solo puede perderse una sesión; (b) el participante tendría que dar aviso de su ausencia al psicólogo/a antes de la sesión, y, (c) el participante tendría que estar dispuesto a reponer las sesiones a las que no pudiera asistir, asistiendo de forma individual previamente a la celebración de la siguiente sesión de grupo.

5.1.8. Completar el formulario de evaluación de la sesión. Resumen de la sesión y motivación para el próximo encuentro

El profesional concluye la sesión con una síntesis de los principales acontecimientos ocurridos. Es el momento de subrayar, por ejemplo, puntos importantes en las respuestas del *pretest*, la exploración y validación de las expectativas, motivaciones y expectativas de los participantes de la intervención y el papel del profesional y la identificación de los objetivos y de las necesidades individuales. Se pueden reforzar algunos de los conceptos teóricos que serán utilizados frecuentemente a lo largo de todo el programa, así como las reglas de funcionamiento del grupo y la próxima fecha de la sesión.

Seguidamente, se les pide a los participantes que realicen una validación subjetiva de la dinámica, mediante un *Comentario personal de la sesión*. Este instrumento consta de cuatro cuestiones a partir de las cuales se evalúan aspectos positivos y negativos que hayan marcado la sesión, como por ejemplo, los aprendizajes conseguidos o las dudas que persisten y que les gustaría que fuesen aclaradas más adelante. Es importante resaltar que sus respuestas sirven para monitorizar y poner en común nuevas ideas a partir de las opiniones de cada participante. Este es, por tanto, un medio para optimizar los aspectos positivos y corregir los negativos, mejorando el proceso (es decir, la actuación y las técnicas de intervención y el propio funcionamiento del grupo) y, consecuentemente, los resultados de la intervención. Por lo tanto, este instrumento comporta cuatro dimensiones a explorar: los aspectos positivos, los aspectos negativos, si la sesión ha

sido importante para cada persona y por qué, y recomendaciones para futuras sesiones de este tipo.

Finalmente, se dan algunas pistas sobre la siguiente etapa en el proceso de gestión personal de la carrera y se destaca que la primera sesión ha pretendido incidir en el apoyo y en el análisis de la trayectoria personal de cada participante, recogida en los dosieres personales de la carrera.

Tabla 8. Cuadro síntesis de la Sesión 1

Actividades de la sesión	Materiales necesarios
Presentación, acogida y participación de los participantes	• Material para escribir • Dossier de la carrera • <i>Pretest</i>
Administración del <i>pretest</i>	• Ficha de participación en la gestión personal de la carrera
Exploración de las expectativas y mitos de la intervención, en concreto, del papel del / de la psicólogo/a	• Ficha de la inscripción en el seminario • Presentación de los objetivos y estructura del Seminario • Reglas de funcionamiento del grupo
Presentación del concepto y modelo teórico de la gestión personal de la carrera	• Contrato de participación en el Seminario • Calendario de sesiones
Presentación de los temas, objetivos y estructura general del programa	• Comentario personal de la sesión
Cumplimiento del formulario de evaluación de la sesión. Síntesis de lo aprendido y motivación para el siguiente encuentro	

Tabla 9. Resumen de la segunda sesión

Sesión 2: Mi recorrido en la carrera		
OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
• Acogida, participación inicial y reflexión entre las sesiones	• Presentación	
• Apoyo a los participantes en el análisis de su trayectoria personal	• Exploración de la historia de vida • Discusión acerca del encuadramiento del doctorado en el contexto más amplio de la vida	• Material para escribir • Dossier de la carrera • Línea de la vida
• Identificación de las redes sociales	• Identificación de contactos personales • Conocer las potencialidades de las redes sociales a través de internet	• Material para escribir • Dossier de la carrera • Mapa de las relaciones sociales
• Validación de las sesiones y finalización	• Cumplimentación del formulario de evaluación de la sesión • Síntesis de la sesión y motivación para la siguiente	• Comentario personal de la sesión

La segunda sesión, *Mi recorrido en la carrera*, tiene como finalidad lograr los siguientes objetivos: acogida y participación inicial de los participantes y reflexión conjunta de lo ocurrido en la sesión anterior; apoyar a los participantes en el análisis

de su trayectoria personal de carrera; identificar redes sociales para compartir sus intereses profesionales con otras personas del sector; establecer una relación de ayuda colaborativa; validar los niveles de exploración y conocer el tipo de preocupaciones de la carrera de los participantes; y evaluar la sesión. Seguidamente se presentan y se describen las actividades para alcanzar cada uno de los objetivos.

5.2. Actividades para la Sesión 2: MI RECORRIDO EN LA CARRERA

5.2.1. Acogida y participación de los asistentes y reflexión entre las sesiones

La segunda sesión se inicia con la recepción de los participantes, la revisión de las actividades desarrolladas en la sesión previa y la exploración de los principales acontecimientos ocurridos en el periodo entre las sesiones. Se comienza distribuyendo los dosieres personales a cada participante y, con su ayuda, se revisan los puntos significativos de la sesión anterior. Habitualmente, se destacan algunas ideas fruto de la reflexión sobre el *pretest*, sobre las motivaciones y las expectativas que cada uno ha apuntado para participar en el seminario, sobre las reglas de puntualidad, asiduidad, confidencialidad, actitud proactiva, respeto mutuo y confidencialidad asociados al proceso de intervención. Se cuestionan, también, los temas principales que ocurrieron durante su primera semana siguiente a la última sesión, y su impacto sobre sus opiniones, sentimientos y actitudes hacia la carrera.

5.2.2. Presentación de la sesión actual

Consiste en apoyar a los participantes en el análisis de la trayectoria personal en su carrera. En este sentido, se pretende hacer efectiva la historia de vida de cada participante, basada en la reflexión sobre sus experiencias significativas, considerando los componentes personales, sociales, académicos y profesionales. También se identifica su red de relaciones personales, concienciándoles acerca de la dimensión relacional de los aprendizajes logrados. Posteriormente, el trabajo de doctorado o de investigación se integra en el contexto más amplio de sus historias de carrera y de vida. Se concluye con la evaluación de la sesión y con la motivación para la siguiente.

5.2.3. Exploración de la historia de vida de cada participante

Se sigue explicando que cada persona es el reflejo de su historia de vida, es decir, el resultado de las experiencias vividas hasta ese momento y de los significados atribuidos a esos acontecimientos. En este sentido, lo que se pretende en este punto de la intervención es proporcionar a cada participante el apoyo necesario para un reanálisis y una reevaluación del recorrido de la carrera efectuado hasta el momento. Esta oportunidad sirve para revisar su pasado, indagando en los acontecimientos personales, académicos, profesionales y sociales más significativos, y (re)construir la narrativa de su carrera. Desde un enfoque de proyecto profesional consiste en relacionar el pasado, el presente y el futuro, quedando como prevalente la última acepción (Rodríguez-Moreno, 2003). Comprendiendo, por tanto, que la carrera fluctúa a lo

largo del ciclo de la vida y las experiencias van a ir determinando la toma de decisiones.

A partir de la introducción, se les presenta a los participantes la actividad *Línea de la vida* que posibilitará una reflexión en torno a cómo sus vivencias pasadas influyen (y tal vez seguirán influyendo) en su yo actual, en el conocimiento de sí mismo y en la imagen que cada participante construye de sí mismo. Esta actividad es un buen punto de partida para analizar niveles más profundos de la consciencia acerca de uno mismo, explorando lo que fueron y de dónde vinieron, qué son y dónde están, y qué pretenden ser y dónde quieren llegar. Para ser más didáctico, se explican y ejemplifican las instrucciones necesarias para concretar la actividad.

Los participantes deben comenzar por dibujar una línea horizontal en el centro de una hoja. En el extremo izquierdo de la hoja deben colocar un cero, correspondiente a su nacimiento y en el extremo derecho deben colocar su edad actual. A lo largo de la línea los participantes deben situar, para cada fase de la vida, los diversos acontecimientos significativos que recuerdan (de carácter positivo o negativo), ponderando el impacto de cada acontecimiento en el desarrollo de su vida y carrera. Los sucesos positivos deben ser colocados encima de la línea, y los sucesos negativos deben ser anotados debajo de la línea. A veces, es necesario prolongar la línea para anotar acontecimientos que ocurrieron antes del nacimiento, en el caso de que se considere que estos hechos previos afectaron a su existencia.

Al terminar esta actividad, se le pide a cada uno que presente los acontecimientos que recuerda y cómo han incidido o contribuido a su situación actual de vida y de carrera. En ese momento se considera importante recordar

la regla de la confidencialidad, dado que los participantes van a comenzar a compartir con el grupo información de corte bastante personal. Por otro lado, es pertinente aclarar que cada participante, independientemente del punto de su línea de vida, debe sentirse libre para compartir con el grupo solo la información que considere oportuna y que el profesional estará disponible, al final de la sesión, para continuar conversando sobre cualquier tema que considere más sensible o íntimo. Esta última información es particularmente importante, ya que, a veces, los participantes tienden a aprovechar esta actividad para abordar temas de carácter delicado que pueden desvirtuar el objetivo del seminario. Hay que ser cauteloso con estas cuestiones. En este sentido debe favorecerse la reflexión más profunda en torno a esta actividad; por ejemplo, el/la psicólogo/a puede ayudar a los participantes a identificar los acontecimientos predominantes, negativos o positivos, en relación con alguna temática de su vida en particular (por ejemplo: personal, académica o profesional).

Conviene aclarar que es absolutamente normal encontrar algunas dificultades al iniciar esta actividad, pero que deben intentarlo, ya que no todos los días van a tener la oportunidad de disfrutar de un espacio reservado para reflexionar e indagar sobre su historia de vida. Además de eso, cuando el psicólogo/a u orientador/a comprueba que un participante presenta una línea de vida profundamente marcada por acontecimientos negativos, conviene conocer el estado actual de esa persona, ya que cuando anímicamente se está cansado, triste o de mal humor, uno tiende a recordar más los aspectos acontecidos de índole negativa. Esta información debe ser transmitida a los participantes

para ayudarles a normalizar su desempeño en esta actividad.

5.2.4. Identificación de la red social

En este punto se explica que el ser humano es una persona genuinamente social y que por ello es imposible que pueda vivir fuera de su contexto. Las relaciones que cotidianamente establece con los otros pueden ser un conjunto intercambiable de experiencias, informaciones, pensamientos, comportamientos y sentimientos, que influyen significativamente en su vida. De ese modo, cuando un individuo se relaciona con otros, jamás permanece igual, sino que cambia a partir de la diversidad de factores personales, históricos, sociales y económicos del entorno. Estas influencias son más pertinentes cuando los otros son más significativos para uno y se reflejan en todas las áreas de su vida, incluidos en los modos como perciben las tareas del desarrollo de la carrera.

En ese momento se les presenta la actividad *Mapa de las relaciones sociales* con la finalidad de enseñarles a identificar a las personas que constituyen su red de soporte social, y hacerles conscientes acerca de la dimensión relacional de los aprendizajes y decisiones que intervienen en el desarrollo de la carrera. Para cada persona significativa identificada los participantes deben indicar el nivel de escolaridad alcanzado, la profesión actual desempeñada, los aprendizajes asimilados en convivencia con estas personas y las influencias que han tenido en sus decisiones de carrera.

Cuando todos concluyan esta actividad han de poner en común las principales conclusiones obtenidas. Por ejemplo: identificar los niveles de escolaridad de las personas más

significativas con quienes se relacionan o las profesiones que desempeñan. Se puede reflexionar acerca de la importancia de mantener estas relaciones, explicando la impronta que han dejado en sus vidas y contando con la posibilidad de recurrir a ellas en situaciones de carrera.

