

ES EL SER HUMANO ENTERO QUIEN VA A LA ESCUELA NO SOLAMENTE SU CABEZA. Hacia una psicología del Hombre Europeo, un ser rico de sus diversidades, de sus complementariedades. ¿Existe obra más excelsa? Es la tarea a la cual vuestra Asociación dedica una particular atención y yo os felicito por ello.

Por los contactos que yo tengo la ocasión de mantener en el espacio de Euro-Orientación tengo la convicción que encontraréis en los diferentes países de la Comunidad Europea colegas que desean trabajar en la elaboración de esta psicología europea de la educación vocacional y no dudo que vuestra presidenta comparte mi punto de vista en esta cuestión.

Yo os agradezco vuestra atención

BIBLIOGRAFIA

- DENIS PELLETIER, RAYMONDE BUJOLD y collaborateurs: *Pour une approche éducative en orientation*. Gaëtan Morin - éditeur.
- Le développement des ressources humaines-1988*. Edité par le Centre Technique de l'Enseignement de la Communauté Française de Belgique-Route de Bavay, n° 2 B-B 7080 FRAMERIES.
- Les centres psycho-medico-sociaux*. Folleto editado el 17-4-1991 por los centros P.M.S. de la Province de Namur. Madame Lion, rue de l'Espinée, n° 1 - B 6222 Brye
- Le monde de l'éducation* -n° 175-. Octobre 1990
- Bulletin de l'A.C.O.F.* (Association des conseillers d'orientation de France), n° 324 -Septembre 1989- vol. 52 n° 3.
- Adolescence et crise, la quête de l'identité* E.H. Erikson - Flammarion Paris 1968.
- L'Orientation scolaire et professionnelle* - 1979, 3, n° 1 3-43.

La Orientación en el Sistema Educativo
y en el Mundo Laboral

III Jornada Nacional de Orientación
Escolar y Profesional
Madrid 1991

Conferencia de Anthony Watts.

FOTOCOPIADORA

70 CEHCE

Vocacional

Foto 87 SF -
D/F

Original

by

TONNER

8 47 y 13

CARPETA: 70

25-7747

21-22

D/A 2 3 4 1

2.

ORIENTACION DE LA CARRERA EN LA UNIVERSIDAD Y EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS TRANSFERIBLES PERSONALES (*)

Anthony G. Watts

Instituto Nacional para la Educación y Orientación de la Carrera.
Cambridge, Reino Unido.

Los servicios de orientación han tendido hasta ahora a ser desarrollados más intensamente en la enseñanza superior en el Reino Unido que en otros países europeos. Hay una variedad de razones por lo que esto ha sido así. Una de ellas es que en el Reino Unido hay una fuerte tradición de que los estudiantes salgan de sus casas para ir a las Universidades. Esto ha podido llevarse a cabo por las becas concedidas y por facilitar alojamientos, lo cual quiere decir que no es significativamente más caro para la vida de un estudiante el estar en Nottingham en la educación superior, o en Bristol o ir a su universidad local. Como resultado, las instituciones han asumido tradicionalmente ciertas funciones "in loco parentis", incluyendo servicios de tutorías para ayudar en los problemas personales y educacionales, especialistas del servicio de orientación para los problemas personales más complejos y servicios de asesoría para la carrera. En la mayoría de los países europeos las relaciones con los estudiantes son más impersonales por vivir éstos en sus hogares y por llevarse a cabo una enseñanza en clases numerosas. Los servicios de orientación tienden en consecuencia a ser más restringidos y/o de más reciente origen.

Otra razón para el desarrollo relativamente fuerte de los servicios de orientación de la carrera en concreto es que las relaciones entre la educación superior y el mercado de trabajo tiende a ser más flexible en el Reino Unido que en cualquier otro sitio. Alrededor de la mitad de las vacantes de graduados son para estudiantes de cualquier disciplina y esta proporción se mantiene desde 1980 (Bee and Dolton, 1990). Hay mucha menos rigidez que en otros países, donde tiende a ser más generalizado que los estudiantes universitarios se comprometan a sí mismos para ciertas ocupaciones por la naturaleza de los cursos que han elegido.

