



## **PERCEPCIÓN DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA EN EL MODELO CONSTRUYENDO MI CARRERA PROFESIONAL (CCP)<sup>1</sup>**

### ***PERCEPTION OF GUIDANCE PRACTITIONERS REGARDING THE TRAINING RECEIVED ON THE MODEL 'BUILDING MY PROFESSIONAL CAREER' (BPC)***

Magdalena **Suárez-Ortega**<sup>2</sup>

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sevilla, España

María Fe **Sánchez-García**

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento MIDE II. Madrid, España

Ana **Fernández-García**

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento MIDE II. Madrid, España

José Manuel **Trujillo**

Universidad Pablo de Olavide. Facultad de Derecho, Departamento de Derecho Público, Área de Ciencia Política y de la Administración. Sevilla, España

Carolina **Romero-García**

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sevilla, España

María Inés **García-Ripa**

Universidad Pontificia Católica Argentina. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Departamento de Psicología. Argentina, Buenos Aires

<sup>1</sup> Fuente de financiación: Proyectos I+D+i - «Retos Investigación» 2019-2020: *Fomento de la autogestión de la carrera profesional en contextos de cambio sociolaboral: dinamización, orientación y redes de apoyo en entornos virtuales integrados* (PID2020-114833RB-I00). Financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MCIN)/Agencia Estatal de Investigación (AEI) España. Referencia del Proyecto MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

<sup>2</sup> Correspondencia: Magdalena Suárez-Ortega, Facultad de Ciencias de la Educación, Dpto. MIDE, Universidad de Sevilla. Correo-e: [msuarez@us.es](mailto:msuarez@us.es), web: [https://investigacion.us.es/sisius/sis\\_showpub.php?idpers=8152](https://investigacion.us.es/sisius/sis_showpub.php?idpers=8152)

## RESUMEN

En un contexto laboral en adaptación constante, los/as profesionales de la orientación sociolaboral de personas adultas tienen el enorme reto de contar con recursos y estrategias que les permitan responder a las demandas actuales, así como satisfacer las relativas a las de la propia carrera profesional en un contexto de aprendizaje a lo largo de la vida. Este estudio plantea conocer si la formación que reciben los/as orientadores/as en formación acerca de los procesos de construcción del desarrollo de la carrera impacta positivamente en ellos/as, y en qué medida dicha acción formativa facilita el desarrollo de las competencias de gestión de la carrera. Se aplica el Programa-Taller Impulsa, basado en el Modelo CCP (Construyendo mi carrera profesional), integrando una metodología de carácter mixto para responder a la hipótesis de partida; aunando un diseño longitudinal (pretest-posttest, cuantitativo) con un diseño cualitativo, administrado en un entorno virtual. Han participado 35 orientadores/as en formación universitaria relacionada con la orientación profesional. Los resultados, en general, indican un aumento en el desarrollo de las competencias de gestión de la carrera, concluyéndose que la formación en el Programa-Taller Impulsa, mediante el Modelo CCP, es susceptible de generar una mejora a juicio de las personas participantes. Las implicaciones principales del estudio se orientan a la importancia de la intervención formativa y orientadora, no sólo porque se auto perciben mejoras en la autogestión de la propia carrera, sino porque es esperable un impacto positivo en la sociedad desde la acción orientadora profesional que desarrollarán estos/as profesionales.

**Palabras clave:** Carrera; Formación a lo largo de la vida; Profesionales de la orientación; Competencias de gestión de la carrera; Modelo CCP.

## ABSTRACT

In a labor market in constant adaptation, social and career guidance practitioners working with adults face the huge challenge of having resources and strategies that allow them to respond to current demands, as well as to meet those related to their own professional careers in a lifelong learning context. This study aims to determine whether the training received by counselors in training on the processes of career development construction has a positive impact on them, and to what extent such training action facilitates the development of career management competencies. The Impulsa Program-Workshop was applied, based on the CPC Model (Building my professional career), integrating a mixed methodology to respond to the starting hypothesis; combining a longitudinal design (pretest-posttest, quantitative) with a qualitative design, administered in a virtual environment. Thirty-five career guidance counselors in university training related to career guidance participated in the study. The results, in general, indicate an increase in the development of career management competencies, concluding that training in the *Impulsa* Program-Workshop, through the BPC Model, is likely to generate an improvement in the opinion of the participants. The main implications of the study are oriented to the importance of the training and guidance intervention, not only because improvements are perceived in relation to career self-management, but also because a positive impact on society can be expected from the professional guidance action that these professionals will develop.