5.2.5. Discusión acerca del encuadramiento del doctorado en el contexto más amplio de la vida

Es importante iniciar la actividad partiendo de la idea que cada participante tiene sobre el desarrollo de un doctorado o de un proyecto de investigación. Se sugiere que la discusión vaya encaminada hacia la siguiente pregunta: «¿El doctorado como continuidad de los estudios, iniciación para el empleo o proyecto de carrera?». Esta pregunta sirve para analizar el valor que para cada uno tiene la situación actual en un contexto más amplio de su propia vida. Es interesante partir del punto de vista de cada participante, de cómo el doctorado o el proyecto de investigación inciden en el desarrollo de esa etapa de su recorrido académico y en el significado que tiene para él este trabajo. Además se pueden ir introduciendo otras preguntas, como por ejemplo: «¿Qué significa realizar un doctorado o estar formando parte de un proyecto de investigación?»; «¿Por qué realizar un doctorado o colaborar en un proyecto de investigación, es decir, cuáles fueron las motivaciones que les llevaron a esta situación?»; «¿Cuáles son las ventajas y desventajas asociadas a esta decisión en sus carreras?»; «¿Cómo perciben el desarrollo de un doctorado o un proyecto de investigación?»; «¿Cómo gestionar y conectar esta

situación con el resto de aspectos de su vida?»; «¿Cuáles son las posibilidades de futuro de carrera, después de esta fase?». Para mantener viva la discusión de los participantes y compartir con ellos algunos datos de la investigación dentro de este marco, se sugiere que intercambien información ya presentada anteriormente, por ejemplo, la que se dio en la «Evaluación de necesidades y motivaciones hacia el programa» comentada en este capítulo.

5.2.6. Evaluación de la sesión y finalización

Concluye la sesión con una síntesis de los principales acontecimientos ocurridos, por ejemplo, resumiendo los temas trabajados, e indicando los hallazgos realizados sobre sí mismos a lo largo de toda la sesión.

Posteriormente se explica el trabajo transversal que tienen que hacer, solicitando que identifiquen la biografía de una persona que admiran (político, poeta, escritor, maestra, novelista, entre otros) e identifiquen características semejantes del recorrido de su vida. En este punto cada participante debe analizar los aspectos cruciales de una persona; después habrán de seleccionar acontecimientos positivos y negativos simulando que están realizando su propia línea de vida; deben igualmente identificar sus propios intereses, competencias, roles y valores. Vale la pena incidir en que este trabajo será presentado al grupo en la próxima sesión.

Después se les pide que realicen una evaluación subjetiva de la sesión, mediante la actividad del *Comentario personal de la sesión*. Hay que remarcar que sus respuestas servirán para

mejorar las próximas sesiones, a partir de la opinión de cada participante, sin juzgar su evaluación.

Finalmente, se les darán algunas pistas sobre la próxima etapa del proceso de gestión personal de la carrera, avisando que la próxima sesión del seminario versará de nuevo sobre la autoobservación y el autoconocimiento.

Tabla 10. Cuadro síntesis de la sesión 2

Actividades de la sesión	Materiales necesarios
Acogida de los participantes y reflexión sobre la primera sesión	• Material para escribir • Dossier de la carrera
Presentación de la sesión actual	• <i>Línea de la vida</i> • <i>Mapa de las relaciones sociales</i>
Exploración personal de la historia de vida de cada participante	• Multimedia
Identificación de la red y relaciones sociales	• <i>Comentario personal de la sesión</i>
Discusión acerca del encuadre del doctorado en el contexto más amplio de la vida	
Evaluación de la sesión y finalización	

Sesión: _____

Fecha: ____/____/____

Mapa de las Relaciones sociales

Llenar las tablas con los nombres de las personas seleccionadas, su formación y su profesión actual y lo que han aprendido de ellas. Después, analizar cómo han influido sus opiniones en su red de relaciones. Comienza en el centro del círculo, escribiendo tu nombre.

Parientes/Familiares

Nombre	Estudios	Profesión	¿Qué he aprendido?	¿De qué forma me ha influido?

Últimos empleadores

Nombre	Estudios	Profesión	¿Qué he aprendido?	¿De qué forma me ha influido?

Amigos

Nombre	Estudios	Profesión	¿Qué he aprendido?	¿De qué forma me ha influido?

Profesores/Mentores

Nombre	Estudios	Profesión	¿Qué he aprendido?	¿De qué forma me ha influido?

Yo

Tabla 11. Resumen de la tercera sesión

Sesión 3: Mi balance de competencias		
OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
• Acogida y participación inicial y reflexión entre las sesiones	• Presentación	
• Aumentar la conciencia acerca de sus características personales y de trabajo	• Exploración de la historia de vida	• Material para escribir • Dossier de la carrera
• Posibilitar la capacidad de profundización de manera activa, dinámica y reflexiva sobre sí mismos	• Desarrollo de la autoobservación y de la autoconsciencia en el ámbito de la gestión personal de la carrera: el análisis de los intereses, de las competencias, de los roles de vida y de los valores de la carrera	• Material para escribir • Dossier de la carrera • La llave de la carrera • El árbol de las competencias • Arcoíris de la carrera de Super (1980) • Roles de la vida • Valores de la vida
• Evaluación de la sesión y finalización	• Rellenado del formulario de evaluación de la sesión • Síntesis de la sesión y motivación para la sesión siguiente • Presentación de los nuevos instrumentos de evaluación • Presentación de la actividad transversal	• Comentario personal de la sesión • Rejilla de evaluación de las sesiones (CRS, Hill, Helms, Spiegel y Tichenor, 1988; adaptado por Taveira, Oliveira y Gomes, 2004) • Mi retrato o autobiografía

La tercera sesión, *Mi balance de competencias*, tiene como finalidad lograr los siguientes objetivos: acogimiento y participación inicial de los participantes y reflexión conjunta sobre

lo ocurrido en la sesión anterior; aumentar la consciencia acerca de sus cualidades personales y laborales; profundizar de manera activa, dinámica y reflexiva sobre sí mismos y apoyarlos en el análisis; y hacer una evaluación al final, así como presentar la continuidad del seminario. Seguidamente se presentan y se describen las actividades para alcanzar cada uno de los objetivos.

5.3. Actividades para la Sesión 3: MI BALANCE EN LAS COMPETENCIAS DE LA CARRERA

5.3.1. Acogida de los participantes y reflexión sobre las sesiones

La tercera sesión se inicia con la recepción de los participantes, la revisión de las actividades desarrolladas en la sesión previa y la exploración de los principales acontecimientos ocurridos entre sesiones. A continuación, se distribuyen los dosieres personales de la carrera a cada participante y con su contribución se revisan los principales puntos de la sesión previa. Habitualmente, los participantes señalan que en la sesión anterior identificaron acontecimientos que marcan y han marcado sus trayectorias de vida y de carrera, que han conseguido atribuir sentido o significado a vivencias y a experiencias que constituyen, en parte, la aportación de personas y entidades a su red social que –de algún modo–, han influido en su desarrollo vocacional. Posteriormente, se abre una reflexión compartida acerca de los acontecimientos ocurridos en el periodo entre sesiones

y se analiza el impacto de la sesión previa en sus opiniones y actitudes.

5.3.2. Análisis del trabajo transversal

En este momento de la sesión se analiza, junto con los asistentes, la actividad propuesta en la anterior sesión, relativa a la investigación y el análisis de la biografía de la persona que admiran, se identifican o con la que comparten características personales. A medida que los participantes van presentando las biografías seleccionadas, se van apoyando en la reflexión en torno a las características de las historias de vida, pero también, en la identificación y en las semejanzas en relación con su propio recorrido vital.

5.3.3. Presentación de la sesión actual

Se introduce la nueva actividad desde el balance personal y el reconocimiento de las competencias, valores, intereses y roles personales y profesionales. Asimismo, se explica que esta nueva sesión, en relación con la anterior, va a posibilitar la capacidad de profundización de manera activa, dinámica, y reflexiva, sobre su propia información. Así se mejorará la visualización de sus niveles de consciencia en varios aspectos: características personales y laborales, el modo cómo esas características han sido utilizadas en la construcción de su recorrido vital y profesional y de cómo podrán seguir utilizándolas de manera realista y sostenible en el momento de diseñar nuevos planes de acción. La sesión, pues, está orientada al balance de las competencias personales, y además, hacia el conocimiento de su bagaje psicológico. Una vez explorado el

estilo de vida deseado, finaliza la actividad con su evaluación y con comentarios para preparar el contenido de la sesión siguiente.

5.3.4. Desarrollo de la autoobservación y autoconsciencia: el análisis de los intereses

La primera actividad propuesta a los participantes es la *Llave de la carrera*. Consiste en el desarrollo de una versión reducida del conocido inventario de intereses «*Self-Directed Search*» desarrollado por John Holland (1996). Comienza cuestionando a los participantes sobre qué es un interés. En función de sus respuestas, se explica que un interés se refiere a la preferencia de cada uno por ejercer una actividad laboral determinada frente a otras. Habitualmente, los intereses se desencadenan a partir del momento en el que una persona se implica en la ejecución de determinadas tareas o actividades, cuya puesta en práctica provoca determinadas consecuencias (positivas o negativas); cuando son positivas, tienen la capacidad de reforzar en el individuo la confección de esas mismas tareas. Cuanto mayor es el interés de la persona por una determinada actividad concreta, mayor esfuerzo y concentración le dedica a su ejercicio. Y, a su vez cuanto más competente se sienta o se perciba la persona en ese ejercicio, mayor será el nivel de interés por dominar la tarea.

Una vez presentado el objetivo de la actividad, se dan las instrucciones necesarias para su elaboración; se comienza explicando que esa actividad busca promover la reflexión sobre las dimensiones características de la identidad vocacional y personal del futuro trabajador. El autoconocimiento y la autoevaluación son fundamentales para planificar el

desarrollo vocacional y tomar decisiones. En este sentido, los participantes deben comenzar por leer la versión reducida del inventario de intereses y especificar el grado de identificación con los ítems presentados. Si la afirmación es «muy verdadera» le atribuye un «2» al ítem; si es «relativamente verdadera» un «1» y si la afirmación no le describe, le atribuye un «0». La selección de los números escogidos se marca con un aspa en la columna de la izquierda sobre el número respectivo.

A los participantes se les explica que la actividad dispone de un sistema de codificación que permite identificar un perfil de personalidad vocacional y justamente esta será la conclusión de la tarea: descubrir cuál es su perfil dominante. Holland propuso clasificar la personalidad en seis tipos (Realista, Investigador, Artístico, Social, Emprendedor y Convencional), y los participantes deberán seleccionar los tres en los que obtuvieron mejores resultados. Cuanto más elevada es la puntuación en un determinado perfil, mayor es la probabilidad de poseer las características de personalidad y de comportamiento atribuidas a ese perfil, y consecuentemente, mayor es la probabilidad de que busquen contextos donde destaque ese tipo personalidad. Por otro lado, cuanto más cercanas son las puntuaciones entre los tres perfiles destacados, mayor es el grado de congruencia entre la personalidad del individuo y la posibilidad de encontrar un contexto de trabajo que satisfaga de forma adecuada sus intereses.

Después de la identificación del perfil de cada participante, se debe ayudar a su interpretación, utilizando para ello una representación gráfica del hexágono RIASEC que expresa la relación existente entre los seis diferentes tipos de personalidad, acompañado de un breve texto descriptivo y explicativo de las características de la personalidad y de los contextos

asociados a cada uno de los perfiles. El grado de congruencia percibido por los participantes entre el resultado obtenido y la imagen que poseen de sí mismos debe posteriormente ser analizado y discutido, porque no siempre los participantes se identifican con los resultados obtenidos en esta actividad y, en algunos casos, se muestran bastante sorprendidos. Ante esta situación, se sugiere que se le haga saber al grupo que no todos tenemos los mismos intereses y que en ocasiones mostramos intereses diversos, dándose el caso de que a veces no somos ni conscientes de ello.

5.3.5. Desarrollo de la autoobservación y la autoconsciencia: el análisis de las competencias

Después de que todos los participantes hayan expresado su opinión en relación con la anterior actividad, se prosigue elaborando y supervisando la ficha de autoconocimiento *El árbol de las competencias*. En este sentido, se explicita que esta actividad va a posibilitarles una primera toma de conciencia sobre las competencias que poseen, que de alguna manera se relacionan con su estilo personal de concebir el trabajo y el mundo profesional en general. Para este propósito, la actividad se presenta y se trabaja en dos etapas. En la primera, los participantes deben analizar una lista constituida por un conjunto de competencias profesionales y de sus correspondientes definiciones. A modo de ejemplo, sirvan las siguientes: el sentido de la responsabilidad (capacidad para evaluar el alcance de nuestras acciones y ser consciente del cumplimiento o no de la propia responsabilidad con los demás); el sentido del trabajo bien realizado (capacidad para

asumir tareas de las cuales somos totalmente responsables y saber autoimponernos normas de calidad); la resolución de problemas (reconocer rápidamente los problemas en una determinada situación y encontrar soluciones adecuadas); o la energía (capacidad para mantener el interés y el esfuerzo para producir los resultados esperados haciendo frente a las situaciones adversas). Después de analizar cada una de las competencias descritas, se pasa a la segunda fase de la actividad; en esta, los participantes deben utilizar la representación gráfica de un árbol, seleccionando y colocando en sus ramas las seis competencias más significativas para ellos, y en sus hojas la identificación de los acontecimientos de su vida en que las han puesto en práctica y han podido demostrar que las habían adquirido.

