

El balance de competencias y la orientación profesional: Teoría y práctica

Por Paolo Serreri

1. Los orígenes

Los primeros Balances de competencias fueron experimentados en Francia hacia mitad de los años 80 del pasado siglo. La experimentación tuvo lugar en un período de acentuada turbulencia económico-social caracterizada por vastos y profundos procesos de reestructuración industrial y/o de reconversión productiva de las empresas (crisis del sector extractivo y cierre de las minas, procesos de fusión industrial, crisis y transformación de la Renault, etc.) y de los fenómenos de movilidad de los productores afectados, a su vez, en amplios e imperativos procesos de reconversión profesional, como nunca se habían visto en los períodos precedentes de estabilidad productiva y ocupacional. Frente a una turbulencia de estas dimensiones empezaron a demostrarse insuficientes no sólo los tradicionales sistemas de gestión y desarrollo de los recursos humanos sino también la concepción tradicional de la orientación profesional. Éste último, en particular, entendido preferentemente como informativo / inicial, tanto en Francia como en España, como en el Norte de Europa y en Norteamérica, había conocido una fecunda época como instrumento de facilitación de la principal, si no única, transición al trabajo, la de la escuela (o la de la formación al trabajo; transición que, a su vez, cubría un período bien preciso del curso de la vida de las personas, el del paso de la condición de adolescente a la de joven adulto. Frente a las personas, en el punto álgido de aquellos procesos, empezaba, así, a dibujarse un escenario de transiciones múltiples en el seno de la edad adulta, desde un tipo de trabajo a otro, desde el trabajo a la formación, desde el trabajo al no trabajo y nuevamente de éste al trabajo, distinto del que se escogió en otra ocasión, etc.) Por eso, se dieron nuevas estrategias, nuevos métodos y nuevos instrumentos en el modo de informar, de formar y de acompañar a las personas a lo largo de esas transiciones. Se precisaban, sobre todo, instrumentos que ayudasen a las personas a adquirir la plena conciencia de todo su patrimonio, de su experiencia, de los saberes y de las competencias acumuladas a lo largo de los años, con el fin de reinvertirlo en el futuro; que ayudasen a las personas en dificultades (el cambio comporta tensiones, ansiedad, miedo por la incertidumbre o por lo novedoso) , incluso víctimas del descenso de su autoestima o del sentido de su autoeficacia, a recuperar protagonismo, motivación y necesidad de proyectarse. Y para responder a las exigencias de este tipo se empezaron a poner a punto dispositivos nuevos, individualizados, y conceptos según la lógica de las competencias, como son la formación individualizada de las personas adultas, el portafolios de competencias y, sobre todo, el Balance de Competencias. Estamos en los años ochenta y la experimentación del Balance abrazará un período de 6 a 7 años, hasta 1991 cuando tienen lugar su institucionalización y su regularización vía legislación. En Italia, los primeros ecos llegará hacia la segunda mitad de los 90; período a partir del cual el Balance ha conocido una creciente fortuna de público y de consenso. Cualquier forma de éxito, no obstante, tienen su precio. En este caso el precio ha sido pagado

en forma de no pocos equívocos conceptuales y de otros tantos desentendimientos teóricos y prácticos.

Para un mejor enfoque del método del Balance de Competencias, vale la pena reconstruir el itinerario que, entre teoría y práctica, ha conducido a la definición hoy ampliamente aceptada sea en el ámbito científico sea en el ámbito operativo y profesional.

2. El concepto de Balance de Competencias: evolución de una definición entre teoría y práctica.

2.0.-La definición del método de Balance de Competencias es una definición *in progress*. En el sentido en que ha venido modificándose y precisándose en el curso de los últimos quince años según un movimiento circular en el que la reflexión teórica y la sistematización científica han seguido la práctica operativa y la reglamentación legislativa; las cuales, a su vez, han conseguido posibles niveles más altos de definición teórica. Conviene, no obstante, seguir el proceso mismo, sea por razones de claridad, sea porque el Balance, entre los métodos de gestión, formación y desarrollo de los recursos humanos y entre el método de orientación es el único en Francia que ha sido dotado de un fuerte estatuto jurídico -está reglamentado por una Ley¹- incluso más fuerte y más preciso que el científico.

Joras, aludiendo a la citada Ley, define el Balance como el conjunto de las acciones que tienen como objetivo “permitir a los trabajadores analizar sus propias competencias profesionales y personales, más que sus aptitudes, con el objetivo de definir un proyecto profesional o, en el caso de que no fueses necesario, un proyecto de formación”². En la misma línea interpretativa y definitoria, pero de manera más articulada, se mueven Yatchinovsky y Michard, para los que el Balance es “un proceso que debe permitir a la persona elaborar un proyecto profesional, a corto, medio y largo plazo, a partir del análisis de su experiencia, de su historia, de sus competencias y de su potencial, teniendo en cuenta sus preferencias, sus valores de referencia y las elecciones personales hechas en el curso de su vida”³. Lévy Leboyer, por su parte, encuadrándolo entre los instrumentos para el desarrollo de la carrera con relevantes implicaciones formativas, define el Balance como un instrumento apto para ayudar a la persona a tomar conciencia del conjunto de sus adquisiciones (*acquis*) derivadas de la formación inicial, de la formación continua y de la vida profesional para que pueda fundamentar sus proyectos de carrera sobre una sólida *autoevaluación* (el subrayado es nuestro)”⁴. Para Lemoine, “el proceso del Balance de Competencias tiene como objetivo permitir a las personas adultas (...) puntualizar las propias competencias, conocerlas mejor y, a partir de ello, construir un proyecto personal o profesional, dejando claro, a la vez, los medios y las fases para realizarlo (...).

¹ Ley nº 91-1405 de 31.12.1991, art. 900-2.

² Michel Joras (1995). *Le Bilan de compétences*. Paris: PUF. 18.

³ A. Yatchinovsky y P. Michard (1994). *Le bilan personnel et professionnel*. Paris: ESF, 28.

⁴ .C. Lévy Leboyer (1993). *Le bilan de compétences*. Paris: Les Éditions d’Organisation. 11.

Las características principales del Balance proporcionarán una síntesis de procedimientos conocidos que asociarán el análisis psicológico de las competencias con la dimensión de la pedagogía activa, lo cual permitirá al interesado apropiarse de los conocimientos que tiene a su disposición.⁵

Por otra parte, refiriéndonos a sus privilegiados destinatarios, se caracteriza como un instrumento destinado a un público adulto⁶ en posesión de un patrimonio, más o menos grande, de competencias profesionales y de experiencias laborales y vitales.

2.1.- La difusión por todo el territorio francés de los Centros Interinstitucionales para el Balance de Competencias y la variada experiencia realizada en Francia y otros lugares⁷, han posibilitado la experimentación de otras modalidades de uso que, a su vez, han evidenciado otros rasgos distintivos, adjuntos a los que hemos citado anteriormente, contribuyendo así a dibujar el perfil de una manera más completa. En concreto dos usos, estrechamente ligados entre sí como dos caras de la misma moneda, han superado a algunos de los otros, tanto que se ha venido a hablar de una “mutación sobrevenida con delicadeza”⁸: a) El uso del Balance de Competencias como un instrumento de política activas del trabajo destinado a personas en paro o a jóvenes adultos a la búsqueda de su primera ocupación para favorecer el encuentro entre oferta y demanda; b) El uso como instrumento de orientación profesional.