**Key Words:** Career; Lifelong learning; Guidance professionals; Career management competencies; BPC model.

**Cómo citar este artículo:**

Suárez-Ortega, M. Sánchez-García, M.F., Fernández-García, A., Trujillo, J.M., Romero-García, C. y García-Ripa, M.I., (2024). Percepción de profesionales de la orientación sobre la formación recibida en el modelo construyendo mi carrera profesional (CCP). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(3), 6-23. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.3.2024.41386>

## Introducción

En un mundo caracterizado por los constantes movimientos sociales y el ritmo frenético de la sociedad laboral, se hace cada vez más preciso contar con herramientas de orientación actuales que permitan el desarrollo de competencias de carácter transversal (Sánchez-García, 2017; Shmatkov et al., 2022). Una sociedad que, autores como Villa Sánchez (2020) caracterizan como volátil, incierta, compleja y ambigua, y autores como Huicab-García (2023), determinan de frágil, ansiosa, poco lineal e incomprensible. En este sentido, contar con las destrezas y recursos de formación y orientación para el desarrollo de la carrera se hace cada vez más indispensable, sobre todo considerando las necesidades actuales, las propias de nuestro desarrollo profesional, así como las de las personas (usuarios/as) con quienes trabajan los/as profesionales de la orientación en los distintos contextos donde desarrollan la profesión orientadora. Estas necesidades se agudizan en colectivos más desfavorecidos (Zeb y Ihsan, 2020), que a su vez cuentan con más problemas de desarrollo profesional, y, en consecuencia, con problemáticas de específicas de cara a su inserción laboral.

Aquí, los programas y servicios de empleo juegan un papel relevante como apoyo integral en el desarrollo de competencias de empleabilidad (Álvarez-González et al., 2017; Llanes Ordóñez et al., 2017) de los/as usuarios/as a los que atienden, poniendo el foco en aquellas personas consideradas como colectivos vulnerables, aquellas personas con discapacidad, desempleadas de larga duración, mayores de 45 años, inmigrantes, personas receptoras de prestaciones tales como subsidio por desempleo, entre otros (Salinas Tomás, 2023). De igual modo, estos programas son conocedores de las necesidades con las que cuentan estas personas para conseguir un acceso al mercado laboral de forma exitosa (Polo-Amashta et al., 2023). Estos mismos autores aluden a necesidades formativas que les impiden poder dar respuesta a las exigencias del mercado laboral (Shmatkov et al., 2022), unido a una preparación más técnica que permita el desarrollo de habilidades y competencias básicas de empleabilidad (Llanes Ordóñez et al., 2017). A ello se une el desconocimiento expreso de la legislación laboral vigente, gracias a la cual sean conscientes de sus derechos y deberes laborales que garanticen de algún modo “trabajos dignos, que superen la precarización del trabajo y la pobreza del empleo juvenil” (Allan et al., 2021; Polo-Amashta et al., 2023, p.101). Originando, a su vez, en estas personas, nuevas formas de entender el mercado laboral y las alternativas y oportunidades laborales que este ofrece (Garavito-Hernández et al., 2023).

En línea con lo anterior, el papel de la orientación y concretamente la figura del/a profesional de la orientación es clave, desde su postura como agente de formación y orientación a lo largo de la vida desde una perspectiva sistémica. Todo ello, por su capacidad de dotar a las personas usuarias de herramientas, recursos y nuevas formas de trabajo (Arráiz-Pérez et al., 2020; Requejo Fernández et al., 2022) que les permitan una mejor autogestión de su propia carrera profesional. Considerando las medidas desde Europa para la Implementación del Marco Nacional de Cualificaciones de Luxemburgo.