La claridad de estas distinciones puede sufrir un cambio. El impacto de la medida siempre en aumento de cambio ocupacional es el reto de sobrevivencia de estructuras rígidas de seguimientos. La formación del Mercado Común Europeo (Single European Market) y el impacto de programas tales como ERASMUS y COMETT, ya va conduciendo a una mayor movilidad tanto antes como después de una educación superior. Estos factores, a lo largo de la creciente participación de experiencias y perspectivas, puede llevar al desarrollo de servicios de orientación en una educación superior en países donde hasta el momento han estado mal desarrollados.

En este contexto, la experiencia de servicios de orientación de carrera en universidades en el Reino Unido puede ser de interés a la audiencia española. Intento por tanto describir el papel de tales servicios. Por ello, necesito explorar el concepto de las destrezas personales transferibles que han tenido un impacto en la educación superior en el Reino Unido en los últimos años. Y por último quiero examinar las implicaciones de este concepto para la función de servicios de carrera, con especial referencia a un programa de desarrollo patrocinado por el gobierno que ha sido corrientemente llevado a cabo en la educación británica superior con el título de "Enterprise in Higher Education", es decir, "Empresa en la Educación Superior".

(*) Traducido por Consuelo Santamaría.

SERVICIOS DE CARRERA EN LA EDUCACION SUPERIOR DEL R.U. (REINO UNIDO)

Tal y como yo lo comprendo, algunas universidades españolas tienen Centros de Orientación de Información en el Trabajo, que están a cargo del Instituto Nacional de Empleo (INEM) dentro del Ministerio de Trabajo (Watts y otros, 1988). Esta situación es muy diferente de la del R.U. donde todas las universidades tienen servicios de carrera propios, fundados por las mismas universidades. El primer servicio de esta clase fue establecido en Oxford en 1892; otras universidades gradualmente continuaron por unos 60 años más o menos (UGC, 1964). En un principio, los servicios se llamaban "appointment board", e intentaban concentrarse más sobre la búsqueda de colocación que sobre la orientación vocacional: en otras palabras, se preocupaba menos de ayudar a los estudiantes a elegir en qué campo (o ámbito) querían entrar, que en encontrarles un trabajo en ese ámbito elegido. Sin embargo, en los años 60 y 70 se cambiaron, primero de función y luego de titulación, en servicios consultivos de carrera y no sólo se preocupaban de la colocación, sino de funciones mucho más amplias de orientación. Las politécnicas han establecido también servicios de esta índole: y puesto que van a ser elevadas a nivel de universidades, por tanto, les doy el valor de universidades en esta ponencia.

Tradicionalmente, los servicios de carrera en la educación superior han sido provistos en cuanto al profesorado, no de psicólogos o asesores técnicos, sino en mayor parte por gente con experiencia sustancial en el mundo del trabajo. La cuestión es que querían aprovechar esa experiencia y su amplitud de contactos para hacerlos aptos a los estudiantes. Se ofrecían tres servicios principales.

- Primero, ofrecían *entrevistas*, de hasta 50 minutos de duración, en las que los estudiantes podían discutir sus planes de carrera y se les podía dar información apropiada y consejo.
- Segundo, ofrecían una *biblioteca de Información*, con archivos de folletos y hojas sobre diferentes ocupaciones y empleos.
- Tercero, ofrecían lo que hasta ahora se suele llamar "milk-round", visitas de empleados en universidades en las que los empleados dirigieran entrevistas preliminares de selección con estudiantes interesados en integrarse en su organización.