Cuando los participantes han cumplimentado la actividad, se le da la palabra a cada miembro del grupo y se abre una reflexión en torno a algunas cuestiones introducidas por el profesional. Algunas de las preguntas que pueden servir para guiar el debate a partir de las competencias serían, entre otras: «¿En qué situaciones de futuro podrían ser útiles estas competencias?»; «¿Cuáles son las competencias que deberían mejorar?»; «¿Cómo podrían mejorar las competencias ya adquiridas?». Es importante transmitir a los participantes la idea de que las competencias no pertenecen a los contextos donde han sido desarrolladas y que pueden, y deben, ser transferidas a otros contextos distintos del de su origen. Además, hay que incidir en la idea de que comprendan que esta actividad les ayudará a realzar su imagen profesional y a alcanzar mayor dominio de sí mismos, posibilitándoles, entre otras ventajas, más seguridad en las entrevistas de trabajo y en otros retos profesionales futuros.

5.3.6. Desarrollo de la autoobservación y de la autoconsciencia: análisis de los roles de vida

Posteriormente, una nueva actividad posibilitará a los participantes trabajar sobre el concepto de carrera ya mencionados en la primera sesión. Se puede presentar un nuevo marco conceptual con la ayuda de soporte digital. En este caso el concepto que se introduce seguirá los postulados teóricos del Arcoíris de carrera de Super (1980). En 1976 Super declaraba que la carrera está constituida por dos dimensiones: la primera, de carácter longitudinal, percibe la carrera como un recorrido a lo largo de la vida, es decir, a partir de una secuencia normativa, no invariante, de estadios o tareas del desarrollo que el individuo vive en el devenir de su entera existencia. Este recorrido está constituido por los siguientes estadios principalmente:

- a) Crecimiento desde la infancia a la adolescencia (0-14 años), durante el que niños y niñas comienzan a desarrollarse interactuando con el mundo, identificando los aspectos más significativos, como son la imagen de sí mismo y el autoconcepto.
- b) Exploración (15-24 años), durante la que los adolescentes se autoexploran (ejemplo, intereses, valores, competencias) y reconocen el mundo del trabajo.
- c) Establecimiento del joven adulto (25-44 años), durante la que se ponen en marcha un conjunto de movimientos verticales y horizontales en la carrera, sobrepasando frecuentemente una serie de barreras físicas y psicológicas, con la finalidad de cristalizar el autoconcepto vocacional.

- d) Mantenimiento, en la edad adulta (45-65 años), en que las personas se implican en un conjunto de comportamientos de adaptación, actualización, innovación y expansión de sus conocimientos, para hacer frente a la necesidad de preservar su posición profesional.
- e) Declive, en la edad avanzada (más de 65 años), en la que la gente se prepara progresivamente para ir reduciendo su rol profesional, frente a otros roles de la vida, propiciando así un nuevo estilo de vida distinto al experimentado hasta el momento, en que tendrán que ajustar nuevamente su autoconcepto.

La segunda dimensión, de carácter extenso, percibe la carrera como un espacio de la vida, es decir, una secuencia de puestos y roles desempeñados por las personas a lo largo de su vida. Estos papeles deben incluir el rol familiar (asociados a ser hijo/a, padre/madre, esposo/a), el rol académico/profesional (relativo a ser estudiante y trabajador), el rol social (relacionado con ser amigo/a, colega), el rol doméstico (relativo a la realización de tareas y responsabilidades del hogar), el rol del ocio (relacionado con el desarrollo de actividades del bienestar, del deporte, del tiempo libre), o el rol de ciudadanía (relacionado con el voluntariado y los servicios prestados a la comunidad). La conjugación de los diferentes papeles que los individuos asumen en los diferentes contextos de su vida posibilitará la definición final de su estilo de vida, siendo esta conciliación resultado de los diferentes grados de significación que atribuyan a estos papeles, a medida que van viviendo y experimentando cada uno de los estadios descritos. Además de eso, conviene recordar que estos roles de vida también interaccionan entre sí y, por tanto, cualquier decisión acerca de alguno de sus diferentes papeles va a repercutir

en los roles restantes. Su posible impacto deber ser tratado con cautela en relación a cualquier decisión que afecte a la carrera (Brown y Lent, 1996).

Tras esta explicación, se les presenta la nueva ficha correspondiente a la actividad *Roles de vida* y se les recuerda que la intención es reflexionar sobre la incidencia de los diferentes roles en su vida profesional. Para ello se les presentan los seis roles de la vida (profesional/académico, familiar, social, doméstico, ocio y ciudadanía) y se les pide que se posicionen en cada uno de ellos, de acuerdo con la dedicación en términos de tiempo y esfuerzo para cada actividad. Se utiliza una escala del 1 al 6 (el 1 representa mayor dedicación y el 6 menor dedicación). Deben organizar los diversos papeles de su vida, primero teniendo en cuenta su situación actual y, después, de acuerdo con la dedicación que creen que van a destinar a cada papel en un futuro próximo (dentro de seis meses) y, dentro de cinco y diez años. Cuando finalizan la actividad, se les sugiere que reflexionen y reordenen sus papeles de vida de acuerdo con su situación actual, teniendo en cuenta la atribución designada. En un debate se analizarán los tiempos, esfuerzos y energías dedicados a cada rol.

NOTA PARA LA REFLEXIÓN

A partir de la experiencia con los grupos trabajados se ha constatado que frecuentemente algunos de los participantes tomaron, por primera vez, conciencia de la incongruencia existente entre la importancia y la dedicación que atribuyen a cada rol. Esta situación de incongruencia se encuentra, sobre todo, entre el rol profesional/académico y familiar. A pesar de que dedican más tiempo, energía y esfuerzo a su carrera profesional, casi todos marcan con mayor grado de importancia el rol familiar. La mayoría de los participantes, además, dicen que a medio y largo plazo tienen la intención de aumentar su

dedicación en actividades más de carácter social, de ocio, y ciudadanía, disminuyendo, probablemente, su dedicación a las tareas domésticas.

5.3.7. Desarrollo de la autoobservación y de la autoconsciencia: el análisis de los valores

La actividad que se sugiere a continuación recibe el nombre de *Valores de carrera* y tiene como objetivo promover la reflexión de cada becario de investigación acerca de los principios que más valoran y que guían sus decisiones hacia la carrera a lo largo de todo su ciclo vital. En este sentido, para favorecer la autoevaluación de los participantes en torno a este tema, se inicia la actividad con algunas reflexiones previas que van a ayudar a comprender qué es lo que cada uno valora en su vida (por ejemplo: autonomía, dinero, poder) y qué tipo de satisfacciones y recompensas esperan de sus carreras, qué les hace sentirse satisfechos y recompensados en el trabajo y qué tipo de ambiente les facilita desarrollar sentimientos de bienestar producidos por la satisfacción con su desarrollo profesional.

Después de la discusión en torno a los aspectos que cada uno valora, se le presenta al grupo una lista de valores de vida, y su respectiva definición, tales como la utilización de las capacidades (utilizar y desarrollar sus capacidades y conocimientos), la promoción (movilidad hacia el progreso y mejora de su carrera o de su nivel de vida), el estilo de vida (trabajar y vivir como uno quiere, de acuerdo con sus ideas e intereses) y el prestigio (ser admirado y considerado). La lectura y el análisis de cada uno de los valores debe continuar con la elección de los cinco valores de la carrera considerados fundamentales para cada participante.

Finalmente, se abre un turno para la discusión grupal procurando aumentar su comprensión sobre los valores más con-

trovertidos, las causas por las que no son capaces de asumir o interiorizar ciertos valores fundamentales, y de qué forma las opciones de futuro en su carrera potenciarán la satisfacción y la obtención de los valores deseados. Es importante transmitir que mientras más clarificados estén estos valores en su vida, mayor será la probabilidad de tomar decisiones que favorezcan la satisfacción con sus carreras, y consecuentemente, con el alcance de una vida satisfactoria y plena (Rodríguez-Moreno, 2003).

5.3.8. Evaluación de la sesión y finalización

Concluye la sesión sintetizando los principales temas trabajados. Los participantes comentarán los atributos personales resultantes de la realización de las diferentes actividades trabajadas.

Seguidamente, se explica la tarea en relación con el trabajo transversal que han de realizar, que consiste en escribir una autobiografía, con el objetivo de promover su autoestima, favorecer la conciencia y el valor de su patrimonio experiencial. Esta autobiografía debe, por eso, incidir sobre todos los temas trabajados concernientes a la exploración y al conocimiento de ellos mismos, indagados en profundidad durante la segunda y tercera sesiones del seminario. Como alternativa al escrito de la autobiografía los participantes pueden cumplimentar la ficha de la actividad *Mi retrato*. Esta ficha, que se les dará para que la trabajen en casa, posibilita la organización de una imagen fidedigna de ellos mismos, mediante la reflexión en torno a tópicos de la sesión: intereses, competencias, valores y roles de vida designados para el futuro. El objetivo es que sean capaces de relacionar los resultados de estos cuatro tópicos entre sí y entre las conclusiones efectuadas. Al final de

la sesión es importante incidir en la idea de que es interesante que adquieran mayor nivel de autoconsciencia, procurando así relacionar todo lo aprendido y disipando posibles prejuicios o juicios de valor errados.

Para concluir, se les pide que realicen el *Comentario personal de la sesión*, y se les introduce un nuevo elemento para evaluar, a partir de la rejilla para la *Evaluación de las sesiones* (CRS, Hill, Helms, Spiegel y Tichenor, 1988; adaptado por Taveira, Oliveira y Gomes, 2004). Este instrumento tiene como objetivo analizar las reacciones cognitivo-motivacionales de los participantes propiciados por y en la sesión. Falta ejemplo.

Además, se les dan algunas pistas de la futura sesión del seminario de gestión personal de la carrera, indicando que se trabajará en relación con la concepción de los objetivos a corto, medio y largo plazo, para el establecimiento de su proyecto de vida.

Tabla 12. Cuadro síntesis de la sesión 3

Actividades de la sesión	Materiales necesarios
Acogida y participación de los estudiantes, y reflexión	• Material para escribir • Dossier de la carrera • <i>La llave de la carrera</i> • <i>El árbol de las competencias</i> • <i>Arcoíris de la carrera de Super (1980)</i> • <i>Roles de vida</i> • <i>Valores de vida</i> • <i>Mi retrato</i> • Multimedia • <i>Comentario personal de la sesión</i> • <i>Rejilla de evaluación de las sesiones</i> (CRS, Hill, Helms, Spiegel y Tichenor, 1988; adaptado por Taveira, Oliveira y Gomes, 2004)
Análisis del trabajo transversal	
Presentación de la sesión actual	
Desarrollo de la autoobservación y de la autoconsciencia en el ámbito de la gestión personal de la carrera: el análisis de los intereses, de los roles de vida y de los valores de la carrera	
Evaluación de la sesión y finalización	

Sesión: _____

Fecha: ____/____/____

Roles de vida

Esta actividad invita a reflexionar sobre la importancia de los distintos roles de la vida profesional. Para ello, se le presentan los seis papeles principales de la vida en los que se deben posicionar, en función de su dedicación a cada uno de ellos (en términos de tiempo y esfuerzo dedicado a las actividades típicas para cada rol). Para ello, han de ordenar, en una escala de 1 a 6 (donde 1 es mayor dedicación y 6 es menor dedicación), primero, teniendo en cuenta su situación actual y después, su futuro próximo –6 meses– y por último a los 5 y 10 años.