Las teorías más globales e integrales sobre el desarrollo profesional asumen el concepto de *carrera* como eje principal, enfatizando la pluridimensionalidad de los factores que intervienen en esta. Desde el enfoque constructivista se recalca la importancia de las experiencias de aprendizaje y de las reacciones cognitivas y emocionales, en la evolución de los intereses y los valores en el marco de la vida profesional (Krumboltz et al., 2013); y desde los presupuestos sociocognitivos se

asume la autoeficacia como uno de los motores que condicionan las elecciones profesionales, junto con los elementos socioemocionales. El enfoque sistémico aplicado a la carrera recalca la interacción que se produce entre los subsistemas individual, contextual y socioambiental (McMahon y Patton, 2020). Esta interacción sistémica es también asumida desde la teoría sobre el diseño de vida [*life designing*] y la adaptabilidad de la carrera (Savickas, 2012; Savickas y Pouyaud, 2016) como una dinámica pluridimensional donde los cambios en una faceta vital repercuten en las demás, y donde resulta esencial la capacidad para diseñar y adaptar la carrera de acuerdo con las posibilidades del entorno, generando así patrones personales. Desde esta teoría, la construcción de narrativas profesionales a lo largo de la vida laboral de las personas (historia de vida) ocupa un lugar central en la construcción de la propia identidad ocupacional, y las experiencias laborales pasadas, presentes y futuras se proyectan en la construcción del proyecto de vida. El estudio de Nakra y Kashyap (2023), desde la teoría de construcción de la carrera, constata que la adaptabilidad de la carrera es un claro predictor del bienestar psicológico. En línea con esta teoría, las aportaciones de Guichard (2016) insistían en la importancia de la construcción de la identidad personal, mediante la cual la persona otorga sentido a su vida, más allá de su faceta formativa y laboral, ya que esta se configura a través de la integración de todos los contextos por los que la persona transita.

Sobre la base de estos presupuestos teóricos, el propósito del modelo *CCP-Construyendo mi Carrera Profesional* es brindar herramientas y recursos para que las personas —de diferentes edades y situaciones laborales— puedan planificar y desarrollar su carrera profesional de manera efectiva y estratégica, de forma que puedan tomar decisiones informadas sobre su futuro profesional, tomando en cuenta y desarrollando su identidad profesional, intereses, habilidades y expectativas, y poniendo en marcha su plan de acción. Asimismo, busca orientarlas hacia un desarrollo profesional sostenible, adaptado a las tendencias y necesidades del mercado laboral actual y de la sociedad. La metodología CCP (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2018) se basa en los pilares y fases de acción orientadora reflejados en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Fases del proceso de construcción del proyecto profesional a través de la metodología CCP*

Fases	Descripción
1) Delimitar metas profesionales y vitales	Facilita la delimitación de grandes metas y expectativas en el terreno profesional-laboral y personal.
2) Conocer el entorno y autoconocerse	El autoconocimiento ayuda a los estudiantes a identificar sus intereses, valores, habilidades y personalidad, lo que les permitirá tomar decisiones coherentes con sus preferencias y fortalezas. La exploración del contexto laboral-profesional permite identificar distintas opciones profesionales, con sus condiciones y exigencias, promoviendo el planteamiento de posibles itinerarios a recorrer.
3) Tomar decisiones	Permite ajustar las grandes metas y precisar los objetivos específicos de manera sopesada y reflexiva.
4) Planificar estratégicamente subproyectos e itinerarios	Impulsa la elaboración de un proyecto profesional realista y alcanzable, con objetivos claros y subproyectos, y con pasos concretos para lograrlos.
5) Evaluar y gestionar el proyecto vital-profesional	Fomenta la puesta en práctica de competencias y habilidades de carrera, planificando de manera flexible y retroalimentada, y afrontando los desafíos que surgen a lo largo de su trayectoria profesional

*Fuente:* Sánchez-García y Suárez-Ortega (2018).