En años recientes, este modelo se ha extendido y transformado en muchas instituciones. Más personal en servicios de carrera han tenido ahora un entrenamiento en orientación de carrera y/o en aconsejar; algunas veces en cursos de un sólo año de postgraduados; otras veces en cursos más cortos que tuvieron en la Asociación de Servicios de Orientación en Carreras de Graduación (AGCAS) y otros cuerpos. AGCAS ha provisto de un rico enlace para la colaboración entre diferentes instituciones, con comités y participación laboral, desarrollando ideas nuevas, normas y materiales en diferentes áreas del trabajo de servicio de carrera. Movimientos que tienden a afectar el desarrollo de un nuevo Certificado y Diploma en la orientación de carreras de la educación superior, y que pueden ofrecerse en la "University of Reading" y que están dispuestos en gran manera para la forma de Educación a Distancia, de manera que los asesores de una carrera puedan tomar nota de la aptitud a lo largo de su trabajo diario (Graham, 1991).

Ha habido cambios, también, en la metodología y enfoques utilizados por los servicios de carrera. La mayor parte de ellos se han convertido en programas de grupos de trabajo, que van desde largas conferencias a un trabajo más intensivo y dinámico con pequeñas grupos de estudiantes (Watts, 1977). Muchos también, han extendido su biblioteca de información para incluir mayor amplitud de recursos, incluyendo videos y sistemas de orientación de carreras por ordenador auxiliar.

El programa de más efectividad, PROSPECT (HE), ha sido comprobado con todo éxito en ese campo (Watts, y otros, 1991), y es corrientemente utilizado en unas 35 universidades: es altamente interactivo e incluye módulos de auto-evaluación, en exploración ocupacional, en la toma de decisiones y en búsqueda de trabajo y auto-

presentación. A lo largo de esos sistemas, los servicios se fundamentan en el asesoramiento de carreras en los departamentos de información en una "foto básica", o base de rotación, de forma que puedan servir más informalmente para consultas de los estudiantes que requieran cuestiones urgentes. Esos objetivos son parte de un objetivo mayor en los servicios de orientación en todos los niveles a través de Europa, en los cuales el concepto de un especialista experto en orientación trabaja con cada individuo en lo que a veces aparece como un vacío psicológico que está reemplazado o al menos se suple por una aproximación más amplia.

En este sentido se utiliza una mayor variedad de intervenciones, lo cual resalta al individuo como agente activo, más bien que como receptor pasivo, dentro del proceso de orientación (Watts y otros 1988).

Esto está relacionado con el énfasis creciente sobre la orientación de las carreras como contribución al proceso de aprendizaje, con individuos que desarrollan gradualmente una variedad de destrezas, conocimientos y actitudes que les puedan ayudar a hacer una larga lista de elecciones y transiciones que determinarán el curso de sus carreras.

Este punto de vista está englobado en el concepto de educación de carreras que describe las intervenciones hechas para sustentar este proceso de aprendizaje en relación a cuatro amplios objetivos (Law and Watts, 1977; Watts, 1977).

- a) *Auto-conocimiento*: Conocimiento de las características (habilidades, destrezas, valores e intereses) que definen la clase de persona que es y la clase de persona que quiere llegar a ser.
- b) *Conocimiento de oportunidades*: Conocimiento de las posibilidades que existen, las demandas que hacen y los premios y satisfacciones que puedan ofrecer.
- c) *Decisión de aprendizaje*: Adquisición de destrezas que ayudarán a cada uno a tomar decisiones sobre la carrera de forma más satisfactoria para él mismo.
- d) *Aprendizaje de transición*: Adquisición de las destrezas que ayudarán a cada uno a implementar las decisiones de carrera y arreglárselas con las transiciones que conllevan.

En las escuelas de Inglaterra y Gales, esas nociones están actualmente reconocidas como tema intercurricular para ser incorporadas en el curriculum escolar, en otras palabras, se trata de que los profesores puedan atender las salidas de la educación de las carreras en su propia enseñanza (NCC, 1990). Tales nociones aún no se han presentado en un sentido explícito en la educación superior. La salida de si ellos pueden hacerlo así, ha surgido por la influencia de un concepto diferente, pero relacionado: El de las habilidades personales transferibles. Esto es de lo que yo voy a tratar.