Así, al cabo de otros veinte años de experiencia y sobre la base de los más acreditados estudios franceses⁹, italianos¹⁰ y españoles¹¹, hoy podemos definir sintéticamente el Balance de Competencias como un

⁵ C. Lemoine (2002). *Risorse per il bilancio di competenze*. Milano: FrancoAngeli.23.

⁶ Por los resultados de una investigación hecha en Francia, a los cinco años de la aprobación de la ley que institucionalizó el Balance, resulta que el 70'1 % de las personas que han hecho el Balance tienen una edad entre 26 y 44 años; el 12'6%, las personas más allá de los cuarenta y cincuenta y solamente el 17'3 % comprende los sujetos con una edad inferior a los 25 años, edad que no es la más indicada para el acceso al balance. Cf. Nancy2-ADELOR, *Une enquête nationale dans les Centres Interinstitutionnels de Bilans de Compétences*. Rapport de recherche réalisé pour le compte de l'Union Européenne (Programme Leonardo, projet CLEVER), Nancy-Metz, 1997.

⁷ El Balance a lo largo de los años 90 ha mostrado un notable éxito y se ha difundido sobre todo por Italia, Portugal, Alemania, España. Y también en algunos de los países del Este que se apresuran a entrar en la Unión Europea como Polonia o Checoslovaquia.

⁸ Cf. I.-P. Bellier en M. Joras, *Le Bilan...* OP. Cit., p. 3.

⁹ Cf. Además de las autoridades ya citadas conviene recordar a S. Michel (1993). *Sens e contresens des bilans de compétences*. Paris: Éditions Liaisons.

¹⁰ Cf. C. Castelli y C. Ancona (1998). *Il bilancio di competenze nell'orientamento e nella formazione continua*. Milano: Quaderni CROSS, Università Cattolica del Sacro Cuore; A. Di Fabio (2002). *Bilancio di competenze e orientamento formativo*. Firenze: Giunti; A. Selvatici y M.G. D'Angelo (coords.) (1999). *Il bilancio di competenze*. Milano: Franco Angeli.

¹¹ En castellano, se destaca por su rigor y oportunidad el ensayo de M.Luisa Rodríguez (2006) *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversals*. Barcelona: Laertes.

... método de autoanálisis asistido de competencias , de actitudes, de intereses profesionales y del potencial de un individuo en función de la puesta a punto, por su parte, de un proyecto de desarrollo profesional o de inserción laboral o de formación para el trabajo.

2.2. Dimensiones del Balance

Así definido, el Balance se revela como un método que se sirve de la contribución de diferentes disciplinas científicas (pedagogía, psicología, andragogía, sociología, economía, etc.); que se ponen en práctica en diferentes planos, comprendiendo varias esferas de la personas; y que implica varias dimensiones. Entre ellas, en particular, la dimensión *proyectual*, la dimensión *activa y proactiva*, la dimensión de la *individualización*, la dimensión *formativa* y la dimensión *ecológica*.

La dimensión proyectual. Es constitutiva del Balance de Competencias . La ley francesa define el Balance como un conjunto de actividades que tienen como objetivo permitir a los trabajadores analizar sus competencias profesionales y personales, sus actitudes y sus motivaciones con la finalidad de poner en marcha un *proyecto* profesional o de formación. El proyecto traduce los objetivos que el individuo se asigna a una estrategia adecuada y coherente para conseguirlos. Lo cual demuestra una voluntad de cambio. Algunos estudiosos del Balance y, entre ellos Joras en particular¹², sostienen que todos los balances deberán concluir con la puesta a punto del proyecto profesional. Esto demuestra hasta qué punto este instrumento responde a las características de una sociedad que ha “elegido el proyecto como su emblema” para expresarlo con palabras de Boutinet.¹³

La dimensión activa y proactiva: El Balance es un método activo. Como se sabe, eso no se le da a nadie ni se hace sobre nadie. Mucho menos se lo suministra. Sino que se desarrolla en forma de autoanálisis del trabajador o del beneficiario en general; un autoanálisis asistido (o acompañado) por expertos externos (recurriendo a rejillas de autoanálisis de las competencias, a los saberes y a los relativos modos de adquisición, en laboratorio, en grupos de simulación, etc.) . Por otra parte, se pide, como condición necesaria la libre adhesión del mismo trabajador que no puede ser obligado a hacer el Balance. La participación del beneficiario debe ser la máxima posible. De ahí su característica de método activo. Y como está orientado hacia la profundización de las motivaciones y hacia la puesta a punto de un proyecto, como hemos visto más arriba, es, al mismo tiempo, activo y proactivo: desarrolla la propensión y la actitud hacia la acción , a *pro-yectar*, hacia el empeño en construir el futuro.

La dimensión de la individualización. El Balance es un método individualizado y personalizado. Aunque deben respetarse algunos de sus principios

¹² Cf. M. Joras (1995). *Le bilan de compétences*. Op. Cit.

¹³ Cf. J.-P. Boutinet (1999). *Psychologie des conduites à projet*. Paris: PUF. Y del mismo autor, (1999). *Anthropologie du projet*. Paris: PUF:

y de sus reglas fundamentales, todo Balance se implementa a la medida de la persona singular que lo desarrolla (número de entrevistas individuales, eventuales grupos de trabajo, uso de pruebas de ensayo, participación en seminarios empresariales, visitas guiadas a lugares de trabajo, duración de los encuentros particulares y del proceso íntegro, etc.:son actividades cuya presencia y cuyo desarrollo cambian de individuo a individuo). Porque es irreductiblemente único y singular el patrimonio de experiencias formativas, profesionales y de vida -sobre todo el trazado biográfico- de cualquier persona adulta; un proceso a partir del cual cualquier adulto se mide en función del trabajo: ya sea que esté buscando un trabajo, ya sea que lo tenga y se plantee una prospectiva de desarrollo de su carrera personal o profesional. El Balance, fenomenológicamente, acompaña a la persona singular a hacer un doble itinerario: uno en la dirección del descubrimiento de su propio patrimonio de competencias y del modo en que han sido adquiridas; otro en la doble dirección: a) de ubicar subjetivamente las propias competencias en un contexto significativo, dando significados nuevos y más ricos a las experiencias vividas; b) de cargar de significado y de valor el proyecto que el individuo está madurando. Los dos itinerarios son circulares e integrados, distinguibles sólo lógicamente.

La dimensión ecológica. La dimensión ecológica¹⁴ del Balance de Competencias deriva de la naturaleza ecológica de la materia prima que maneja, es decir, de la competencia. La cual se define, con relación a un trasfondo social y a un contexto laboral y a un mercado de trabajo. Las dimensiones precedentes proyectuales e individualizadoras demuestran la centralidad de la dialéctica individuo / contexto en el Balance. El Balance, de hecho, ayuda al individuo a individualizar y limitar los propios saberes y las propias acciones; a ver los propios modos de comprender y de pensar; a analizar las redes relacionales, de flujos y de circuitos entre los cuales el hacer competente se despliega y sobre los cuales se apoyan las estrategias proyectuales; a medir la cantidad de recursos y de energías que el sujeto está dispuesto a invertir o a dejar de invertir para conseguir un dato objetivo.