La secuencia de fases del modelo CCP comporta una lógica que conduce a la construcción del proyecto profesional con la planificación de estrategias para su gestión y adaptación continua. En cada fase tiene lugar un entrenamiento específico en ciertas competencias de gestión de la carrera (CGC), y puede trabajarse con distintos grados de profundidad atendiendo a las circunstancias de la persona y a las posibilidades de dedicación. Estas pueden clasificarse en: (1) competencias de toma de decisiones; (2) competencias de gestión del proyecto vital-profesional; y (3) competencias de autoeficacia y proactividad (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2017). Su implementación puede realizarse en diversos contextos educativos, universidades, servicios de orientación sociolaboral o programas de apoyo a colectivos vulnerables. Y, además, adaptarse a diferentes modalidades de orientación, individual y grupal, y de forma online, presencial o mixta. En definitiva, este modelo de intervención orientadora promueve el desarrollo de los talentos y competencias personales, para ponerlos en juego, a fin de mantenerse o innovar en su camino profesional, motivando a explorar nuevas oportunidades de empleo y/o de autoempleo. En ese proceso, la persona identificará su potencial profesional, elaborando opciones creativas y viables, tanto desde un enfoque individual como social.

El modelo CCP permite a la persona un proceso de introspección consciente por sus diferentes fases, e indagando en cada una de las partes de su propio ser, desde el autoconocimiento, el conocimiento del entorno, y la posibilidad de crear balance entre sus fortalezas y debilidades y las oportunidades y amenazas del entorno, a las que Huicab-García (2023) alude. Partiendo de una primera fase que permite delimitar las metas profesionales iniciales, siguiendo a una segunda fase que ayuda a explorar los entornos que le rodean, así como sus propias cualidades personales, avanzando a una tercera fase que proporciona las estrategias necesarias para poder realizar una toma de decisiones consciente, y finalizando en una cuarta y quinta fase que posibilita la planificación estratégica, evaluación y puesta en práctica de su propio proyecto profesional y vital (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2018; Suárez-Ortega et al., 2024). Este modelo, invita a los/as profesionales de la orientación, a ser conscientes de la necesidad de seguir formándose en herramientas novedosas que les permitan, a su vez, crear espacios de orientación donde las personas usuarias se sientan arropadas y cómodas en el proceso. Espacios, que, como pueden comprobarse gracias al modelo CCP, se pueden desarrollar en entornos virtuales (Requejo Fernández et al., 2022) gracias a plataformas de formación como la desarrollada. Con ello, se favorece el desarrollo de competencias claves relacionadas con la empleabilidad (Arenilla Sáez, 2021).

Los estudios desarrollados hasta el momento en torno a este modelo muestran que, efectivamente, la elaboración de proyectos profesionales constituye una ayuda eficaz a la hora de tomar decisiones vocacionales y sobre el empleo (Padilla-Carmona et al., 2017; Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2018; Suárez-Ortega et al., 2023), debido a que se convierte en una herramienta o estrategia para desarrollar la carrera profesional y vital. En este contexto, el presente estudio se propone evaluar el impacto de la aplicación modelo *CCP-Construyendo mi Carrera Profesional* en las competencias de gestión de la carrera con una muestra de profesionales de la orientación en formación. Concretamente, se espera que las personas incrementen sus competencias para tomar sus decisiones, para construir y gestionar su proyecto profesional-vital, y para gestionar su carrera de forma auto-eficaz y proactiva.

## Método

En el marco del proyecto Impulsa, con Referencia MCIN/AEI/10.13039/501100011033 se elaboró un programa formativo en modalidad online, gracias al sistema de gestión del aprendizaje (LMS) Moodle (Suárez-Ortega et al., 2024), lo que nos permitió contar con un programa caracterizado, sobre todo, por su posibilidad de uso sencillo e intuitivo, a lo que autores como Batiz Cartagena y Rivera Cintrón (2023) le dan considerable importancia por los beneficios que genera en los/as usuarios que acceden a la formación, que, en ocasiones, carecen de conocimientos digitales.