	Actualmente	De aquí a 6 meses	De aquí a 5 años	De aquí a 10 años
1. Profesional/ Académico				
2. Familiar				
3. Social				
4. Tareas del hogar				
5. Ocio				
6. Ciudadanía				

Tabla 13. Resumen de la cuarta sesión

Sesión 4: Establecimiento de mi proyecto de vida		
OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
• Acogida, participación inicial y reflexión entre las sesiones	• Presentación	
• Favorecer el desarrollo y la consolidación de una imagen más clara e informada acerca de uno mismo	• Explicar los principales acontecimientos de su vida	• Autobiografía o Mi retrato
• Explorar la información, la simulación de la ejecución de planes de acción para la carrera, la anticipación de recursos necesarios y obstáculos que pudieran surgir	• Apoyo en la creación de una imagen de uno mismo, en la concepción de proyectos de futuro, en la conciliación de los objetivos de vida y en el diseño de proyectos de futuro (exploración de rutas y diseño de planes de acción)	• Material para escribir • Dossier de la carrera • Cambio de vida • Objetivo de carrera • Dilemas implicados • ABC de Tshudi • Itinerarios alternativos • Pasos que adoptar
• Evaluación de las sesión y finalización	• Completar el formulario de evaluación de la sesión • Síntesis de la sesión y motivación para la sesión siguiente	• Comentario personal de la sesión

La cuarta sesión, *Establecimiento de mi proyecto de vida*, tiene como finalidad lograr los siguientes objetivos: acogida y participación inicial de los participantes y reflexión conjunta sobre lo ocurrido en la sesión anterior; favorecer el desarrollo y la consolidación de una imagen más clara e informada

acerca de uno mismo; explorar itinerarios de carrera, planes de acción; descubrir recursos necesarios y analizar posibles obstáculos; y hacer una evaluación al final, así como presentar la continuidad del seminario. Seguidamente se presentan y se describen las actividades para alcanzar cada uno de los objetivos.

5.4. Actividades para la Sesión 4: ESTABLECIMIENTO DE MI PROYECTO DE VIDA

5.4.1. Acogida y participación de los asistentes, y reflexión entre las sesiones

La cuarta sesión se inicia con la recepción de los participantes, la revisión de las actividades desarrolladas en la sesión previa y la exploración de los principales acontecimientos ocurridos entre el periodo entre las sesiones. Seguidamente, se distribuyen los dosieres personales de la carrera, y con el apoyo de estos se realiza una revisión de los principales conceptos de la sesión anterior. Puede darse el caso de que en la sesión previa los participantes ya empezaron a tomar consciencia de sí mismos en lo que respecta a sus intereses, capacidades, roles de vida y valores de carrera, por lo que es interesante detenerse un momento para reflexionar sobre este asunto. Toda la información que han ido adquiriendo, recogiendo, trabajando, y sistematizando sobre ellos debe ser utilizada a partir de ahora para el desarrollo de su proyecto de carrera, desde una perspectiva realista y sostenible, favoreciendo, así, su autoconcepto vocacional.

Seguidamente, se realiza una reflexión entre el grupo acerca de lo que ha ocurrido entre esta sesión y la anterior, y se evalúa entre todos cuál ha sido el impacto de la última sesión en sus pensamientos, sentimientos, y actitudes hacia la carrera.

5.4.2. Análisis del trabajo transversal

En esta fase de la sesión se analiza la actividad transversal propuesta, relativa al escrito de la autobiografía, o la ficha *Mi retrato* como alternativa, destinadas a favorecer el desarrollo y la consolidación de una imagen más clara e informada acerca de sí mismos. Posteriormente, se le pide a cada uno que haga una presentación sintetizada del trabajo realizado, explicando, entre otros, los principales acontecimientos de su vida, posibles intereses, las competencias halladas y los valores más remarcables. Al final se le agradece al grupo su dedicación a esta actividad transversal.

NOTA PARA LA REFLEXIÓN

Es importante remarcar que, una vez más, algunos de los participantes pueden no sentirse cómodos con esta exposición compartida con el grupo, y en este caso, el profesional debe mostrarse disponible para tratar de manera individual, al final de la sesión, la actividad. Durante todo el proceso, la implicación del profesional con el grupo es vital.

Presentación de la sesión actual

En este punto se da inicio a las actividades programadas para esta sesión introduciendo la temática del concepto de

objetivos a corto, medio y largo plazo, así como el de hipótesis. A partir de este momento y a lo largo de la sesión se pretende apoyar a los participantes en la exploración de la información, en la simulación de planes de acción para la carrera y en la anticipación de recursos necesarios y obstáculos que pudieran surgir, en todas sus áreas. Se pretende además contribuir a la conciliación de objetivos personales, sociales, educativos, profesionales, de ocio y de ciudadanía, a través del análisis de una visión positiva sobre el futuro.

5.4.3. Desarrollo de una visión positiva al futuro

La primera actividad de esta sesión se titula *Cambio de vida* y pretende fomentar en los participantes una visión positiva acerca de su futuro. En este sentido, se invita a los participantes a imaginar un día en su futuro ideal y a fluir libremente por sus propias fantasías, deseos, ambiciones, e ideas relacionadas con su carrera. Seguidamente se comienza la actividad. Para ello, durante algunos momentos, deben cerrar los ojos e imaginar un tiempo en que todo fuera posible y en que se pudiera alcanzar todo lo soñado o deseado. En este primer punto, no deben autoimponerse obstáculos a su imaginación. Deben imaginar que para cambiar de vida o de carrera es suficiente con experimentar sus deseos en los diversos dominios de la vida. Los participantes deben estar lo suficientemente relajados y compenetrados para llevar a cabo esa actividad. Se les dice que deben reflexionar acerca de los siguientes dominios de la vida (académico/profesional, familiar, social, ocio, tareas del hogar y ciudadanía) y escribir todo aquello que les gustaría lograr o realizar en su futuro ideal. Es muy importante que el profesional vehicule la idea

de no colocar restricciones en su imaginación, entendiendo que, por momentos, estarán situados en un mundo donde todo les estaría permitido, y donde los deseos se convirtieran rápidamente en realidades.

Todos terminan la actividad compartiendo sus sueños con el grupo. Para algunos participantes puede ser difícil concretar la tarea, ya que es complicado poder alcanzar un conocimiento libre de dificultades. Pero una vez que consigan sobrepasar esta dificultad, los participantes estarán en disposición de considerar el placer del bienestar asociado a su ejecución.

5.4.4. Apoyo en la concepción de proyectos de futuro: definición de objetivos personales de carrera a corto, medio y largo plazo

Se prosigue la sesión destacando que, a lo largo de la vida, cada persona deberá de manera sistemática tomar decisiones en los diversos dominios o roles que la constituyen, y que todos estos impactarán forzosamente en el desarrollo de su carrera. Decisiones que se agudizan en diversos momentos y situaciones críticas (por ejemplo, la transición de la educación básica hacia la educación secundaria, la transición escolar hacia la vida profesional).

Por tanto, el carácter exitoso (o no) con el que se toman las decisiones depende de la capacidad de combinar adecuadamente el conocimiento que se tiene acerca uno mismo, pero también con respecto al mundo educativo, formativo y profesional donde se vive o donde se tiene la intención de integrarse. No obstante, en este proceso de toma de decisiones en torno a la carrera es importante reconocer y entender que el individuo o el contexto están en constante interacción,

ejerciendo presión uno sobre el otro y provocando influencias recíprocas y dinámicas. Y, en este sentido, siempre que el individuo o el contexto cambien, se darán alteraciones no únicamente en uno mismo y en el otro, sino en las relaciones que entre ambos se establecen. Esta situación repercute en la toma de decisiones de las personas, y en la capacidad de estar constantemente actualizadas. Se ha de tener la capacidad de tomar decisiones en relación con la carrera de manera certera (Taveira, 2013), es decir, que sean decisiones realistas, conscientes e informadas, dependientes de la capacidad de las personas para reconocer nuevas informaciones, integrarlas en sus estructuras mentales, y utilizarlas en la creación y actualización de sus objetivos de la carrera. Tomar decisiones acertadas es una forma fidedigna de asegurar niveles óptimos de calidad, satisfacción y bienestar con la vida y con la carrera.

Para la realización de esta actividad se les pide cumplimentar el ejercicio *Objetivos de la vida*, donde el papel del psicólogo/a u orientador/a es hacer que los participantes se desprendan, progresivamente, de la visión ideal de la actividad anterior sobre su futuro, y que adopten ahora una visión más concreta y realista acerca de sus vidas y del desarrollo de la carrera. En este sentido, los asistentes deben ser capaces de definir a corto, medio, y largo plazo el conjunto de objetivos claros, concretos y realistas que pretenden alcanzar. Estos objetivos pueden ser organizados en determinados periodos temporales como, por ejemplo, objetivos que se pretenden conseguir de aquí a seis meses, o en el plazo de cinco años o incluso diez años.

Para concluir deben compartir con el grupo los objetivos marcados para su vida. Considerando importante esclarecer, con todo lo expuesto, que para una mejor definición de sus objetivos de vida y de carrera, no es suficiente el conocimiento

de uno mismo, sino que deben, además, conjugar un conocimiento profundo y actualizado sobre las oportunidades existentes en el mundo educativo, formativo, y profesional. Para ello, los participantes deben ser informados de que, más adelante, tendrán la oportunidad de regresar a esta ficha del dossier y realizar las modificaciones que consideren necesarias en sus objetivos de vida y de carrera a partir de sus descubrimientos en las sesiones posteriores. Esta situación servirá para explorar los materiales informativos sobre el mundo académico y profesional, al final de esta sesión y en las siguientes.

5.4.5. Apoyo en la conciliación de los objetivos de vida personal, social, educativa y profesional

Frecuentemente, se verifica en la actividad previa que los participantes poseen objetivos de vida bastante diversificados, algunos bastante ambiciosos, que incluso pueden entrar en conflicto. En este sentido, el logro de un objetivo en un determinado dominio de la vida puede, a veces, poner en conflicto o en peligro otro objetivo en otro dominio. Esta constatación puede ser discutida por el grupo y puede servir para promover la introducción de la nueva actividad.

En este punto, se inicia la actividad *Dilemas implicados* cuya finalidad es apoyar a los participantes en la resolución de dilemas o conflictos, que pueden surgir en la toma de decisiones profesionales. Se sugiere aquí que se les presente a los participantes la noción de dilema como «una situación en la cual tendrán que decidir sobre dos objetivos relacionados con la carrera igualmente apetecibles y deseables, pero que no pueden concurrir», se les inducirá a tomar la decisión de apostar por uno de ellos, renunciando al otro. De este modo, se pretende

estimular a las personas en el desarrollo de estrategias cognitivas y racionales para que, en futuras situaciones conflictivas, sean capaces de resolverlas con eficacia y éxito. Teniendo en cuenta estas premisas, se presenta a los participantes un caso cotidiano de la vida de un personaje de ficción, pero que bien podría representar un episodio de su propia existencia, para empezar a trabajar en relación con la finalidad de la actividad.

El caso comienza haciendo referencia a un/una estudiante de segundo año de un curso de doctorado, bastante satisfecho/a con la decisión de proseguir estudios a nivel de doctorado, y también radiante con la idea de construir su propia familia, ya que en breve va a ser padre/madre. No obstante, recientemente, este doctorando recibió una oferta de empleo que le ha hecho repensar y reflexionar sobre sus objetivos de carrera y deberá, por tanto, tomar una decisión eficaz. Por un lado, esta oportunidad de trabajo puede que sea única en la vida, y se corresponde con la posibilidad de hacer realidad uno de sus sueños. Por otro lado, la aceptación de este trabajo hará que cambie toda su vida, comenzando por abandonar a su familia, ya que el/la marido/esposa embarazada se niega a salir del país y por tanto, no cuenta con su apoyo en este punto.

Después de la lectura comienza la reflexión en torno a este caso, estimulando a los participantes para que rellenen la ficha de la actividad *ABC de Tshudi*. Para hacerlo deben comenzar por indicar dos cosas: cuál es su situación en relación con su carrera actual y cuál sería su situación deseable. Y, enseguida deben ponderar las diversas ventajas y desventajas (por ejemplo, a nivel personal, familiar, financiero) asociadas a cualquier decisión que puedan tomar, ya sea en el sentido de mantener lo que se tiene, ya sea en el sentido de progresar hacia una situación ideal.