DESTREZAS PERSONALES TRANSFERIBLES

El método (rationale) para destrezas personales transferibles fue establecido en una importante declaración publicada en 1984 por el Comité de la Universidad de Grants y por el Cuerpo Consultivo Nacional para la Educación Pública del Sector de la Educación Superior (estos dos cuerpos han sido reemplazados por otras estructuras, pero en su época eran los más importantes cuerpos nacionales que presentaban una norma en la educación superior). Sus normas mantenían que:

«El conocimiento específico muy pronto pierde actualidad y el contexto en el que se aplica cambia rápidamente. La educación inicial superior, especialmente en el nivel de diplomados y licenciados, debería poner más énfasis en subrayar principios intelectuales, científicos y tecnológicos; más bien que promover un conocimiento muy estrecho y especializado. Las habilidades más valoradas en la vida industrial, comercial y profesional, así como en la administración pública y social, son transferibles destrezas, intelectuales y personales. Estas incluyen la habilidad para analizar asuntos complejos, identificar el núcleo de un problema y el medio para resolverlo, sintetizar e integrar elementos dispares, aclarar valores, hacer uso efectivo de la información numérica y de otra clase, trabajar con otros de un modo cooperativo y constructivo y sobre todo comunicarse, claramente, de palabra y por escrito. Una educación superior que provee a los estudiantes de esas destrezas sirve bien a la sociedad» (NAB, 1964; UGC, 1984).

El argumento importante aquí es que la "relevancia" de la educación superior no tendría que ser juzgada en los términos de su *contenido* —el conocimiento que transmite— sino también en los términos de la *destreza* que sus estudiantes adquieren. Estas destrezas son en principio transferibles a muchas situaciones, incluyendo una amplia variedad de empleo. En efecto, por tanto, el concepto de destrezas personales transferibles proporcionan un "rationale", un método, para la práctica establecida desde hace tiempo que yo he mencionado antes, y bajo la cual muchas oportunidades de graduación se aconsejan por ser buenas para cualquier licenciado sin tener en cuenta su disciplina. La cuestión es que cuando el contenido de su grado puede no tener relevancia para el trabajo a que se refiere, habrá conseguido un alto nivel intelectual y otras destrezas que puedan llevarlos al trabajo y que los hará aptos más fácilmente para el conocimiento requerido para reunir sus demandas particulares.

No es la menor de las atracciones de esta demostración, la que permite dar una respuesta a algunos de los ataques más maniqueos a los que la educación superior en el Reino Unido se ha visto sujeta en los últimos años. El Gobierno ha hecho gran presión en la educación superior para que esté más relacionada con el mundo del trabajo y con las demandas de la industria y el comercio. Esto ha tomado a menudo la forma de demandas para más cursos vocacionales y ataques al campo de las letras y otras materias no vocacionales. El concepto de destrezas personales transferibles afirma, en efecto, que estos últimos cursos son también vocacionales, si no en términos de su contenido, sí en el término de sus destrezas que desarrollan. Esto confirma a los que están interesados en seguir mateniendo la importancia de la filosofía, historia y materias semejantes en la sociedad civilizada.

Este concepto no sólo confirma sino que lanza un reto. ¿Acaso la educación superior permite que las destrezas que reclama tengan un desarrollo? Muchos empresarios se han quejado de que no. Como un representante de la Confederación de la Industria Británica que comentó en una declaración ampliamente citada en el Comité seleccionado de la Casa de los Comunes (Parlamento Británico) en 1980:

«Nosotros quisiéramos dar más importancia a las cualidades personales, tales como motivación, habilidad para el pensamiento original y habilidad para comprender y solucionar problemas. Esto no se encuentra en los aspirantes que tenemos». (Casa de los Comunes, 1980 p. 337).