La herramienta se compone de contenidos y técnicas de formación, acompañadas de estrategias de orientación, instrumentos de recogida de información tales como cuestionarios (*pretest* y *posttest* en relación con las competencias de gestión de la carrera, así como de progreso y satisfacción al finalizar cada fase y el programa-taller, junto con herramientas de comunicación, que permiten una interacción continua entre los/as usuarios/as y los/as profesionales de la orientación (Suárez-Ortega et al., 2024).

La investigación pretende comprobar si la aplicación del Programa-taller Impulsa influye en que se desarrollen las competencias de gestión de la carrera, siendo la hipótesis de partida que, efectivamente, su implementación impacta positivamente en las personas que participan en el proceso formativo, que son profesionales de la orientación en formación.

Para comprobarlo, se ha diseñado una estrategia que combina el análisis de información cuantitativa y cualitativa en una búsqueda de triangulación metodológica que pueda ofrecer evidencias suficientes y combinadas para ello. Además, nótese que para realizar dicha comprobación se ha seleccionado un conjunto de personas que presentan una condición que hace especialmente interesante la investigación: todas ellas disponen de formación académica para el desempeño profesional en asesoramiento y apoyo a personas que estén en vías de necesitar el incremento sus competencias de la gestión de la carrera (e incluso una parte de ellas ya trabajan como personal técnico de empleo o de orientación laboral). En ese sentido, se considera este aspecto como una de las fortalezas de la investigación realizada, ya que se trata de personal al que ya se le presuponen determinados conocimientos previos al respecto y que pueden ser implementadores también de este u otros programas de esta índole, llegado el caso. Así, el que en este tipo de personas se evidencie un impacto positivo se considera supone un buen aval al procedimiento planteado.

### Muestra

Las personas participantes en la observación que fundamenta las evidencias obtenidas para este trabajo suponen un total de 35, seleccionadas intencionalmente a conveniencia. En concreto, su integración en el programa y en la aplicación del modelo CCP se fundamenta en su participación en alguna formación de grado y posgrado relacionada con la orientación profesional, además de su interés en participar.

En términos sociodemográficos, sus características son las siguientes: el 74,3 % son mujeres frente al 25,7 % hombres; la edad media es de 36,4 años, con un límite inferior de 21 y un máximo de 50; proceden de varias comunidades autónomas, siendo Andalucía la más presente (12 personas) y tras esta, Canarias (7 personas); un 80% residen en un contexto urbano, frente al resto que residen en zonas rurales o semiurbanas; el 71,4 % estaban en situación de trabajo asalariado, frente al resto que manifestaban estar en situación de desempleo u otros; el 34,3 % se dedican a ocupaciones de orientación laboral o talleres de empleo frente a otro tipo de tareas más diversas; y más de la mitad (54,2 %) señalan no tener hijas o hijos.

### Exploración cuantitativa

Se ha realizado una indagación de tipo longitudinal (diseño pre-postest) mediante la aplicación de un cuestionario estructurado a todos los participantes. Así, el procedimiento seguido implicó la medición a todo el grupo de las competencias para la carrera profesional en un momento antes de la intervención (m0) y en un momento posterior (m1). Esto permitió, antes de comenzar, evaluar inicialmente estas competencias, previamente a aplicar el programa-taller, y posteriormente, volver a evaluar para examinar así los posibles cambios acontecidos a partir de la intervención. El tiempo transcurrido entre las dos mediciones es de 3 meses (diciembre 2023-febrero 2024) y la administración del cuestionario se llevó a cabo de forma *online*. Debe señalarse que se ha garantizado la participación libre, consciente e informada de todos/as los/as participantes, preservando en todo momento su voluntariedad para participar y su anonimato en el tratamiento de la información y conforme a los estándares éticos que deben ser aplicados.

Específicamente, fue aplicado el protocolo que establece el Comité de Ética de la Universidad de Sevilla (aprobación con código 2213-N-22) en el marco del cual se ha facilitado a todas las personas participantes la correspondiente *Hoja informativa* detallada sobre la investigación, obteniendo de todas ellas la participación voluntaria y la firma de su consentimiento informado. En todo momento, la recogida y tratamiento de la información se han realizado con garantías de anonimato, bajo este protocolo ético.