La dimensión formativa. El Balance de Competencias es un instrumento dotado de un inequívoco valor formativo. Efectivamente, no se trata de formación transmisora de los contenidos, al estilo de la formación tradicional en el aula. Sino que se trata más bien de una formación madurativa y orientadora que trata de modificar los comportamientos y las conductas personales mediante, precisamente, la maduración de las motivaciones y de los nuevos convencimientos, desarrollando en el beneficiario del Balance una nueva visión del propio ser profesional y personal en el centro de un renovado horizonte significativo. Sobre este conjunto de aprendizajes, centrados en la reelaboración de lo vivido y en el desarrollo de la propia conciencia, se incardinan además otros aprendizajes cercanos a los más tradicionales y típicos de la orientación como son: aprender a “leer” el mercado de trabajo, a analizar una organización, a analizar y describir

¹⁴ El término ecológico es compartido con Bateson quien subraya la importancia crucial del contexto para la comprensión y la clasificación de los comportamientos y, consiguientemente, incluso de las competencias conectadas con los comportamientos y las acciones relevantes. A este propósito Cf. Bateson (1996). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi; F. Civelli y D. Manara (1997). *Lavorare con le competenze*. Milano: Guerini.

una competencia, a hacer un proyecto de desarrollo profesional o de formación / autoformación , etc.¹⁵

Estas cinco dimensiones del Balance, a su vez, son alimentadas por un mix de otros dos elementos, que son distintivos del Balance de Competencias en cuanto tal: el pensamiento narrativo-biográfico y el pensamiento reflexivo.

El pensamiento narrativo-biográfico. El paradigma biográfico y el paradigma narrativo son ambos coexistentes, aunque con distinto énfasis, con el Balance, sea cual sea el modelo de referencia adoptado. El autoanálisis asistido de las competencias poseídas y de la modalidad de su adquisición puede ser conducido solamente como un entretreído con el trazado biográfico del beneficiario, a través de su narración (breves historias de vida, entrevistas biográficas, reconstrucción de los eventos de los que ha sido protagonista el narrador, etc.). En general, el paradigma narrativo, como lo preconiza Cambi, que toma la idea de Bruner,¹⁶ implica una función explicativa primaria: Confiere significado a la experiencia y trabaja en torno a las intenciones de un personaje -en nuestro caso, el beneficiario del Balance- “en un espacio-tiempo comunes a una condición de desequilibrio y de búsqueda (...) desempeñada entre acción y conciencia y que da cuerpo a la trama y a la historia.”¹⁷ Además sabemos que las competencias son ubicadas: en el lugar y en el tiempo que las contienen; y que son las que vienen descritas y comprendidas todo a lo largo de la narración. De este modo se cumple precisamente el proceso de restitución de la identidad del sujeto del que habla Ruffini: “La reconstrucción del yo que emerge en la narración sustrae lo vivido a su fragmentación, lo supedita a un proceso de reorganización / reestructuración por la acción de una nueva mirada, distinta / otra (o de más miradas nuevas, distintas / otras), para crear nexos y reconstruir donde fuese posible un mapa de referencias para ayudar a la “relectura” y a la “interpretación”¹⁸. Dar sentido, reinterpretar la experiencia, ofrecer una nueva mirada, crear nexos, reconstruir el yo:: son al mismo tiempo conceptos paradigmáticos del pensamiento narrativo-biográfico puestos en marcha en el Balance de Competencias y en pasajes cruciales que definen la transición de la personas adultas.

El pensamiento reflexivo. Habíamos hablado de un *mix* de pensamiento biográfico-narrativo y de pensamiento reflexivo. En la realidad del desarrollo concreto de un Balance de Competencias los dos elementos actúan de manera entrelazada. Aquí los distinguimos solamente por comodidad descriptiva y analítica. Crear nexos, establecer relaciones y correlaciones, dar sentido, reinterpretar la experiencia, individualizar los problemas, las sombras, las penumbras, los puntos débiles y los puntos fuertes son todas actividades y avalores, al mismo tiempo, del pensamiento narrativo y del pensamiento reflexivo. Con un

¹⁵ Para el tratamiento más amplio del valor pedagógico del Balance cabe recordar nuestra obra A. Alberici y P. Serreri (2005). *Competencias y formación en la edad adulta*. Barcelona: Laertes.

¹⁶ Cf. J. Bruner (1988) *La mente a piú dimensioni*. Roma-Bari: Laterza. Véase también M^a. Luisa Rodríguez (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias...*, Op. Cit., nota 11.

¹⁷ Cf. F. Cambi (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza. 148-149.

¹⁸ C. Ruffini (2005). Epistemologia della narrazione. En AA.VV. *Fare cose con la filosofia. Pratiche filosofiche nella consulenza individuale e nella formazione*. Milano: Apogeo. 208.

valor añadido para el segundo, dadas sus connotaciones proyectuales¹⁹ que, a su vez, se conjugan con el carácter proyectual del Balance. En nuestro método, de hecho, la indagación reflexiva toma cuerpo como actividad proyectual resaltando y desarrollando la capacidad del sujeto para reestructurar/deseestructurar los propios esquemas cognitivos y la propia modalidad de acción.

3. Articulación y desarrollo del Balance de Competencias.

En la realización de un Balance hay que tener presentes los principios generales citados más arriba como base definitoria (protagonismo del sujeto del balance, autoanálisis asistido de las competencias, exploración e interpretación del pasado, individuación de los puntos fuertes y de las áreas de desarrollo, implementación de un proyecto de inserción laboral o de desarrollo profesional o de formación) . Además, hay que seguir un procedimiento articulado, normativo, en 3 fases y diversas acciones. El número y la tipología de estas últimas varían según los casos en función del sujeto beneficiario del Balance , de sus experiencias, de sus competencias profesionales y personales, de sus intereses, de sus motivaciones y de sus proyectos. Fundamentalmente, se distinguen tres fases: a) *Preliminar* (algunos la llaman prediagnóstica, otros de acogida, otros introductoria; b) *De investigación* (a esta segunda algunos autores la llaman diagnóstica, de profundización, de análisis, etc.); c) *De síntesis y devolución*.

3.1.FASE 1: OBJETIVOS E INSTRUMENTOS

Esta fase persigue fundamentalmente los siguientes objetivos:

- **Conducir un análisis riguroso de las demandas y de las necesidades del sujeto.** No hemos dicho que todas las personas, de hecho, tenemos necesidades o nos encontramos en las condiciones de hacer un Balance. En general, los sujetos con los que este método produce sus mejores resultados son las personas adultas medianamente motivadas que atraviesan por una fase de transición y que están dispuestas a re proyectarse y a ponerse en juego. Al contrario, en los casos de personas demasiado jóvenes o profundamente desmotivadas son aconsejables otros enfoques u otras intervenciones como , por ejemplo, la consultoría con una prospectiva sociopsicológica²⁰, o el *empowerment* individual o grupal²¹.
- **Proporcionar una información clara y exhaustiva acerca del proceso de Balance.** Se trata de un proceso obligado. En general, 24 horas (en cualquier caso no menos de 12) dedicadas al encuentro y entrevista con el orientador de balance, con el psicólogo laboral o con otros expertos en la sede donde se desarrolla el balance; después otras 10/12 horas de trabajo individual en casa para compilar las rejillas de autoanálisis y para buscar los documentos con los que justificar el propio pasado y reconstruirlo, y para efectuar

¹⁹ Sobre la relación entre pensamiento reflexivo y dimensión proyectual véanse D. A. Schön (1993). *II professionista riflessivo*. Bari: Dedalo; y D. A. Kolb (1984). *Experiential Learning*. New York: PrenticeHall.