Cuando todos terminen la realización de esta actividad conviene generar una discusión entre el grupo, haciendo que surjan las estrategias de cada uno para resolver tal situación.

5.4.6. Apoyo en el diseño de proyectos de futuro: exploración de itinerarios alternativos

Para continuar con el abordaje del tema de la definición de los objetivos, se debe avanzar profundizando en la exploración de uno mismo. El profesional debe distribuir a los participantes una ficha informativa titulada *Itinerarios alternativos*. En esta ficha se presentan algunas ideas acerca de cuáles son los objetivos frecuentemente delineados por los becarios de investigación. La ficha contempla las siguientes cuatro posibilidades de futuro: a) la realización de un posdoctorado (para doctorandos que pretendan continuar desarrollando trabajos avanzados en torno a la investigación científica); b) la creación de su propio empleo (para las personas que pretendan desarrollar una actividad de alto nivel, con algún riesgo asociado, y que les permita alejarse de la idea de trabajar para otros); c) búsqueda de trabajo (para las personas que pretendan un itinerario de vida más convencional o tradicional, con menos riesgos, y trabajando para otros); y d) la carrera académica (para doctorandos que pretendan dedicarse a la docencia paralelamente a la investigación científica y a tareas de gestión en los departamentos, escuelas e institutos). Para cada uno de estos itinerarios alternativos se presentan algunas entidades, y sus respectivos contactos, que posibiliten información más en profundidad en su estudio.

Después de que cada participante se posicione en una o dos de las alternativas ofrecidas en relación con los itinerarios propuestos, se presentan y distribuyen también diversos

materiales de exploración (folletos, panfletos, sitios en internet), referentes a cada uno de los itinerarios. Se les presta un ordenador portátil con conexión a internet para indagar en algunas de las cuestiones señaladas.

5.4.7. Apoyo en el diseño de proyectos de futuro: desarrollo de planes de acción

Junto a la actividad de exploración, que debe ser gestionada y autorregulada por cada participante con la supervisión del profesional, se sugiere la realización de otra actividad llamada *Pasos que adoptar*. Esta tarea tiene como objetivo dar alguna estructura de exploración que guíe la actividad de autoexploración de manera individualizada. Una vez que las personas definan los objetivos de carrera que pretenden alcanzar en un futuro próximo, se debe informar sobre cuáles son los pasos, las estrategias y los comportamientos que adoptar para conseguirlos, además de ayudarles a visualizar y a anticiparse a las dificultades que puedan surgir en su obtención y concreción. Por último, conviene hacerles conscientes de los recursos que deben disponer para reducir o eliminar esos obstáculos.

Esta actividad de exploración debe ocupar el resto del tiempo de la sesión y continuar en el contexto de fuera de clase para traerla trabajada y acabada el día siguiente. Conviene hacer un alto para trabajar la motivación y buscar un momento para resolver posibles dudas.

5.4.8. Evaluación de la sesión y finalización

Concluye la sesión presentando una síntesis de los principales temas discutidos y de las contribuciones personales.

Es conveniente reforzar la pertinencia de sentirse cómodos y parte activa en las actividades de exploración del mundo académico y profesional; la perspectiva será poder construir un plan de acción riguroso, que favorezca la obtención de sus objetivos preferidos.

Finalmente los participantes rellenarán el *Comentario personal de la sesión*. Se dan algunas pautas para la futura sesión destacando que en esta se prevé la estimulación de la competencia de emprendeduría.

Tabla 14. Cuadro síntesis de la Sesión 4

Actividades de la sesión	Materiales necesarios
Acogida y participación de los asistentes y reflexión entre las sesiones	• Material para escribir • Dossier para la carrera • <i>Cambio de vida</i> • <i>Objetivos de vida</i> • <i>Dilemas implicados</i> • <i>ABC de Tshudi</i> • <i>Itinerarios alternativos</i> • <i>Pasos que adoptar</i> • Ordenador portátil • Materiales de exploración (folletos, panfletos, internet) • <i>Comentario personal de la sesión</i>
Análisis del trabajo transversal	
Presentación de la sesión actual	
Desarrollo de una visión positiva del futuro	
Apoyo en el diseño de proyectos de futuro: la definición de los objetivos personales de la carrera a corto, medio y largo plazo	
Apoyo en la conciliación de los objetivos de vida personales, sociales, educativos y profesionales	
Apoyo en el diseño de proyectos de futuro: la exploración de itinerarios alternativos	
Apoyo en el diseño de proyectos de futuro: desarrollo de planes de acción	
Evaluación de la sesión y finalización	

Sesión: _____

Fecha: ____/____/____

Cambio de vida

Imagine un día perfecto en el futuro. Por unos momentos cierre los ojos e imagínese ubicado en un tiempo en que pudiera conseguir lo que quiera o desee. No ponga obstáculos a su imaginación. Imagínese los ambientes, las relaciones, las actividades, los bienes materiales y personales que ansía tener.

Diagrama de dominios de la vida. En el centro hay un óvalo gris con el texto "Dominios de la vida". Alrededor de este óvalo central están distribuidos seis círculos blancos, cada uno con un título y líneas horizontales para escribir:

- Familiar**: 5 líneas.
- Social**: 5 líneas.
- Ciudadanía**: 5 líneas.
- Doméstico**: 5 líneas.
- Ocio**: 5 líneas.
- Académico/ Profesional**: 5 líneas.

Tabla 15. Resumen de la quinta sesión

Sesión 5: Alternativas del proyecto profesional: emprender o buscar trabajo		
OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
• Acogida y participación inicial • Reflexión entre las sesiones	• Presentación	
• Potenciar y favorecer la exploración en el abordaje de la búsqueda de empleo, así como en el conocimiento de los procesos de creación de la propia empresa	• A partir de la premisa soy emprendedor/a se explica el proceso de creación de una empresa y el proceso de búsqueda de empleo • Además se indaga en la búsqueda de empleo trabajando para otros	• New Dawn's café • Elevador Pitch • Dragon's Den • Role-play
• Evaluación de la sesión y finalización	• Completar el formulario de evaluación de la sesión • Síntesis de la sesión y motivación para la sesión siguiente	• Comentario personal de la sesión

La quinta sesión, *Alternativas del proyecto profesional: emprender o buscar trabajo*, tiene como finalidad lograr los siguientes objetivos: acogida y participación inicial de los participantes y reflexión conjunta sobre lo ocurrido en la sesión anterior; potenciar la exploración en el abordaje de la búsqueda de empleo; favorecer espacios para la reflexión sobre las ventajas y desventajas de la creación de la propia empresa; y hacer una evaluación al final, así como presentar la continuidad del seminario. Seguidamente se presentan y se describen las actividades para alcanzar cada uno de los objetivos.

5.5. Actividades para la Sesión 5: ALTERNATIVAS DEL PROYECTO PROFESIONAL. EMPRENDER O BUSCAR TRABAJO

5.5.1. Acogida y participación de los participantes y reflexión entre las sesiones

La quinta sesión se inicia con la recepción de los participantes, la revisión de las actividades desarrolladas en la sesión previa y la exploración de los principales acontecimientos ocurridos entre las dos sesiones. Seguidamente, se distribuyen los dossiers personales de la carrera a cada uno y se efectúa una revisión de los principales marcos de las sesiones anteriores. Se puede incidir en la idea de que la última sesión ha servido para ayudar y motivar al establecimiento de una visión positiva acerca del futuro, la proyección de objetivos a corto, medio y largo plazo, así como de la adquisición de estrategias cognitivas y racionales de resolución ante los dilemas vocacionales y del fomento de planes de acción.

Posteriormente se procede a la reflexión compartida señalando los principales acontecimientos ocurridos entre las dos sesiones, además de evaluar el impacto que ha tenido la última sesión en sus pensamientos, sentimientos y actitudes hacia la carrera.

5.5.2. Presentación de la sesión actual

En este punto, se introduce a los participantes el tema y las actividades de la nueva sesión, incidiendo en la idea previa de que es fundamental que asuman, nuevamente, un papel activo en la exploración de la realidad académica, formativa,

y profesional; que sean sensibles a la variedad de fuentes disponibles con las que van a poder explorar esa realidad, promoviendo con todo ello la adquisición de competencias y comportamientos de búsqueda de información. En particular se trata de fomentar la adquisición de una actitud de emprendeduría hacia la carrera, motivándolos hacia el desarrollo y supervisión de sus proyectos individuales. En este sentido, se van a realizar actividades que potencien y favorezcan la exploración al abordar la búsqueda de empleo (en concreto la entrevista de trabajo), acabando con el conocimiento de los procesos de creación de la propia empresa, como salida concreta de trabajo.

NOTA PARA LA REFLEXIÓN

La opción de analizar estos dos tópicos en relación con la transición al trabajo tras la formación de doctorado está estrechamente relacionada con la bibliografía existente centrada en becarios de investigación y doctorado. No obstante, se deben considerar otras alternativas de carrera que los participantes, por diversos motivos, pueden señalar a lo largo del programa de intervención. Entonces, a lo largo de las sesiones de intervención que se realizan con el grupo, se debe indagar y constatar cuáles son las expectativas de inserción, mayoritariamente, que ellos quisieran explorar, para poder ajustar esta actividad a las necesidades propias del grupo. A veces ocurre que los alumnos muestran cierto desconocimiento acerca de dónde buscar trabajo y cómo hacerlo (como por ejemplo sobre la preparación y el comportamiento ante una entrevista de trabajo). Por otro lado, quizá un número reducido de estudiantes puedan considerar el autoempleo como la salida más clara a su situación, pero que desconozcan las etapas, los incentivos y las instituciones propias para orientarles en la creación de autoempleo. Asimismo, se considera interesante dar las bases generales de los dos tópicos señalados, dejando espacio para

poder tratar otros tópicos -que el grupo acuerde-, trabajados en pequeños grupos según afinidad. Además, el profesional debe mostrarse disponible para satisfacer las necesidades de cada individuo de manera individualizada, posteriormente a la sesión.

5.5.3. Quiero un trabajo: la entrevista de empleo

La sesión prosigue con el abordaje en relación con la búsqueda de trabajo. Esta temática puede ser introducida a partir de la revisión de los objetivos de la carrera que cada participante apuntó en la sesión previa, considerando la anticipación de las estrategias que cada uno piensa adoptar para conseguir ingresar de manera óptima en el mercado de trabajo. Actualmente, la bibliografía (Pinto, 2010), hace referencia al hecho de que el adulto puede pasar, a lo largo de su etapa laboral, entre diez y quince empleos distintos. Y es realmente importante que la persona encuentre un trabajo acorde con sus objetivos de vida. Además, esta premisa es todavía más importante si se tienen en cuenta las actuales circunstancias que marcan el mercado de trabajo, cada vez más restrictivo a la hora de poder absorber la cantidad de mano de obra disponible. En contrapartida, la concordancia es cada vez más diversificada; por ello cada vez más es habitual que un gran número de jóvenes graduados de universidad puedan encontrar rutas académicas y profesionales cada vez más interesantes. En este sentido, es crucial publicitar y «vender» sus propios portafolios de competencias. Y para ello conviene que cada participante consiga responder una serie de cuestiones previas: «¿Cuál es mi próximo objetivo en la carrera profesional?»; «¿Cuáles son las empresas y/u organizaciones que me

pueden ayudar a conseguirlos?»; «¿Qué es lo que tengo para ofrecer a las organizaciones?»; «¿Cuáles son mis competencias y experiencias académicas y profesionales?»; «¿De qué forma pueden ser examinadas, las más válidas, por una empresa y/u organización?».