El instrumento aplicado antes y después de la formación es el Cuestionario CGCE (Competencias de Gestión de la Carrera Emprendedora), el cual fue validado y aporta criterios fiables a la hora de valorar las competencias sobre el emprendimiento y la gestión de la carrera profesional (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2017). Este se compone de dos escalas que evalúan, respectivamente, las *competencias emprendedoras* (42 ítems) y las *competencias generales de gestión de la carrera* (19 ítems)<sup>3</sup>. En concreto, se ha considerado para esta investigación el segundo de los constructos, compuesto de dos dimensiones (véase tabla 1, apartado resultados): una sobre las *competencias de toma de decisiones* (ítems 1-6) y otra respecto a las *competencias de gestión del proyecto vital-profesional* (ítems 7-12). Los doce ítems que constituyen este constructo y sus dimensiones son las variables consideradas en esta parte de la exploración, ya que se entiende que estas reflejan más estrechamente los aspectos de emprendimiento en los que se focaliza la investigación y, por tanto, resultan apropiadas para el contraste de la hipótesis de partida. La recogida de la información se realizó mediante el posicionamiento en torno a diez puntos de grado de acuerdo, estilo Likert, para cada afirmación<sup>4</sup>.

Los procedimientos de análisis aplicados para los datos del cuestionario son de tipo estadístico (descriptivos y contrastes de medias) elaborados en el marco del programa SPSS (IBM), versión 27.

---

<sup>3</sup> Respecto al instrumento original y su validación (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2017), debe considerarse lo siguiente: su validez de contenido (conjunto de los ítems estudiados) se realizó mediante juicio de expertos con valores altos para la pertinencia y la claridad de los ítems; según el análisis factorial confirmatorio (AFC), la primera escala estaría constituida por cuatro factores llamados *autoeficacia* y *productividad*, *asertividad* y *control emocional*, *liderazgo participativo* y *afrontamiento de riesgos y dificultades*, todos con fiabilidad considerada pertinente (índices Alpha de Cronbach, respectivamente, de 0,887, 0,819, 0,702 y 0,701); la segunda escala, a tenor del estudio factorial, está conformada por dos dimensiones nombradas *competencias de toma de decisiones* y *competencias de gestión del proyecto vital-profesional*, también con fiabilidad suficiente (índices Alpha de Cronbach, respectivamente, de 0,843 y de 0,852).

<sup>4</sup> Aunque la escala original contenía seis posiciones por ítem a diferencia de la utilizada en este trabajo, se ha realizado el cálculo de la fiabilidad (Alpha de Cronbach) para cada dimensión y momento (m0 y m1), y también para el conjunto de la escala, obteniendo resultados satisfactorios (competencias de toma de decisiones, m0  $\alpha=0,825$  y m1  $\alpha=0,801$ ; competencias de gestión del proyecto vital-profesional, m0  $\alpha=0,739$  y m1  $\alpha=0,802$ ; escala completa, competencias generales de gestión de la carrera, m0  $\alpha=0,864$  y m1  $\alpha=0,898$ ).

*Exploración cualitativa*

Se ha empleado la metodología cualitativa, desde un análisis de los e-portafolios etnográfico, generados en el marco del Programa-Taller Impulsa (Suárez-Ortega et al., 2023). El e-portafolios etnográfico es una herramienta que permite a los estudiantes documentar y reflexionar sobre su trabajo de manera digital, incorporando una perspectiva etnográfica que valora tanto los productos como los procesos y contextos en los que se producen. Este enfoque, de carácter secuencial, sigue una serie de fases durante el proceso formativo y orientador. Los datos utilizados provienen específicamente de la fase 5 del proceso, donde se lleva a cabo una reflexión general y final.

El procedimiento de análisis cualitativo se basa en el método tradicional de análisis de contenido, según lo propuesto por Miles y Huberman (1994). Este análisis se realiza mediante un sistema de categorías mixto, que combina categorías deductivas e inductivas. Las categorías se conforman en función de los temas relevantes emergentes durante el análisis de los datos. Se siguió una secuencia metodológica estándar que incluyó la recolección, transcripción, reducción, organización, interpretación de los datos, codificación y elaboración de un sistema jerárquico de categorías, y la elaboración de conclusiones. La lectura de las reflexiones aportadas por los/as participantes se ha realizado de manera sistemática y objetiva, con el objetivo de captar el sentido completo del texto (Ruiz, 2012).