Estas quejas ponen en duda no sólo el contenido del curriculum, sino también los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, ¿se puede decir que los métodos de enseñanza basados ampliamente en conferencias dadas a grandes grupos, en las que se transmite una información que ha de ser comprobada en exámenes escritos, ciertamente desarrolla la creatividad y destrezas para resolver problemas? De no ser así, ¿qué reformas de métodos de enseñanza se requerirían para desarrollar tales destrezas más efectivamente?

EL PROGRAMA EHE

Un número de iniciativas se han lanzado para atender tales cuestiones. Probablemente la más importante de las cuales sea el programa de "Enterprise in Higher Education", de la "Empresa en la Educación Superior". Partió de 1987, y su primordial objetivo reconocido es "animar al desarrollo de las cualidades de empresa entre los que buscan aptitud en la educación superior" (MSC, 1987). La palabra "Empresa" no ha sido deliberadamente definida y, en mi propio análisis de documentos oficiales sobre el programa, se han revelado por lo menos tres definiciones que se esfuerzan por atraer nuestra atención (Watts, 1989):

- Empresario de negocios*, relativo a animar a los estudiantes a considerar la posibilidad de organizar sus propios negocios.
- Trabajo en empresas*, poniendo el énfasis en "empresas" como sinónimo de "negocios". Esto acentúa la importancia de dar a los estudiantes una oportunidad para trabajar en "una verdadera colocación económica" y la necesidad

para los graduados "que son conscientes de las necesidades de la industria y comercio".

- "Ser emprendedor". Este uso adjetival acentúa la necesidad de crear estudiantes que puedan "innovar y crear oportunidades", y "aceptar los riesgos y responder al reto".

La interpretación más común en la práctica, si embargo, ha sido la de tomar esas nociones en un concepto más amplio de destrezas personales transferibles (Tavistock Institute of Human Relations, 1989; Watts and Hawthorn, 1991). Los programas EHE se han convertido de esa manera en un vehículo mayor para la diseminación e implementación de ese concepto.

El programa actúa invitando a las universidades y politécnicas a ofrecer contratos de desarrollo por cinco años. Tres principios importantes han de ser mantenidos en estas propuestas.

- Primero, la provisión para el desarrollo de las destrezas en cuestión deberían ser integradas dentro de la corriente principal del curriculum en cuanto sea posible, más bien que ser tomadas como si fueran un "apéndice".
- Segundo, debe abarcar a todos los estudiantes dentro de la institución —estudiantes de teología, por ejemplo, o ingenieros.
- Tercero, debe envolver activamente a los empresarios, especialmente en el trabajo de proyectos de base, o bien dentro de la institución o en la forma de colocaciones de trabajo. Unas 60 universidades y politécnicas están corrientemente incluidas en esos programas.

IMPLICACIONES PARA SERVICIOS DE CARRERAS

El programa EHE no tiene que ver explícitamente con ordenación de carreras. NICEC, sin embargo, ha sido fundado por el departamento relevante del gobierno para llevar a cabo un proyecto en aspectos de la ordenación de la iniciativa.

Nosotros hemos trabajado en cinco instituciones, intentando identificar aspectos del programa que son relevantes para la educación de carreras y para explorar sus implicaciones (para una completa visión de nuestros descubrimientos, ver Watts y Hawthorn, 1991). Aunque haya una superposición o cierta coincidencia entre el concepto de educación de carreras y el concepto de destrezas personales transferibles que son promovidas dentro del programa EHE, no son en modo alguno correlativos ("coterminus"). En general, el enfoque de la educación de carreras tiene la competencia de hacer e implementar las decisiones que determina la carrera de uno mismo, mientras que el enfoque de las destrezas personales transferibles está en la competencia *dentro* de las posiciones en las que uno entra como *resultado* de esas decisiones y transiciones. En modo alguno está claro que muchos aspectos del programa EHE estén íntimamente relacionados a los cuatro objetivos de la educación de carreras descritos antes:

- En cuanto a que el programa EHE tiene que ver con la ayuda a los estudiantes para que sean conscientes de las destrezas que van a adquirir e identificar sus propias preferencias y fuerzas en relación a destrezas especiales (por ejemplo, trabajo en equipo frente a trabajar en solitario), favoreciendo potencialmente el *propio conocimiento*.
- En cuanto que el programa EHE intenta ampliar la variación del contacto que los estudiantes tienen con empresarios y la variación de la experiencia en la colocación fuera de la educación superior, potencialmente se favorece la *oportunidad de concienciación*.
- En cuanto que el programa EHE tiene que ver con la ayuda a los estudiantes para que tengan mayor control de sus vidas y alcanzar sus objetivos, potencialmente se favorece la *decisión de aprender*.

- d) En cuanto que el programa EHE tiene que ver con la ayuda a los estudiantes para que desarrollen las destrezas para implementar sus planes, incluyendo el presentarse ellos mismos en situaciones de selección y para que puedan arreglárselas con las transiciones a nuevas colocaciones (e.d. otros sitios de trabajo) potencialmente favorece el *aprendizaje de transición*.

Como parte de nuestro trabajo, hemos trazado un plan sobre un gran número de actividades que van desde departamentos de enseñanza, muchos de los cuales ya bien son provistos o aumentados por el programa EHE, y pueden estar relacionados con esos fines. Incluyen la ayuda ofrecida a estudiantes que se preparan para colocaciones de trabajo y las buscan, ayuda ofrecida a estudiantes en términos de elección de opciones y en la introducción de sistemas para perfilar y dejar constancia de las destrezas de los estudiantes. Unos pocos departamentos han introducido incluso sus propios cursos de educación de carreras y talleres: un departamento de ciencia social, por ejemplo, ha incluido un programa de carreras de cinco sesiones en el año final de los estudiantes; un departamento de letras ha llevado a cargo un curso de tres días para estudiantes mayores sobre la importancia de las letras para el mundo del trabajo; un departamento de arte y diseño ha tenido un taller de una hora para auto-empleo; un departamento de estudios de negocios ha dispuesto de un taller para búsqueda de trabajo y destrezas para aplicación del trabajo.

El aumento de tales actividades dentro de los departamentos de enseñanza eleva las cuestiones importantes a los servicios de carreras. Algunos han sentido quedarse fuera, y se han quejado de que el departamento no les ha advertido de lo que estaban haciendo: están preocupados de que su territorio les ha sido usurpado. Especial interés se ha expresado donde hay un sentimiento de que los departamentos se preocupan de sus propios programas por razón de reducir el uso que hacen de los servicios de carreras. Otros, sin embargo, han buscado una solución más flexible aportando a dicho desarrollo, han sido susceptibles a las sugerencias para adoptar un papel consultor en relación a ellos, y han querido evitar el ser "territoriales" a causa de que podrían ser conflictivos con esa clase de función consultiva. En principio tendrían que parecer unas oportunidades estupendas para arreglos entre compañeros, elaborando juntos la perspectiva del material académico del departamento de enseñanza y la perspectiva de carreras del servicio de carreras. Con tal arreglo, el departamento puede ofrecer interna legitimidad en las actividades educacionales de carreras a los ojos de los estudiantes, mientras que el servicio de carreras puede aportar la credibilidad externa de tales actividades basada en los contactos con el más amplio mundo del trabajo.

No quiero exagerar la extensión de esa clase de actividades. La mayor parte del personal académico en la educación superior del Reino Unido no toma la educación y ordenación de carreras como si en cierto modo les importase. Se creen que su tarea se limita a enseñar la asignatura que les compete y a ayudar a los estudiantes para que obtengan una graduación. Lo que los estudiantes hagan después con dicha graduación les parece que es de su propia incumbencia personal; si necesitan ayuda, el servicio de carreras, que para eso está, se la proporcionará. Esto deja a la educación y ordenación de carreras en un papel muy marginal con relación al curriculum. El concepto de destreza personal transferible puede sacarlos de esa indiferencia.