²⁰ Cf. M.L. Pombeni (1996) *Il colloquio di orientamento*. Roma: NIS.

²¹ Cf. D. Francescato y A. Putton (1994). *Stare meglio insieme*. Milano: Mondadori; C. D. Scott y D. Jaffe (1994). *Empowerment*. Milano: Franco Angeli; A. Putton (1999). *Empowerment e scuola*. Roma: Carocci.

visitas guiadas o encuentros con testimonios privilegiados. Todo esto exige un abanico de tiempos que oscilan entre un mínimo de 30 días y un máximo de 60. El sujeto, además, deberá ser instruido acerca de los métodos y de los instrumentos que se adopten y sobre el hecho de que éstos podrán variarse o cambiarse según se vayan sucediendo los acontecimientos o se vaya desarrollando el balance propiamente dicho.

- **Hacer emerger motivaciones y expectativas, analizar y decodificar la demanda, individualizar los objetivos específicos.** Ya en esta fase deberán emerger las expectativas y las motivaciones explícitas que han dirigido la elección de hacer el Balance, y si puede ser la idea proyectual, sean las necesidades no expresadas antes. Cuanta mayor claridad haya en este punto, tanto más elevada será la posibilidad de concluir de modo satisfactorio todo el itinerario, sin abandonos, interrupciones, bajadas de motivación, etc.

Los instrumentos de los cuales se vale el Balance son regulados según el criterio de flexibilidad y de personalización sin que falten pruebas estandarizadas y objetivas. Éstas valen, obviamente, para esta primera fase, aunque en pequeña proporción, no sólo porque suele usarse cierta estandarización sino porque es frecuente el uso de ciertos instrumentos en casi todos los tipos de balance. Entre los de uso más común y más frecuente recordamos: las fichas de inscripción, las entrevistas individuales y/o de grupo los currículums razonados, las rejillas de entrevista semiestructurada²², el tríptico ilustrativo del Balance, las fichas para estipular el contrato del Balance, las fichas con la planificación del itinerario (calendario de los encuentros, horario, lugar y tema). La función de estos instrumentos es la de garantizar la adquisición del máximo de información, de tipo cuantitativo, aunque, si es posible, sobre todo, de tipo cualitativo, sobre las características, los puntos críticos fundamentales de la biografía del beneficiario, sus intereses y sus expectativas. Dicho beneficiario, a su vez, debe ser puntualmente informado; a la vez que debe sentirse cómodo en un clima acogedor y de absoluta confianza. La confidencialidad es de una importancia decisiva, como en cualquier otro servicio dirigido a las personas. Por eso, en esta fase, se debe explicitar, de una manera exhaustiva y convincente, la deontología del Balance (secreto de los datos personales y de la documentación, confidencialidad en el análisis de los resultados de los eventuales tests, propiedad personal e intransferible del Balance, etc.)

3.2.FASE 2: OBJETIVOS E INSTRUMENTOS

La segunda fase del Balance es la central. Y también, además de más compleja, más difícil y comprometida; aquella en el curso de la cual se despliegan más actividades y que, según los casos, puede demandar diferentes figuras de expertos (no todas a la vez) ante ellos al Orientador de Balance: el psicólogo laboral, el experto en mercado de trabajo o el experto en ergonomía (para los

²² Entendida en el sentido de entrevista que gira en torno a una demanda “clave”, más que en el sentido estricto de entrevista de profundización y/o de clarificación que sigue, eventualmente, a una entrevista en profundidad con el fin de tocar ángulos que han restado inexplorados o de aclarar aspectos oscuros, etc. Es con este significado con el que será usada en las Fases 2 y 3 del Balance. Para la tipología de las entrevistas puede consultarse P. Guidicini (coord.) (1993). *Nuovo manuale della ricerca sociologica*. Milano: Franco Angeli.

balances en las empresas), el sociólogo del trabajo y/o de las profesiones, testigos privilegiados, tutores de empresa, figuras de las agencias de empleo, etc. Y es precisamente en esta fase cuando se ve el máximo de participación y el máximo de responsabilización del sujeto (del beneficiario), que debe reconocerse a sí mismo. Y al mismo tiempo debe conseguir establecer la justa distancia ente el yo analizado y el yo que analiza y debe hacer pasar ante sus propios ojos el propio pasado personal y profesional: no para mirarlo simplemente como una película, sino para releerlo con nuevos ojos, para descubrir los nuevos significados frente a los sucesos archivados en el almacén de la memoria con otros significados, a veces, justamente de signo opuesto a lo que puede ser atribuido en base al Balance. En esta fase, la atención se dirige, por distintos caminos, a las elecciones registradas en los momentos de crisis de la vida personal o profesional; sabiendo, en este caso, que hay una gran diferencia entre la importancia que la persona atribuye a tales elecciones en el momento en que las hace y la que le da sucesivamente cuando ciertos eventos en esa coyuntura van adjuntos a la madurez.²³ Pero una operación aún más importante en esta fase del Balance es la de individualizar la forma mediante la cual se permite mira el curso de vida personal y profesional del beneficiario, el dibujo que tal itinerario ha trazado. Sabiendo que “el dibujo -como escribió Cavarero- no es lo que guía desde el inicio el curso de una vida , sino más bien aquello que esa vida mantiene vigente, sin poder nunca preverlo ni tan siquiera imaginarlo (...). El significado que salva la vida de cualquiera n el mero sucederse de los acontecimientos no consiste en una determinada representación, sino que consiste en mantenerse vivo en esa representación”²⁴. La individuación de esta representación ayuda al Orientador de Balance en la tarea de acompañamiento y de facilitación por las que el beneficiario descubre en el propio pasado nuevos significados útiles para la proyección futura (valor orientador) y, en clave proactiva, para poner en marcha el proyecto de desarrollo profesional y/o formativo o simplemente para proporcionar las coordenadas de una nueva profesión.

Este razonamiento, traducido al lenguaje del Balance y, más específicamente, a los objetivos de la fase investigadora (Fase 2) permite individualizar, como mínimo, estos objetivos fundamentales, aquí muy resumidos:

- **Identificar y reconstruir los conocimientos, las habilidades y los recursos psicosociales.** Con este objetivo se trata de reconstruir todo el panorama de los conocimientos, de los saberes de las habilidades y de los recursos psicosociales. Cada uno de estos elementos debe ser entendido en sentido lato y en la óptica de las competencias. De ahí deriva que los conocimientos y los saberes que se tienen en consideración no son sólo los adquiridos en los itinerarios y los contextos formales como es la escuela o el ámbito formativo sino también los conocimientos y los saberes experienciales²⁵ junto a los

²³ Cf. A. Bandura (2000). *Autoeficacia*. Trento: Erikson.

²⁴ A. Cavarero (1997). *Tu que mi guardi, tu que mi racconti*. Milano: Feltrinelli, p. 8.