Asimismo, pueden utilizarse estrategias bastante diferenciadas para abordar esta temática. Inicialmente esta actividad estaba pensada para ser realizada en un formato de *role-play*. En este sentido, el profesional comienza por seleccionar a dos personas del grupo, una para desempeñar el rol del entrevistador y otra para actuar como candidato a un puesto de trabajo. El psicólogo/a u orientador/a recrea una situación hipotética, (por ejemplo, el anuncio de una candidatura para un puesto de trabajo encontrado en un periódico) a partir de los intereses y perfil profesional del grupo. Para comenzar con la entrevista se les enmarca la situación, se les pide a los participantes que asuman sus papeles y se le ofrecen al entrevistador algunas cuestiones guía para conocer más en profundidad al candidato. Por ejemplo, para dar valor añadido a su candidatura se le propone que indague en algunos aspectos de su currículum, concienciando cuáles son sus competencias y experiencias previas. Una vez ya inserto en la dinámica, el candidato debe responder a todas las cuestiones con la información que considere adecuada para asegurar el empleo. Los observadores pueden ir tomando algunas notas relativas al *role-play* que posteriormente ayuden al debate; por ejemplo, comportamientos verbales y no verbales de ambos, buenas prácticas, aspectos a mejorar, entre otras, que sirvan de base para desarrollar una entrevista de trabajo en la realidad más cotidiana.

NOTA PARA LA REFLEXIÓN

Considerando que los participantes de los grupos con los que se realice la actividad, en ocasiones, pueden sentirse poco dados al ejercicio del role-play, la actividad puede adaptarse ligeramente, como ocurrió en nuestras intervenciones. En este sentido, a partir de la visualización de un ejemplo de entrevista se señalaron las buenas prácticas de una entrevista de trabajo y los aspectos que se deben cuidar. A medida que se iba presentando la información se cuestionaba con el grupo, en relación con sus creencias, vivencias, realidades, y a partir de cómo ellos la hubieran enfrentado o en el caso de haberlo hecho, cómo fueron estas experiencias.

En relación con el momento de una entrevista de trabajo, algunas de las informaciones que pueden ser transmitidas a los participantes pueden estar relacionadas con la importancia que reviste la buena preparación para la entrevista; es decir, hay que transmitirles la idea de que deben ir preparados consciente y concienzudamente para ella. Esta preparación tiene como finalidad causar una óptima primera impresión y esclarecerle al empleador que no encontrará a nadie más adecuado para el puesto de trabajo que ellos. Por ello, es importante buscar y conocer información referente a la empresa que ofrece el trabajo, preparar bien la información referente a su currículo por si el empleador quisiera profundizar sobre ciertos aspectos, preparar una breve presentación de sí mismos que resalte los aspectos más positivos de su carácter, así como aquellas cuestiones que deben mejorar, mostrando un alto nivel de autoconocimiento. También hay que tener cuidado y ser cauteloso en la selección del vestuario, así como confirmar la fecha, hora y lugar de la entrevista para, en la medida de lo posible, controlar

todos los factores que estén a su alcance. En lo que respecta al momento de la entrevista, se deben revisar algunas de las principales cuestiones que pueden surgir en situaciones de entrevistas de selección, de acuerdo con las siguientes categorías o palabras clave: nivel personal y familiar (por ejemplo, si tiene la intención de tener hijos), acreditaciones y formación (por ejemplo, por qué escogió en concreto este curso, si tiene la intención de volver a estudiar), personalidad (por ejemplo, cuáles son sus puntos fuertes y débiles), experiencia profesional previa (por ejemplo, qué hacía en la última empresa en la que trabajaba, cómo era su relación con el jefe o los jefes, y con los compañeros) e información de la empresa a la que opta para el puesto (por ejemplo, por qué pretende trabajar en esta empresa). Para este punto se puede consultar a Puchol (2001) y Rodríguez (2010).

En este punto, antes de lanzar algunas hipótesis acerca de las respuestas a cada una de estas preguntas, se pide a los participantes que den su opinión. Y por último, se les da orientaciones de posibles preguntas que hacer al finalizar la entrevista. Estas deberían girar en torno a las funciones relativas al puesto, las tareas y al salario u otras en conexión con el proceso de selección (por ejemplo, «¿Cuál es el siguiente paso en el proceso de selección?»; «¿Cómo puedo saber el resultado final de este proceso?»). También es un momento muy oportuno para agradecer la oportunidad de la entrevista y de haber sido seleccionado para esta situación. Este análisis va a permitir al candidato, posteriormente, verificar cómo ha ido la entrevista y va ayudarlo en su autoanálisis, tratando, por ejemplo, si considera que consiguió sus objetivos, cómo se ha sentido durante el proceso, cuáles son los aspectos que tras la entrevista sopesa que debería mejorar y cuáles potenciar

nuevamente. Ha de sentir la entrevista como una oportunidad de ponerse a prueba en el mercado de trabajo.

Para concluir, se deben sintetizar los principales aspectos discutidos, entregados en papel a cada participante, así como un documento con información sobre los principales sitios en internet donde pueden realizar sus búsquedas de empleo. Incluso, es interesante que el profesional abra un turno de ruegos, preguntas, aclaraciones y peticiones que, posteriormente, puedan contribuir a enriquecer la información que el psicólogo/a u orientador/a debe preparar para ayudarles en el aprendizaje autónomo de este proceso.

5.5.4. Soy emprendedor/a: el proceso de creación de una empresa

El tópico referente a la creación de la propia empresa puede ser trabajado con los participantes a partir de formas bastantes diversificadas. Por ejemplo, puede optarse por convidar a la sesión a una persona que haya emprendido un negocio; o a un representante de una institución que asesore sobre la creación del propio empleo; o presentar un vídeo, documental o entrevista del ámbito para este tema.

La opción que en este caso se ha adoptado es la visualización de un pequeño vídeo con su posterior debate. El vídeo, titulado *New Dawn's Cafe*, de la autoría de XXXXXXXX, consigue ilustrar en treinta minutos cuáles son las principales etapas para la creación y desarrollo de una empresa, en este caso, con base tecnológica: a) la gestación de la idea; b) el registro de la idea; c) asesoramiento de cómo llevar a cabo esta idea; d) la constitución de un equipo de trabajo para comenzar el camino de construcción; e) el crecimiento y la puesta en

práctica de la idea; f) la inversión necesaria para comenzar a comercializar la idea; g) vender el producto en el mercado; y, h) la evolución del trabajo con los años.

Por ejemplo, en la etapa de gestación y registro de la idea, dos de las cuestiones presentadas están relacionadas con: «¿De qué forma se asegura previamente la existencia de una patente?»; «¿De qué forma se continúa con la protección de la innovación (patente, registro de la marca)?». Se incentiva, de esta manera, la reflexión sobre la importancia de registrar la patente o de cualquier otra forma de protección de la propiedad intelectual. En cuanto a la etapa relativa al producto en el mercado se presentan las siguientes cuestiones: «¿Cuáles son las potencialidades del producto con su entrada en el mercado?»; «¿Existe necesidad de ese servicio y de ese producto?», que suscitan la discusión acerca de la importancia de realizar una prospección de diferentes mercados para delinear posibles estrategias de entrada en los respectivos canales de comunicación existentes.

Después de la visualización y discusión del vídeo se realiza la introducción a la temática a través del *Elevator Pitch*. Esta es una de las etapas cruciales para la captación de posibles inversores en la idea del negocio, fundamental para operativizar y hacer realidad, es decir, plasmar la idea. El *Elevator Pitch* consiste en un discurso breve, con una duración máxima de diez minutos, que debe ser claro, sucinto y atractivo, y que muestre la energía, la motivación y la convicción del emprendedor con su proyecto o idea de negocio. Este discurso tiene como principal finalidad explicitar: a) quién es el emprendedor y quién es el equipo de emprendedores y cuál es su conocimiento científico y técnico sobre el producto, así como cuál es su idea de gestión del propio negocio; b) cuál es la idea, producto, servicio, tecnología e

innovación que venden y cuáles son sus principales características; c) cuáles son las necesidades que tiene el mercado y su producto puede resolver, y por tanto, hacia quién va dirigido el producto, es decir, cuáles son sus clientes potenciales; d) cuáles son las ventajas competitivas del producto y cuáles son las principales limitaciones del mismo; e) cuáles son las estrategias de inserción del producto en el mercado; y, f) cuál es el desarrollo necesario para implementarlo y cuáles son sus beneficios a corto, medio y largo plazo.

La finalidad de esta actividad es ayudar a comprender este concepto e ilustrar un buen y un mal ejemplo de un *Elevator Pitch* mostrando, para ello, dos breves extractos del programa *Dragon's Den*. Este programa, con difusión en varios países, está constituido por un conjunto de episodios a lo largo de los cuales los emprendedores presentan sus ideas de negocio y un panel con los capitales de riesgo con el objetivo de mostrar el carácter innovador y viable de sus proyectos y asegurar así su financiamiento.

5.5.5. Validación de la sesión y finalización

Se concluye la sesión realizando, con el apoyo de los participantes, una síntesis de los principales temas trabajados y de sus aportaciones personales. Se debe destacar particularmente la importancia de que, en la creación de su propio trabajo o en la búsqueda de empleo para trabajar para otros, deben saber activar sus competencias para explorar el futuro y así profundizar en cuestiones interesantes. A partir de esta sesión deben estar más capacitados para enfrentarse a este reto.

Por último, se les pide a los participantes que rellenen el *Comentario personal de la sesión*. Para concluir con esta sesión,

nuevamente, se deben dar algunas pistas de la siguiente sesión del seminario de gestión personal de la carrera incidiendo que les deberá servir para revisar y terminar con el proceso de intervención en el ámbito de la gestión personal de la carrera, instalando en ellos la esperanza en relación con su futuro personal y profesional.

Tabla 16. Cuadro síntesis de la sesión 5

Actividades de la sesión	Materiales necesarios
Acogida de los participantes y reflexión entre las sesiones	• Material para escribir • Dossier de la carrera • <i>Vídeos en el ámbito de la emprendeduría</i> • <i>Role-play sobre la entrevista de empleo</i> • <i>Comentario personal de la sesión</i>
Presentación de la sesión actual	
Quiero un trabajo: la entrevista de empleo	
Soy emprendedor/a: el proceso de creación de una empresa	
Evaluación de la sesión y finalización	

Tabla 17. Resumen de la sexta sesión

Sesión 6: Finalización		
OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
• Acogida y participación inicial • Reflexión entre las sesiones	• Presentación	
• Repasar la sensibilización para el proceso de gestión personal de la carrera de la primera sesión • Consolidar los aprendizajes realizados a lo largo del seminario	• Indagar nuevamente en el concepto y modelo teórico de la gestión personal de la carrera • Repasar las ideas principales de cada sesión	• Material para escribir • Dossier de la carrera

Sesión 6: Finalización		
OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
• Apoyar a los participantes en el desarrollo y mantenimiento de una visión positiva hacia el futuro	• Desarrollar una visión positiva hacia el futuro	• Línea de la vida futura
• Evaluación de la sesión y finalización	• Completar el formulario de evaluación de la sesión • Síntesis de la sesión y del seminario y cita para la sesión de seguimiento • Presentar los nuevos instrumentos de evaluación • Hacer balance de todo el proceso de aprendizaje	• Comentario personal de la sesión • Comentario personal del seminario • Rejilla para la Evaluación de las Sesiones (CRS, Hill, Helms, Spiegel y Tichenor, 1988; adaptado por Taveira, Oliveira y Gomes, 2004).

La sexta sesión, *Finalización*, tiene como meta lograr los siguientes objetivos: acogida y participación inicial de los participantes y reflexión conjuntamente sobre lo ocurrido en la sesión anterior; repasar la sensibilización adquirida hacia los procesos de gestión personal de la carrera; consolidar los aprendizajes realizados a lo largo del seminario; apoyar a los participantes en el desarrollo de una visión positiva de futuro; potenciar la continuidad de su búsqueda profesional; y hacer una evaluación al final, de todas las sesiones y del conjunto del seminario. Seguidamente se presentan y se describen las actividades para alcanzar cada uno de los objetivos.

5.6. Actividades para la Sesión 6: FINALIZACIÓN

5.6.1. Acogida y participación de los asistentes y reflexión entre las sesiones

La sexta sesión, *Finalización*, se inicia con la recepción de todos los participantes, la revisión de las actividades desarrolladas en la sesión previa y la exploración de los principales acontecimientos ocurridos en el periodo entre las sesiones. Posteriormente, se distribuyen los dosieres personales de la carrera a cada asistente, y con su colaboración se efectúa una revisión de los principales puntos tratados en la sesión anterior. Puede destacarse que la última sesión fue organizada en torno a dos temas centrales. Por un lado, procurar favorecer el entendimiento acerca de cómo empezar a buscar trabajo, presentarse a una candidatura y la realización de una entrevista de empleo, esclareciendo dudas acerca de los procedimientos más adecuados para emprender estas situaciones e intentar resolverlas de manera óptima. Por otro lado, procurar el fomento y el desarrollo de acontecimientos en el ámbito de creación de una empresa, es decir, dotarlos de los pasos necesarios para llevar a cabo tal realidad, tanto en la idea de negocio como en la forma de presentarla ante los inversores.