De ser así y de incluir la función del servicio de carreras el fuerte papel consultivo para soportar las actividades de la educación de carreras dentro de la gran corriente del curriculum de la educación superior, esto llevaría consigo un método o "racional" más firme para la práctica en el Reino Unido, basando tales servicios dentro de las universidades más bien que fuera de ellas. Hay razonamientos para algunos servicios de ordenación accesibles a los estudiantes para situarlos fuera de las instituciones de educación. Uno de ellos es que les permite asumir una postura de mayor neutralidad; otro es el que puede permitirles una relación más fuerte con el mundo del trabajo. Y la ordenación no se toma como una discreta función de servicio, sino como una parte del proceso de aprendizaje, entonces se le debe dar una base mucho más consistente dentro de la misma institución educacional. Este principio es válido tanto para universidades como para escuelas.

3.

ACTIVIDADES ACTUALES EN EL CAMPO DE LA ORIENTACION PROFESIONAL

Enrique Retuerto de la Torre
Directo Adjunto CEDEFOP

ANTECEDENTES

1. La orientación profesional recibe cada vez una mayor atención dentro de la Comunidad Europea en el contexto de la instauración del Mercado Unico Europeo el 1 de enero de 1993. Uno de los objetivos del Mercado Unico es facilitar la movilidad de estudiantes, practicantes y trabajadores. Dicha movilidad requiere mejores servicios de orientación profesional en los Estados Miembros, que adopten una dimensión más europea. Por tanto, la orientación profesional constituye un campo de elevada prioridad para el CEDEFOP.
2. Para establecer el marco de desarrollo de políticas comunitaria en este campo, el CEDEFOP organizó por encargo de la Task Force Recursos Humanos de la Comisión una conferencia sobre cooperación europea en el ámbito de la orientación profesional de jóvenes y adultos; la conferencia se celebró en Berlín, en noviembre de 1990 (véase CEDEFOP FLASH 10/90). Tras ella, en enero de 1991 la Comisión celebró una reunión en Luxemburgo a la que asistieron representantes de las correspondientes instituciones administrativas de los Estados Miembros. En noviembre de 1991 tiene lugar otra reunión, esta vez en Bruselas.
3. El presente trabajo informa principalmente sobre una iniciativa adicional del CEDEFOP en el campo de la orientación profesional: un estudio de los perfiles profesionales de los orientadores. También incluimos un resumen actualizado de las iniciativas actuales de la Comisión en este ámbito.

EL ESTUDIO DEL CEDEFOP

4. El estudio del CEDEFOP sobre perfiles profesionales de los orientadores es uno de los diversos estudios que se han emprendido en torno a diferentes profesiones, ideados para integrarse en un Repertorio Europeo de Perfiles Profesionales. El CEDEFOP está actualmente comprobando el método que debe adoptar para este Repertorio, a petición de la Comisión. Esperamos que este Repertorio constituya una valiosa herramienta utilizable por todos los interlocutores sociales para fomentar la movilidad y planificar las futuras inversiones en la formación. También esperamos que el estudio sobre el campo concreto de los orientadores profesionales ayude a dar una mayor dimensión europea a la formación de estos orientadores.
5. Un "Perfil Profesional" se define como una descripción de todos los elementos necesarios para identificar un campo funcional en el proceso laboral y sus correspondientes estructuras profesionales. De forma breve, un Perfil constituye el conjunto de todas las funciones y capacidades profesionales requeridas para llevar a cabo dicho proceso.
6. Cada uno de los Estados Miembros ha encargado estudios nacionales. El informe de síntesis quedará finalizado en marzo de 1992.