²⁵ Cf. A. Alberici, (2002). *Imparare sempre nella società Della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.; P. Jarvis (1987) *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm. Sobre los conocimientos tácitos y sobre los saberes experienciales: Cf. I. Nonaka y H. Takeuchi (2005). *The knowledge-creating company*.

estilos cognitivos y las estrategias de aprendizaje, Así pues, a propósito de los recursos psicosociales se tiende a hacer visibles estados interiores del sujeto en términos de preferencias, recursos e intuiciones²⁶ (reconocer las propias emociones y sus efectos; los propios puntos positivos y las propias áreas de desarrollo , y los puntos de alerta); el grado de seguridad en el propio valor y las propias capacidades; la confianza, la iniciativa, el optimismo, la constancia en la persecución de los objetivos; el saber diferir las gratificaciones; el grado de resistencia a las frustraciones; la capacidad de automotivación ,etc. De la misma manera, siempre bajo el perfil de las competencias emocionales se tiende a hacer emerger las habilidades sociales como por ejemplo: la capacidad de usar estrategias de persuasión eficaces; la capacidad de inspirar y guiar grupos de personas; la capacidad de negociar; la capacidad de trabajar con otros a la búsqueda de objetivos comunes, etc.

- **Valorar los conocimientos y los recursos utilizables.** La operación de identificar y de reconstruir el patrimonio de los conocimientos de que hemos hablado antes no es un fin en sí misma. Sirve para identificar los hilos con los que anudar el pasado con el futuro. En el sentido de que, con base en el Balance, es, específicamente en la segunda Fase, cuando se favorece en el beneficiario la consciencia de la utilidad del propio saber y del propio saber hacer. Cosa que debe ser hecha desde una doble perspectiva: a) Desde la adquisición de nuevos saberes eventualmente retenidos necesarios para desarrollar una determinada actividad; b) Desde la aplicación de los saberes poseídos en nuevos campos profesionales o en actividades nuevas nacidas en el seno de los antiguos ámbitos profesionales. En este segundo perfil están individualizados los puntos fuertes y las posibles áreas de desarrollo: el Balance ejerce una función de *empowerment* y de refuerzo y motivación del sujeto, pero no una función falsamente complementaria y como tal substancialmente mistificadora. Los puntos débiles se identifican como áreas de posible desarrollo, como ocasiones para crecer y no como *handicaps* permanentes. Pero no aparecerán solos. Vendrán individuados como problemas a resolver conjuntamente con los propios modos de resolverlos.
- **Analizar y valorar las competencias profesionales.** Éste es el objetivo de la fase de investigación en los balances hechos con adultos con un pasado laboral de cierta consistencia. Es , justamente, el objetivo más complejo entre todos los de esta Fase, sobre todo por la complejidad misma del concepto de competencia²⁷ y por la variedad de los enfoques posibles. Desde el punto de vista del Balance se pueden encontrar, de hecho, elementos de fondo, complementarios y comunes, que caracterizan el concepto de competencia profesional, tales como:

Milano: Guerini.

²⁶ Para profundizar en estos conceptos, Cf. Goleman (1998), *Lavorare con intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.

²⁷ Para una reseña de los posibles enfoques se puede consultar nuestro trabajo P. Serreri (2000). *Competenza*. En C. Montedoro (coord.) *La formazione verso il terzo millennio*. Roma: Seam.

- El hecho de que representa el resultado de un proceso de continua construcción personal compleja y articulada;
- El hecho de que presenta siempre elementos de contextualidad y de contingencia
- El hecho de que se presenta como un mix de conocimientos, capacidades y acciones y de comportamientos estructurados en función de un determinado punto de vista²⁸.

El análisis de las competencias usado en esta Fase gira en torno a estos elementos básicos tratando fundamentalmente de: a) Colocar al beneficiario en las condiciones de reconocer y describir las competencias maduras en el curso de la propia experiencia profesional; b) A describir de modo profundo y detallado los trabajos y las tareas correspondientes y a deducir desde esa descripción las competencias maduras; c) A individualizar los puntos fuertes y las áreas de posible desarrollo; y d) A proyectar los resultados de todos esos análisis hacia el proyecto profesional con el que el sujeto concluirá su Balance²⁹.

Los instrumentos típicos de esta Fase son variados y, a la vez, estarán adaptados, o puestos a punto a propósito, a la medida del sujeto a la hora de proceder a hacer el Balance. Es el caso de las rejillas de síntesis de los estudios realizados (de los itinerarios de formación); de las rejillas para el análisis y la descripción de las competencias y de las experiencias laborales; de las rejillas de descripción de los intereses extraprofesionales y de la modalidad de empleo del tiempo no dedicado al trabajo; de los instrumentos para contrastar el saber y el saber hacer, el saber hacer y el saber actuar, etc. En esta Fase no tienen por qué excluirse el recurso a las pruebas estandarizadas, como por ejemplo, las pruebas conativas³⁰ recogidas del instrumental de la psicología de la orientación para analizar las variables de la personalidad, de los intereses profesionales, de los valores, de los estilos decisorios, de la motivación, de los estilos de la atribución de la estima de sí mismo, de las creencias en la propia eficacia, etc.

3.3.FASE 3: OBJETIVOS E INSTRUMENTOS

En esta fase desempeña un rol preeminente el orientador de Balance, en presencia de los sujetos beneficiarios con alto nivel de instrucción y de cualificación o en menor medida con sujetos culturalmente y profesionalmente débiles. Esta Fase puede ser mucho más breve y se puede reducir a dos encuentros individuales y eventualmente a uno en grupo con una experto en mercado de trabajo o con un testimonio privilegiado del

²⁸ Sobre las características comunes al concepto de competencia respecto al Balance, Cf. C. Castelli y C. Ancona (1998) *Il Bilancio di competenze nell'orientamento e nella formazione continua*. Op.Cit.

²⁹ Para saber más sobre estas líneas de desarrollo del análisis de las competencias en la Fase 2, véase A. Selvatici y M.G.D'Angelo (1999). *Il bilancio de competenze*. Op. Cit.

³⁰ Reuchlin define la variable conativa como la manifestación activa de una tendencia, los motivos por los que una persona actúa de determinada manera y finaliza y organiza su actividad. El término comprende el esfuerzo realizado para poner en práctica dichas acciones. Cf. M. Reuchlin (1990). *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*. Paris: UF.

mundo del trabajo o de las profesiones liberales. A veces puede ser un poco más larga, en el caso en que se programen acciones de apoyo y de acompañamiento. En este caso, no obstante, será preferible hablar de una cuarta Fase. Los objetivos fundamentales de la fase tres son:

- **Reelaborar**, consiguiendo nuevos significados, relacionar todos los elementos informativos y cognoscitivos inmersos en las dos fases precedentes y sobre todo en la Fase 2. Se trata de un trabajo de sistematización que tienen que desplegar con mucho cuidado y con mucha atención porque mediante esta síntesis se puede delinear el dibujo de la vida personal y profesional de que habíamos hablado anteriormente y que no solamente da forma al pasado sino que también ofrece coordenadas para el futuro.
- **Planificar el proyecto y aportar verificaciones de fiabilidad.** Este objetivo se relaciona sobre todo con los aspectos técnicos del proyecto y también de las competencias del Orientador de Balance. El proyecto con el que se concluye un balance no difiere mucho de cualquier otro proyecto formativo o de desarrollo. Es un elemento que debe presentar muy claramente los objetivos y muy bien identificados, debe tener una temporalización muy precisa y estrictamente adaptada a los recursos disponibles (sobre todo recursos psicosociales y competencias; pero también financiación y materiales) . Por eso debe ponerse mucho cuidado en hacer el inventario de todos los recursos disponibles.
- **Organizar el portafolios de competencias.** Lo colocamos en esta fase del 4 pero no todos éstos concluyen con un portafolios. En realidad es una operación importante que conviene hacer, siempre que coincida en buena parte con el inventario de recursos que va a tener que estar hecho para preparar el proyecto. Contiene toda la documentación que en cualquier modo testifica que se poseen determinadas competencias (justificantes, certificados, diplomas, estudios cursados, descripciones de las experiencias realizadas, etc.): cualquiera que sea el momento en que fue obtenida, antes o durante el balance.
- **Organizar el documento de síntesis.** Se trata de organizar en una síntesis esquemática y eficaz todo el recorrido del Balance evidenciando las etapas, los tiempos y los instrumentos usados además de las adquisiciones fundamentales. Este documento puede entrar a formar parte del documento del portafolios y es muy útil para la puesta a punto del proyecto. Por eso debe irse compilando desde el principio.