A continuación, se estimula al grupo para que de manera conjunta reflexione y comparta las ideas principales surgidas y acontecidas tras la sesión, es decir, intentando en cierto modo conocer el impacto de la última sesión en sus pensamientos, sentimientos, y actitudes hacia la carrera.

5.6.2. Presentación de la sesión actual

Uno de los objetivos es enseñar a los participantes a ver el futuro con más optimismo. El otro es la consolidación de los aprendizajes asimilados a lo largo del seminario. Todo este trabajo culmina con la evaluación del seminario y con la aplicación del conjunto de instrumentos que constituyen el *postest*.

5.6.3. Consolidación de los aprendizajes realizados a lo largo del seminario

Para la realización de esta etapa de la sesión es fundamental que el profesional siga con su dossier todas las presentaciones realizadas a lo largo de todas las sesiones. El orientador procura, rápidamente, que los participantes sean capaces de recordar las principales ideas asociadas a cada sesión, ayudándoles de esta manera a organizar y consolidar los aprendizajes de cada actividad.

Además, se debe incentivar a los asistentes a revisar sus expectativas iniciales sobre este proceso de gestión personal de la carrera, ya sea revisando sus objetivos individuales en relación con las sesiones, ya sea confrontándolos con los conocimientos que adquirieron y con los objetivos que lograron en este punto del programa. La intención es conocer su evolución y que tomen conciencia de cómo han ido evolucionando a lo largo de todo el programa. Es imprescindible favorecer la revisión del punto de partida, pero también de todo el desarrollo realizado, incidiendo en las competencias y los conocimientos adquiridos y en su aplicabilidad a los nuevos contextos de la vida.

En este punto del programa puede ser bastante útil hacer una revisión del concepto y del proceso de la gestión personal de la carrera que ha estado impregnando todo el seminario. Por

lo tanto, se puede establecer e ilustrar a todo el grupo acerca de la conexión entre las diferentes fases de este proceso, de todas las sesiones y de todas las actividades que han constituido el programa, que de alguna manera han contribuido, de forma eficaz, al desarrollo de mayor maestría en la utilización de las competencias de gestión personal de la carrera. Por ejemplo, la exploración vocacional orientada a la construcción en la comprensión de uno mismo particularmente estimulada en las sesiones segunda y tercera de este programa; la definición de los objetivos para el futuro que se han empezado a trabajar en la cuarta sesión, junto con el desarrollo de estrategias que favorezcan su obtención. La exploración del medio, que a su vez están apoyadas en la concreción que propone la sesión quinta, para ayudar a la definición de estrategias y de actividades que aumenten la posibilidad de entender cómo se deben ir alcanzando los objetivos relacionados con el desarrollo profesional. Y, finalmente, la sesión sexta que posibilita la revisión de todo el proceso de la gestión de la carrera efectuado hasta la fecha, así como el conocimiento de los posibles defectos o posibles ajustes que realizar en cualquier etapa de este proceso.

5.6.4. Desarrollo de una visión positiva de futuro

Finalmente se debe promover en los participantes el uso de una visión positiva acerca de su futuro, presentando la actividad del dossier titulada *Línea de la vida futura*. Esta actividad es una variación de la primera actividad con la que se inició el seminario, pero a diferencia de la primera, pretende estimular una anticipación acerca de su futuro. Por lo tanto, los participantes deben comenzar por dibujar una línea horizontal en el centro de la hoja. En el extremo izquierdo de la línea se debe colocar

su edad actual y el extremo derecho puede dejarse abierto a la posibilidad de prolongarla hasta el infinito. A lo largo de la línea los participantes deben situar los diversos acontecimientos significativos (particularmente los de cariz positivo), que anticipen que podrían suceder en su vida, especialmente los relacionados con las metas profesionales trabajadas en las sesiones.

Una vez que todos los participantes han realizado esta actividad, deben preparar una presentación de su historia de vida futura deteniéndose en aquellos aspectos que a partir de ahora deben ir construyendo, desarrollando y concretando, teniendo en cuenta todas las herramientas y conocimientos necesarios para convertir sus deseos en realidad.

5.6.5. Validación de la sesión, del seminario y conclusión

Para concluir esta última sesión, el profesional deberá expresar sus ideas sobre la forma como el seminario transcurrió, más en particular, sobre el modo en que cada participante evolucionó. Es importante resaltar que el proceso de gestión personal de sus carreras no deberá terminar con la conclusión de este seminario. Este ha permitido que semanalmente tuviesen un espacio y un tiempo de reflexión en torno a su desarrollo de la carrera, pero debe ser un ejercicio que cada uno a partir de ahora debe continuar trabajando y desarrollando de forma autónoma y competente.

Tras este espacio, se continúa pidiendo a los participantes que rellenen, nuevamente, el *Comentario personal de la sesión*, ahora también el *Comentario personal del seminario*, y la *Rejilla para la evaluación de las sesiones* (CRS, Hill, Helms, Spiegel y Tichenor, 1988; adaptado por Taveira, Oliveira y Gomes, 2004). Se les

administra a los participantes los instrumentos de evaluación preparados para esta sesión, uno en relación con la sesión y los otros para evaluar el conjunto de las sesiones, de acuerdo con las instrucciones y los cuidados éticos y metodológicos ya previamente explicados en la primera sesión del seminario.

Después de rellenar y cumplimentar los instrumentos, deben ser recogidos y guardados en un sobre cerrado, tal y como se hizo con los instrumentos de la primera sesión. Como se les había comentado, estos instrumentos no serían abiertos, delante de ellos, hasta la sesión de seguimiento que se realizará cinco semanas después de dar por finalizado el programa. Se aprovecha este momento para acordar con el grupo el día, hora y lugar para la sesión de seguimiento.

En este momento el profesional puede agradecer a cada participante su presencia y contribución para el enriquecimiento del grupo, y además, informar de su disponibilidad tras el programa para apoyarles en cualquier momento de su carrera futura, en relación con su toma de decisiones.

Tabla 18. Cuadro síntesis de la sesión 6

Actividades de la sesión	Materiales necesarios
Acogida de los participantes y reflexión entre las sesiones	• Material para escribir • Dossier de la carrera • Presentación con los objetivos y estructura del seminario • Multimedia • Línea de la vida futura • <i>Comentario personal de la sesión</i> • <i>Comentario personal del seminario</i> • <i>Rejilla para la evaluación de las sesiones</i> • Sobres A4
Presentación de la sesión actual	
Consolidación y generalización de los aprendizajes realizados a lo largo del seminario	
Desarrollo de una visión positiva de futuro	
Evaluación de la sesión, del seminario y conclusión	

Sesión: _____

Fecha: ____/____/____

Línea de la vida futura

Ahora que llega el final de esta larga caminata proponemos terminar el Seminario de Gestión Personal de la Carrera tal y como se inició, realizando la actividad de la *Línea de la Vida*. Comience por trazar una línea horizontal en el medio de la hoja. En uno de sus extremos, en concreto en la izquierda, coloque un cero y señale su edad actual. En el otro extremo, la derecha, coloque el futuro. A lo largo de esta línea señale los próximos acontecimientos más significativos que prevé que van a suceder o que quisiera que sucedieran en relación a su vida personal, académica y profesional.

5.7. Sesión 7: Seguimiento

Esta última sesión tiene como objetivo validar los niveles de exploración realizados por los participantes tras los seminarios y sobre cómo se han ido resolviendo sus preocupaciones en torno a la carrera profesional. Se administra el instrumento de seguimiento.

En el periodo de seguimiento los participantes se deberán reunir nuevamente con el profesional para que este pueda administrar los instrumentos relacionados con la evaluación del proceso de intervención; este encuentro puede ser individual o en grupo. Las reglas y cautelas asociados a la aplicación de las pruebas, previamente descritos, deben ser nuevamente tenidas en cuenta, para evitar cualquier tipo de contaminación de los datos que van a ser recogidos.

Cuando los participantes terminan esta tarea, se les emite el certificado de participación en el seminario, como símbolo del recorrido realizado y del aprendizaje adquirido. De un modo general, el profesional debe recordarles que está disponible para prestarles consejo en cualquier situación de su carrera.

Y por último, se abren los sobres sellados referentes a cada participante, para que conozcan que la evaluación de todo el programa comienza en ese instante, y no antes, y por tanto, nuevamente, se incide en la importancia de que sus respuestas hayan sido sinceras ya que ayudarán medir la efectividad del programa, para usos futuros.

Capítulo IV

Conclusiones y prospectiva

En los últimos años los comportamientos y las actitudes de gestión personal de la carrera profesional se considera que son la consecuencia de vicisitudes que afectan al mundo en general y a la vida empresarial en particular. Un conjunto de autores han defendido que estas dinámicas comportamentales deben ser abordadas como normativas por lo que respecta a la vida laboral (p. ej.: King, 2000), expresando el progresivo deseo de control personal sobre los resultados de carrera (Rodríguez-Moreno, 2008; Taveira y Rodríguez-Moreno, 2010; Viannen et al., 2008). En esta línea el interés por el estudio de un enfoque estratégico de la carrera ha aumentado (p. ej.: Greenhaus, Callanan y Godshalk, 2010; Kossek, Roberts, Fisher y DeMarr, 1998), incluyendo que la generalización de esos estudios sea aplicable, mayoritariamente, en el contexto organizacional. Por consiguiente, es imperativo el análisis de la formación y de la utilidad de las estrategias de gestión personal de la carrera en fases más precoces y en el ambiente de trabajo educativo, como es el caso de la educación superior (p. ej.: Alcoforado, 2013; Lau y Pang, 2000; Rodríguez-Moreno, 2005).

Los alumnos de doctorado y becarios de investigación en la universidad, en general, están poco preparados para identificar opciones y para tomar decisiones laborales fuera del contexto académico. Estos grupos específicos de la población universitaria se benefician de intervenciones que favorezcan

sus competencias de gestión personal de la carrera. Estas actuaciones potencian un enfoque simultáneo de planificación y de estrategia de su futuro profesional aumentando la probabilidad de éxito en transiciones en contextos socioprofesionales cambiantes y flexibles.

Un enfoque planificado de la carrera implica la capacidad de definir objetivos profesionales y vitales, el cuestionamiento y la búsqueda de información, la puesta a prueba de la imaginación y su experimentación, así como la evaluación y el perfeccionamiento de esas actividades. Es decir, consiste en un ciclo autorregulado de comportamientos profesionales, en el que competencias narrativas, construcción de nuevos significados y cambio de perspectiva y de aprendizaje, son elementos igualmente importantes. Influye la capacidad para interpretar oportunidades no anticipadas, de decidir arriesgarse y saber cómo aprovechar situaciones y experiencias, integrándolas en una planificación de carrera y en un proyecto de construcción identitaria más global.

La cuestión de fondo de estos procesos de desarrollo humano en el ámbito de la carrera profesional es la construcción de la identidad personal. Los objetivos, las decisiones y la experiencia personal en el ámbito laboral deben estar al servicio de la construcción de la personalidad de cada persona, pero de manera que no contribuyan solo al bienestar personal, sino también al bienestar social, favoreciendo la justicia y la sostenibilidad de las instituciones y de las comunidades. Cosa que puede ser conseguida ayudando a investigadores y a estudiantes de doctorado a que se cuestionen sobre sus propias alternativas y maneras concretas de construir su carrera. Estos aspectos se tuvieron en cuenta en la puesta en marcha del Seminario de Gestión Personal

de la Carrera y en los resultados positivos en becarios de investigación y de doctorado.

La modalidad de seminario fue muy bien recibida por los participantes y el proceso de ayuda descrito en esta guía permitió alcanzar un impacto de moderado a elevado de los objetivos previamente definidos en el plan de intervención. Consideramos que el seminario puede ser un tipo de intervención fácilmente utilizable por los psicopedagogos/as y orientadores dentro o fuera de la universidad, integrada en los currículos o como estrategia más amplia para prevenir dificultades y promoción de las competencias entre personas jóvenes y adultas.