Los instrumentos de esta fase son menos numerosos que los de la fase precedente. Substancialmente se reducen a los esquemas para la redacción del documento de síntesis, del portafolios de competencias (cuando se precise) y del proyecto.

4. Balance de competencias y orientación

Entre balance y orientación se da una intensa y compleja relación, muy distinta de lo lineal o previsto desde el principio, como algunos enfoques simplistas y reduccionistas querrían dar a entender; enfoques que caracterizan

particularmente alguna de las numerosas -y no siempre correctas- aplicaciones del Balance.

Muy al contrario, los términos de esta compleja relación cambian según que estén encuadrados en clave puramente teórica hablando en términos abstractos, por ejemplo, de la orientación *pura* y del balance *puro*, o en clave teórico práctica refiriéndonos a las diversas acepciones de la orientación y del Balance y no sólo a las correspondientes modalidades aplicadas. La primera corriente es la que proporciona -dejando aparte un substancial ajuste de enfoque- Sandra Michel en la primera parte del libro ya citado³¹. La segunda corriente es la que siguen diversos estudiosos, ya sea del balance ya sea de la orientación, tal como lo explica M^a. Luisa Rodríguez en su recientísimo libro sobre competencias³².

Michel define la orientación pura como una actividad que tiene el doble objetivo de elaborar un proyecto y, a la vez, desarrollar en el individuo la mayor autonomía posible. Tal actividad se basa en la autoevaluación y valora todos los instrumentos que favorezcan en el beneficiario de la orientación el desarrollo de la autoestima y del sentido de la autoeficacia. Frente a ello, el Balance puro viene definido por nuestra autora como una actividad que tienen como objetivo el posicionamiento de las personas. Donde posicionarse significa evaluar para confrontar. Consiguientemente, los instrumentos de los que se vale son de tipo heteroevaluador y como tales deberán presentar claros los perfiles de fiabilidad, estabilidad, homogeneidad y predictividad.

Una vez definidos los dos términos (orientación y balance) de esa manera, resulta evidente que entre ellos pueda no darse una interrelación. Pero a la vez resulta evidente que procediendo de esa manera nos introducimos en un círculo vicioso ya sea en el plano analítico ya sea en el plano argumentador. De ahí que el impasse lógico y conceptual está determinado por la asunción, universalista, de ambas definiciones. Cuando eso sucede son dos entre varias posibilidades y utilizaciones como criterio. Guía de las políticas y de las actividades sea de la orientación sea del Balance. Aunque se puede probar que no siempre las actividades de la orientación tienen como objetivo la realización del proyecto. Así, en la mayor parte de los casos -al menos en Italia- se limitan a simples actividades informativas sobre las salidas ocupacionales y no contemplan ninguna actividad de auto o de heteroevaluación de las competencias poseídas por el sujeto. O bien, cuando entra en juego la evaluación, se recurre, mucho más a menudo de lo que se dice o de lo que se piensa, a instrumentos psicodiagnósticos y a pruebas estandarizadas; o sea, a la instrumentación típica de la heteroevaluación más que a la autoevaluación. El mismo razonamiento vale para el Balance. De hecho, sabemos que hay otros enfoques, nada despreciables, del Balance. Lévy Leboyer³³ distingue cuatro: el *relacional*, el *diferencial*³⁴, el *ergonómico* y la *imagen de sí mismo*. Lemoine, a su

³¹ S. Michel (1993). *Sens e contresens des Bilans de compétences*. Op. Cit.

³²

M.L. Rodríguez-Moreno (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Op.Cit..

³³ C.Lévy Leboyer, *Le bilan de compétences*, Op. Cit.

³⁴ Efectivamente, la que Michel presenta como la definición de Balance (el Balance *puro*) coincide con el enfoque diferencial basado fundamentalmente, en la heteroevaluación y en el recurso a pruebas estandarizadas

vez, distingue cinco³⁵: la corriente de la orientación escolar; el enfoque clínico; el paso de la especialización (*expertise*) a la ayuda estructuradora; el enfoque interactivo; y el modelo analítico de dominio o influencia (*emprise*³⁶).

Frente a un elenco tan variado de definiciones y de maneras de entender y de usar la orientación o el Balance, no quedan alternativas en la segunda vía, la que pasa por la declinación de los dos términos en el contexto de uso y de la completa fenomenología de los procesos orientadores y de las modalidades del Balance; o sea, a través de la individuación del punto de referencia como es el viene dado por las respuestas a las preguntas: ¿De qué orientación estamos hablando? ¿De qué Balance estamos hablando? En el fondo es la misma vía que ha tomado en su ensayo la misma Michel, quien, después de haber explorado el concepto de Balance *puro* acaba enmarcando sus análisis crítico en la definición de Balance contenida en la Ley francesa del 91 (definición sobre la que -queremos ratificarlo por honestidad y corrección- ha sido substancialmente recalcada la nuestra). Michel, si pudiéramos resumir en pocas palabras su punto de vista, con referencia al modelo adoptado por la citada Ley, habla de un “enfoque mixto” de un tipo de híbrido entre la orientación *pura* y el Balance *puro*. Un enfoque así planteado recompone la Ley en función de sus necesidades y de los enmarques conceptuales y los instrumentos propios de una u otro. Por lo que los puntos de contacto y los aspectos interrelacionados entre los dos términos -que no emergían a nivel de conceptos puros- empiezan ahora a dibujarse de una manera bastante más nítida.

Por parte nuestra, hemos convenido en adoptar, de manera tan ponderada como convincente, la definición de Balance que habíamos dado al principio³⁷. Y así, y a través de los colores de esta lente con la que queremos enfocar los rasgos distintivos de la relación entre éste y la orientación³⁸. Lo haremos de modo resumido respecto a lo dicho hasta aquí y, al mismo tiempo, de modo aseverativo, es decir asertivo y no argumentador como se hace en el enunciado de una tesis, ya que consideramos suficientes los argumentos de fondo dados hasta este punto y, en particular, en la primera parte de este texto.

4.1. El Balance es propio y de especial incumbencia de los adultos y de la orientación de los adultos. No contempla, en absoluto, la orientación de los adolescentes ni de los niños. Por su propiedad transitiva, quiere decir que ni por su tipología ni por la población *target*, tiene mucho que ver con la orientación escolar. Como mucho, puede considerar a los jóvenes adultos, comprendiendo en esta

que tienen como objetivo individuar los rasgos distintivos de la persona respecto a un universo predeterminado de referencia.

³⁵ Cada uno de estos enfoques es una manera diferente de decir las mismas cosas o cosas similares a las dichas por Leboyer (por ejemplo: enfoque relacional y enfoque clínico son entendidos de la misma manera, con la debida distancia, distinguiendo las intervenciones de naturaleza terapéutica; así mismo, el enfoque interactivo recuerda el relacional); algún otro reclama nuestra atención sobre aspecto de contenido nuevo o sobre aspectos sobre los cuales el Balance debe diferenciarse (la ayuda estructuradora, la influencia analítica, etc.)

³⁶ Cf. C. Lemoine, *Risorse peri l Bilancio di competenze*, Op. Cit.

³⁷ Vid. Nota 1.

³⁸ Vid. recuadro de la página 4.

categoría o a los estudiantes universitarios que quieren graduarse, o a los jóvenes que han acabado su formación de base y que están a punto de insertarse en el mundo del trabajo (en su primer empleo o en un trabajo de cierta estabilidad después de un período de trabajo en precario). Más propiamente trata de la orientación de los adultos trabajadores (ocupados o con estatus laboral) en virtud de dos connotaciones transversales al Balance, a la orientación y a adulto: la *proyectualidad* y el desarrollo de una *actividad laboral*.

a) El Balance, según nuestra definición, tienen como primer objetivo la puesta a punto de un proyecto de inserción laboral o de desarrollo profesional o formativo como propedéutica al trabajo.

b) La orientación, según las concepciones más avanzadas y más actualizadas, se caracteriza siempre como una orientación formativa y maduradora, dirigida a reforzar en el individuo la autoconciencia, la resolución de problemas, el sentido de la autoeficacia, la capacidad de escoger y de decidir a partir de la esfera laboral hasta abrazar todas las esferas, la personal y la social. El Balance interviene positivamente sobre todas estas facetas de la orientación así entendida, contribuyendo substancialmente a desarrollar la proyectualidad global del individuo.

c) La persona adulta se significa a través de múltiples aspectos y características, entre los cuales la independencia y la autonomía económica conseguida mediante el trabajo y -no la última- y la capacidad proyectual que es capaz de poner en marcha si se dan objetivos, puntos de vista, dimensiones con sentido y encontrando los modos más idóneos para hacerlos concordar. Si quisiéramos decirlo en otros términos, se significa por la capacidad de actuar (que es, a su vez, una componente de la competencia) y de asumir “conductas proyectuales”, como dice Boutinet³⁹.

4.2. El Balance es un instrumento y un momento de la orientación de los adultos. Si enmarcamos la orientación en la óptica de la Lifelong Guidance, una óptica procesual que se articula. (o puede articularse) en el curso de la vida de un individuo, el Balance encuentra su ubicación óptima en los momentos de desarrollo y en las transiciones críticas de la vida laboral de las personas. Por otra parte, si por comodidad de razonamiento distinguimos las transiciones en dos tipos fundamentales, las que elige el individuo (por ejemplo, la transición desde el estudio al trabajo, el desarrollo de la carrera, la movilidad profesional horizontal al pasar de un trabajo a otro, etc.) y las que le vienen impuestas o emergen súbitamente (paro, movilidad defensiva aceptada para salvaguardar todo o parte de la renta, etc.) veremos que el Balance resulta un instrumento orientador particularmente apropiado (en el sentido de útil y eficaz) para acompañar y sostener a las personas en las transiciones súbitas que son las más delicadas porque son vividas por las personas en un estado de gran fragilidad, con caídas graves del peso de la autoestima y de la autoeficacia. Con estas personas el Balance puede jugar un rol crucial y ejercer una fuerte función orientadora, si se considera que su filosofía de fondo y su modalidad de desarrollo son centrales para el reconocimiento y para la reapropiación por parte del sujeto de las competencias

³⁹ J.P. Boutinet, *Psychologie de conduites à projet*, Op. Cit.

poseídas en función de su reinversión, en aquellos ámbitos laborales y profesionales donde éstas podrían ser más fácilmente transferibles y utilizables. Esto no excluye que el Balance pueda ejercitar una elevada función orientadora incluso en las elecciones transitorias. Es más, en estos casos, ya que se parte de una posición de fuerza mayor, de mayor consciencia de proyectualidad, puede dar lo mejor de sí mismo. Lo que parece, no obstante, excluir en la línea de los principios y en la línea de lo pragmático, es la posibilidad de usar el Balance genéricamente y de modo masivo (y no sólo por razones de costos y de tiempo) en cualquier actividad orientadora dirigida a la personas adultas, ya sea porque la adhesión al Balance es cosa voluntaria, ya sea porque no todas las personas adultas, por el sólo hecho de serlo, están disponibles o están en condiciones de trabajar sobre sí mismas o de expresar su proyectualidad. Muchos jóvenes adultos, socialmente débiles, desmotivados y desestructurados o incluso muchos adultos deprimidos por la necesidad imperiosa de un trabajo como sea, muy difícilmente están dispuestos a comprometerse en la elaboración de un Balance. En este caso es más útil y oportuno recurrir a otros instrumentos como por ejemplo, el *counseling* psicológico individualizado o a intervenciones orientadoras breves relacionados más directa y funcionalmente con el cruce oferta/demanda de trabajo de los servicios de empleo⁴⁰. Análogamente, los adultos profesionalmente sofisticados, estables en su perfil laboral, sólidos socialmente, no tienen por qué recurrir al Balance ni a la orientación. Por estas razones hemos dicho que el Balance es *uno* de los instrumentos de la actividad orientadora y en *un* momento en el curso de la orientación continua (*lifelong guidance*) como hemos mencionado antes.

4.3. Balance y orientación son instrumentos para la empleabilidad⁴¹. El tema de la empleabilidad se ha venido imponiendo siempre en la escena de las políticas europeas del desarrollo y de la cohesión social. Por lo menos, si todavía no ha ocupado el escenario político, ciertamente está en el centro del debate, de los estudios, de las directrices, de las recomendaciones más comunes y de los programas más ambiciosos de muchos gobiernos. Definida sintéticamente -y con una buena dosis de ejemplificaciones -como “la capacidad de las personas de encontrar un trabajo y mantenerse en él- la ocupabilidad tiene el riesgo de ser una patata caliente en manos de quienes la manejan, si es que no es directamente un cuerpo contundente contra los trabajadores si se cede a la tentación de descargar en las espaldas de una sola persona, siempre el sufrido trabajador, la responsabilidad de poner en marcha un fenómeno económico-social complejo de configuración multifactorial como es el de la ocupación.

Sin que la solución de los problemas del denso desempleo estructural (o de la baja competitividad de Europa como Entidad Supranacional llamada a confrontarse y a competir con los Estados Unidos y con Japón) dependa ni de la voluntad ni de la capacidad de los trabajadores (y no sólo de ellos); la venida de la sociedad del

⁴⁰ Cfr. Nuestro trabajo P. Serreri (2006) *L'approccio secondo la logica delle competenze nell'incrocio domanda-offerta di lavoro*. En C. Ursino (Ed.) *Servizi per l'impiego. Temi e contesti*. Roma: Aracne.