La evaluación de la eficacia del programa fue un elemento distintivo. Como sabemos, la evaluación debe asumir un papel destacado en cualquier proceso de un programa de intervención. Esta no debe darse de forma desligada de la evaluación, porque la relación recíproca entre ellas es vital; estando una al servicio de la otra, nutriéndose durante toda la práctica. Así, el proceso de evaluación permitió al final atribuir al programa un buen nivel de confianza verificado a partir de los participantes. En efecto, el desarrollo del programa de intervenciones vocacionales basadas en la teoría e investigaciones previas, como fue el caso, así como la evaluación de resultados y del proceso forman parte de lo que habitualmente se designa como intervenciones basadas en la evidencia empírica. Estas intervenciones están asociadas a una agenda de preocupaciones como son la calidad de la enseñanza superior, donde los servicios de apoyo a la integración, el éxito académico, la movilidad y la empleabilidad del alumnado estén garantizados.

La orientación profesional en la enseñanza superior puede cumplir estas funciones, estas cada vez más están asociadas

a las políticas y a las medidas efectivas de calidad de educación superior, en distintos países europeos y no europeos (p. ej.: Taveira y Loureiro, 2014). Este tipo de intervenciones basadas en el empirismo permiten evitar el uso de prácticas irrelevantes o de baja eficacia. Este seminario es un ejemplo fehaciente de este tipo de actuaciones. Al practicarlo, podremos contribuir también al aumento de la calidad de las instituciones.

Por eso mismo consideramos importante divulgar este programa a los profesionales de la orientación en la educación universitaria esperando que esta guía pueda contribuir a su divulgación y mejora. Podremos obtener nuevos resultados de evaluación de su eficacia y otras reflexiones que enriquezcan nuestra aventura.

Podéis contactar con nosotros escribiendo a ceuta@psi.uminho.pt o a través de la dirección postal: Maria do Céu Taveira, Universidade do Minho, Escola de Psicologia, Campus de Gualtar, 4710-057, Braga (Portugal).

Bibliografia

Anderson, K. J. (1995). The Use of a Structured Career Development Group to Increase Career Identity. *Journal of Career Development*, 21, (4), 279-291.

Alcoforado, L. (2013). Estrategias, retos y recursos para los orientadores en el escenario de la educación y la formación a lo largo de la vida. En P. Figuera (Coord.), *Orientación profesional y transiciones en el mundo global. Innovaciones en orientación sistemática y en gestión personal de la carrera* (pp. 21-50). Barcelona: Laertes.

Arthur, M. B., Inkson, K., y Pringle, J. (1999). *The New Careers: individual action and economic change*. Londres: Sage.

Araújo, E. R. y Sousa, P. (2008). *Ser bolsheiro de investigação científica em Portugal: breves retratos*. Ermesinde: Edições Ecopy.

Azevedo, J. y Fonseca, A. (2007). *Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho*. VNG: Fundação Manuel Leão.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Revista Española de Psicopedagogía*, 187, 397-424.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

Brown, S. D. y Lent, R. W. (1996). A social cognitive framework for career choice counseling. *Career Development Quarterly*, 44, 354-366.

Campos, B. P. y Coimbra, J. L. (1992). *Orientação Vocacional e Gestão de Recursos Humanos*. Comunicación presentada al Fórum «Euroformação/Eurotraining». Lisboa.

Crites, J. O. (1969). *Vocational Psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.

Davis, G. y Parker, C. (1997). *Writing the doctoral dissertation*. Nueva York: Barron's.

Duarte, M. E. (1999). Inventário das Preocupações de Carreira. En M. Simões, M. Gonçalves e L. Almeida (eds.). *Testes e Provas Psicológicas em Portugal – II Volume* (pp. 49-60). Braga: APPORT.

Golde, C. M. y Dore, T. M. (2001). *At Cross Purposes: What the experiences of doctoral students reveal about doctoral education*. Philadelphia, PA: A report prepared for The Pew Charitable Trusts. Consultado en octubre, 25, 2009 en: www.phd-survey.org.

Greenhaus, J. H. (1987). *Career management*. Chicago: Dryden Press.

Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., y Godshalk, V. M. (2010). *Career management* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Greenhaus, J. H., y Callanan, G. A. (1994). *Career management* (2ª edición). Fort Worth, TX: The Dryden Press.

Guichard, J. (2001). A century of career education: review and perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 155-176.

Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Hansen, L. S. (1977). *Integrative life planning: critical tasks for career development and changing life patterns*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hill, C. E., Helms, J. E., Spiegel, S. B., y Tichenor, V. (1988). Development of a system for categorizing client reactions to therapist interventions. *Journal of Counseling Psychology*, 35(1), 27-36.

Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51, 397-406.

- King, Z.** (2000). *The development and initial test of a theory of career self-management*. Unpublished doctoral dissertation. Londres: Department of Organizational Psychology, Birkbeck College, University of London.
- King, Z.** (2001). Career self-management: a framework for guidance of employed adults. *British Journal of Guidance Counselling*, 29 (1), 65-78.
- King, Z.** (2003). New or traditional careers? A study of UK graduates' preferences. *Human Resource Management Journal*, 13 (1), 5-26.
- King, Z.** (2004). Career self-management: its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 112-133.
- Kossek, E. E., Roberts, K., Fisher, S., y DeMarr, B.** (1998). Career self-management: a quasi-experimental assessment of the effects of a training intervention. *Personnel Review*, 51, 935-962.
- Lau, A. y Pang, M. Y. N.** (2000). Career Strategies to Strengthen Graduate Employees' Employment Position in the Hong Kong Labour Market. *Education and Training*, 42, 3, 135-149.
- Lent, R.** (2004). Social cognitive career theory, career education, and school-to-work transition: building a theoretical framework for career preparation. En M. C. Taveira (coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 13-23). Coimbra: Almedina.
- Lent, R.W., Brown, S.D., y Hackett, G.** (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Hackett, G., y Brown, S. D.** (1999). A social cognitive view of school to work transition. *The Career Development Quarterly*, 47 (4), 297-311.
- Lent, R. W., Brown, S. D., y Hackett, G.** (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47 (1), 36-49.
- Lent, R. W. y Brown, S. D.** (2013). Social cognitive model of career self-management: toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60 (4), 557-568.

Levine, A. y Weingart, J. R. (1973). *Reform of undergraduate education*. Riverside, CA: Jossey-Bass.

Luzzo, D. A. (2000). Career development of returning-adult and graduate students. En D. A. Luzzo (ed.), *Career counseling of college students* (pp. 191-200). Washington DC: American Psychological Association.

Noe, R. A. (1996). Is career management related to employee development and performance? *Journal of Organizational Behavior*, 17, 119-133.

Nyquist, J. y Wulff, D. H. (2000). *Re-envisioning the Ph.D.: Recommendations from National Studies on Doctoral Education*. University of Washington. Consultado en octubre, 30, 2009, en http://www.grad.washington.edu/envision/project_resources/national_recommend.html.

Pinto, J. (2010). *Gestão Pessoal da Carreira. Estudo de um Modelo de Intervenção Psicológica com Bolseiros de Investigação*. Tesis doctoral de la Escola de Psicologia de la Universidade do Minho.

Puchol, L. (2001). *El libro de la entrevista de trabajo: cómo superar las entrevistas y conseguir el trabajo que deseas*. Madrid: Díaz de Santos.

Pulakos, E.D., Arad, S., Donovan, M. A., y Plamondon, K. E. (2000). Adaptability in the Workplace: development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85 (4), 612-624.

Rodríguez-Moreno, M. L. (1999). *Enseñar a explorar el mundo del trabajo. Diagnóstico de las destrezas exploratorias y propuestas de intervención*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

Rodríguez-Moreno, M. L. (2005). Las demandas sociales y mercado laboral ante la integración europea del conocimiento universitario. *Cuadernos de Integración Europea*, 2 ,1885-1754.

Rodríguez-Moreno, M. L. (2008). A educação para a carreira: Aplicações à infância e à adolescência. En M. C. Taveira y J. T. Silva (Coord.), *Psicologia Vocacional: Perspectivas para a Intervenção* (pp. 29-58). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Rodríguez-Moreno, M. L. (2010). *Como encontrar trabajo hoy: desde la preparación del curriculum vitae hasta las entrevistas finales*. Barcelona: Profit.

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: an integrative construct for life-span theory. *The Career Development Quarterly*, 45 (3), 247-259.

Savickas, M. L. (2002). Career construction: a developmental theory of vocational behavior. En S. D. Brown (ed.), *Career choice and development* (4ª edición, 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. En S. D. Brown y R. W. Lent (eds.), *Career development and counseling* (42-70). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. En S. D. Brown y R. W. Lent (eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (2ª edición, 147-183). Hoboken, NJ: Wiley.

Savickas, M. L., y Porfeli, E. J. (2012). Career adaptabilities scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673.

Schein, E. H. (1996). Career anchors revised: implications for career development in the 21st century. *Academy of Management Executive*, 10 (4), 85-88.

Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano, SCPDH (2010). Programa de intervenção: como sobreviver a uma tese? Braga: Universidade do Minho.

Smallwood, S. (2004). Doctor dropout: High attrition from PhD programs is sucking away time, talent and money and breaking some hearts too. *The Chronicle of Higher Education*, 50 (19), A 10.

Stewart, D. W. (1995). Developmental Considerations in Counseling Graduate Students. *Guidance and Counseling*, 10 (3), 21-23.

Stumpf, S. A., Colarelli, M. S., y Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey. *Journal of Vocational Behavior*, 22 (2), 191-226.

Super, D. E. (1955). The dimensions and measurement of vocational maturity. *Teacher College Record*, 57, 151-163.

Super, D. E. (1976). *Career education and the meaning of work. Monographs on Career Education*. Washington, DC: The Office of Career Education, US. Office of Education.

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.

Super, D. E. (1995). *Life roles, values and careers: international findings of the work importance study*. San Francisco: Jossey-Bass.

Super, D., Thompson, A. S., y Lindeman, R. H. (1985). *Adult Career concerns Inventory: Manual for research and exploratory use in counselling*. Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.

Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre a relação entre a identidade, a indecisão e a exploração vocacional*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.

Taveira, M. C. (2002). *Educação e Desenvolvimento da Carreira ao Longo da Vida: a intervenção vocacional baseada em programas*. Sacavém: Stória Editores.

Taveira, M. C. (2012). *Gestão da Carreira em Tempos difíceis: novos desafios e perspectivas*. Comunicação apresentada no II Seminário Internacional Contributos da psicologia em contexto Educativo. Braga, Universidade do Minho, 13 de Julho.

Taveira, M. C. (2013). Promoción de la empleabilidad profesional en la vida adulta. El papel de los seminarios de gestión personal de la carrera. En P. Figuera, (Coord.), *Orientación profesional y transiciones en el mundo global* (pp. 161-192). Barcelona: Laertes.

Taveira, M. C. y Loureiro, M. N. (2014). Higher education quality and guidance: Efficacy of a career self-management seminar for undergraduates. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 93-10.

Taveira, M. C. y Rodríguez-Moreno, M. L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 335-345.

Taveira, M. C., Pinto, J., Loureiro, N., Araújo, A., Silva, D., y Faria, L. (2007). *Seminário de Gestão Pessoal da Carreira –Versão B- Ensino Superior Graduado*. Braga: Departamento de Psicologia, Universidade do Minho.

Taveira, M. C., Silva, A. D., Loureiro, M. N., Araújo, A., Faria, L., y Pinto, J. C. (2009). *Seminário de Gestão Pessoal da Carreira -versão B-*. Manuscrito no publicado, Universidade do Minho.

Viannen, A. E. M., De Pater, I. E., y Preenen, P. T. Y. (2008). En Career management: taking control of the quality of work experiences. In J. A. Athanasou y R. Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 283-301). Países Bajos: Springer.

Watts, A. G. (1979). Habituation model of systematic desensitization. *Psychological Bulletin*, 86, 627-637.

Nota: Agradecemos la ayuda y la colaboración desinteresada de la catedrática de Orientación Profesional María Luisa Rodríguez Moreno por el asesoramiento y revisión de toda la obra.