⁴¹ Cfr. C. Castelli y C. Ancona, *Il bilancio di competenze nell'orientamento e nella formazione continua*, Op. Cit. Y M.Luisa Rodríguez-Moreno, *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*, Op. Cit.

conocimiento, la venida de la “era de la flexibilidad”⁴² y del desarrollo tecnológico han introducido modificaciones profundas e irreversibles en el trabajo, en sus contenidos y sobre todo en su organización. Modificaciones que siempre van a proveer a los trabajadores de nuevos conocimientos y, sobre todo, de nuevas competencias sean técnicas, sean transversales⁴³, sin las que muy difícilmente se entra o se permanece en el mundo del trabajo.

El trabajador es siempre más reconocido como sujeto social que como individuo singular. De ahí la importancia de la formación según la lógica de las competencias, de ahí la importancia de la autoformación; de ahí la necesidad creciente del *empowerment* individual y de grupo.

O sea, de todos aquellos elementos que caracterizan ya sea al Balance, ya sea la orientación profesional de los adultos, entendida esta última según los hallazgos teóricos más avanzados⁴⁴ citados por nosotros en multitud de ocasiones, el Balance, visto bajo ese prisma se configura como un instrumento formativo y madurativo. Aún más: podremos afirmar que en cuanto tal, el Balance es orientación formativa y madurativa. Porque aquí, los dos conceptos (orientación y balance) se conjugan y se superponen en sus significados, en sus finalidades y en sus respectivas funciones consiguiendo el punto más alto de integración.

Referencias bibliográficas⁴⁵

Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società Della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.

Alberici, A. y Serreri P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta*. Barcelona: Laertes.

AA.VV (2005). *Fare cose con la filosofia. Pratiche filosofiche nella consulenza individuale e nella formazione*. Milano: Apogeo.

⁴² R. Sennet (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.

⁴³ Sobre la importancia de las competencias transversales o emotivas y sociales, definida de vez en cuando según el instrumento científico o el estudioso que las analiza, existe ahora una literatura exhaustiva. Aquí nos limitaremos a aconsejar el libro que en Italia ha sido el punto de arranque de este tipo de estudios formulando una definición que aún es un referente: ISFOL (1994) *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*. Milano: Franco Angeli.

⁴⁴ Uno de los trabajos que mejor matizan el concepto de orientación profesional de los adultos es el ensayo de M.L. Rodríguez “la orientación profesional de las personas adultas: Fundamentos, principios y servicios” en L. Sobrado Fernández (Coord.) (2000) *Orientación Profesional: Diagnóstico e inserción sociolaboral*. Barcelona: Ed. Estel. Véase también nuestro trabajo P. Serreri (2004). *L'orientamento degli adulti. Spunti teorici e aspetti operativi*” en D. Demetrio y A. Alberici, *Istituzioni di Educazione degli Adulti*. Milano: Guerini.

⁴⁵

Quelli che seguono sono riferimenti bibliografici relativi ai soli testi utilizzati per la redazione della presente conferenza. Per una bibliografía completa ed aggiornata su questi temi rimandiamo al volume di M.L. Rodríguez *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*, Op. Cit.

- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia*. Trento: Erikson.
- Bateson, G. (1996). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bellier, I.- P. (1995). Préface. En Joras M., *Le Bilan de compétences*. Paris: PUF.
- Boutinet, J.-P. (1999). *Psychologie des conduites à projet*. Paris: PUF.
- Boutinet, J.-P. (1999). *Anthropologie du projet*. Paris: PUF.
- Bruner, J. (1988) *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Castelli, C. y Ancona, C. (1998). *Il bilancio di competenze nell'orientamento e nella formazione continua*. Milano: Quaderni CROSS, Università Cattolica del Sacro Cuore
- Cavarero, A. (1997). *Tu que mi guardi, tu que mi racconti*. Milano: Feltrinelli.
- Civelli, F. y Manara, D. (1997). *Lavorare con le competenze*. Milano: Guerini.
- Demetrio, D. y Alberici, A (2004). *Istituzioni di Educazione degli Adulti*. Milano: Guerini.
- Di Fabio, A. (2002). *Bilancio di competenze e orientamento formativo*. Firenze: Giunti.
- Francescato, D. y Putton, A. (1994). *Stare meglio insieme*. Milano: Mondadori.
- Goleman, D. (1998), *Lavorare con intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Guidicini, P. (coord.) (1993). *Nouvo manuale della ricerca sociologica*. Milano: Franco Angeli.
- ISFOL (1994). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*. Milano: FrancoAngeli.
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- Joras, M. (1995). *Le Bilan de compétences*. Paris: PUF.
- Yatchinovsky, A. y Michard P. (1994). *Le bilan personnel et professionnel*. Paris: ESF.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. New York: Prentice Hall.
- Lévy Leboyer, C. (1993). *Le bilan de compétences*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Lemoine, C. (2002). *Risorse per il bilancio di competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Michel, S. (1993). *Sens e contresens des bilans de compétences*. Paris: Éditions Liaisons.
- Montedoro, C. (coord.) (2000). *La formazione verso il terzo millennio*. Roma: Seam.

- Nancy2-ADELOR (1997). *Une enquête nationale dans les Centres Interinstitutionnels de Bilans de Compétences. Rapport de recherche réalisé pour le compte de l'Union Européenne (Programme Leonardo, projet CLEVER), Nancy-Metz.*
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (2005). *The knowledge-creating company.* Milano: Guerini.
- Pombeni, M.L. (1996) *Il colloquio di orientamento.* Roma: NIS.
- Putton, A. (1999). *Empowerment e scuola.* Roma: Carocci.
- Reuchlin, M. (1990). *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant.* Paris: UF.
- Rodríguez, M.L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversals.* Barcelona: Laertes.
- Rodríguez, M.L. (2000). La orientación profesional de las personas adultas: Fundamentos, principios y servicios. En L.Sobrado Fernández (Coord.) *Orientación Profesional: Diagnóstico e inserción sociolaboral.* Barcelona: Ed. Estel.
- Ruffini, C. (2005). Epistemologia della narrazione. En AA.VV. *Fare cose con la filosofia. Pratiche filosofiche nella consulenza individuale e nella formazione.* Milano: Apogeo.
- Selvatici, A. y D'Angelo, M.G. (coords.) (1999). *Il bilancio di competenze.* Milano: Franco Angeli.
- Scott, C. D. y Jaffe, D. (1994). *Empowerment.* Milano: Franco Angeli.
- Sennet, R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale.* Milano: Feltrinelli.
- Serreri, P. (2006). L'approccio secondo la logica delle competenze nell'incrocio domanda-offerta di lavoro. En
- Serreri, P. (2004). L'orientamento degli adulti. Spunti teorici e aspetti operativi. En D. Demetrio y A. Alberici, *Istituzioni di Educazione degli Adulti.* Milano: Guerini.
- Serreri, P. (2000). Competenza. En C. Montedoro (coord.) *La formazione verso il terzo millennio.* Roma: Seam.
- Sobrado, L. (Coord.) (2000). *Orientación Profesional: Diagnóstico e inserción sociolaboral.* Barcelona: Ed. Estel.
- Shön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo.* Bari: Dedalo.
- Ursino, C. (Ed.) (2006). *Servizi per l'impiego. Temi e contesti.* Roma: Aracne.