Se identificaron cuatro categorías generales de análisis que permitieron explorar diversas necesidades de desarrollo profesional y personal. Estas categorías y subcategorías se muestran en la Tabla 2:

**Tabla 2***Sistema de dimensiones y categorías*

	<b>Dimensión</b>	<b>Categorías</b>	<b>Evidencias</b>
Dimensión 1	Competencias de toma de decisiones	Anticipación	"Predisposición a gestionar situaciones imprevistas" (P 12)
		Realismo	"Voy a tener que organizar muy bien muy tiempo" (P 7)
		Amplitud/visión	"La supervisión detallada de la integración de elementos en mis proyectos ha sido una guía clara" (P 9)
		Coherencia	"Cuento con los medios y las estrategias para hacer frente a los objetivos y metas del proyecto" (P 1)
		Utilidad	"He aprovechado para explorar nuevos recursos de búsqueda de empleo" (P 12)
Dimensión 2	Competencias de gestión del proyecto profesional-vital	Autovaloración	"He aumentado la consciencia en mis capacidades" (P 12)
			"Inclusión de nuevas habilidades" (P 30)
		Nuevas necesidades	
		Oportunidades	"Identificar oportunidades para aplicar competencias en tareas diarias" (P 30)
		Puntos débiles/fuertes	"Me ha proporcionado acciones concretas para aprovechar mi potencial incluso en momentos desafiantes, consolidando una mentalidad resiliente y proactiva" (P 9)



Desempeño profesional	“Me ha servido como aprendizaje profesional para conocer herramientas y poder ser un agente de acompañamiento en la construcción de los proyectos de vida profesional-vital de los usuarios con los que trabajo, aplicando nuevas metodologías que son útiles” (P 33)
Futuro	“Claridad en lo que deseo” (P 21)
Equilibrio	“Para que este proyecto sea satisfactorio, buscaré un ambiente de trabajo colaborativo, flexibilidad en mis responsabilidades laborales y un equilibrio adecuado entre mi vida laboral y personal” (P 15).

---

*Nota.* Sistema de Dimensiones y categorías.

*Fuente:* Elaboración propia.

Los contenidos codificados en estas categorías fueron revisados, reflexionados e interpretados para comprender los discursos de los/as participantes, utilizando fragmentos literales como evidencia para respaldar los análisis cuantitativos elaborados.

## Resultados

### *Exploración cuantitativa*

La tabla 3 incluye todas las variables que compone cada una de las dos dimensiones de la escala, además de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) en cada uno de los momentos de medición (pre y posttest). Tal y como puede observarse, en la primera medición (m0), el ítem 3 de la primera dimensión (considero todas las posibilidades y experiencias previas para tomar decisiones importantes) y el ítem 10 de la segunda (tengo claros los puestos profesionales que me interesa desempeñar) obtienen la puntuación media más alta. Por el contrario, las medias más bajas la obtuvieron el ítem 6 de la primera (tengo un excelente concepto de mí mismo/a) y 12 de la segunda (afronto de forma equilibrada mis fracasos y mis éxitos). En el momento posterior (m1), en la primera dimensión es el ítem 4 (mi proyecto profesional es totalmente coherente con mis metas y objetivos personales) el que tiene la media más elevada, mientras que, en la segunda, sigue siendo el ítem el más alto en términos de promedio. Los dos ítems con promedios más bajos en la primera medición lo siguen siendo en la segunda. Nótese, aun así, que en todos los casos se produce una mejora relativa en la media de los ítems entre el pretest y el posttest; en algunos casos, esta diferencia alcanza más de punto y medio.

**Tabla 3***Competencias generales de gestión de la carrera, estadísticos descriptivos*

	Pretest (m0)		Posttest (m1)	
	Media	DT	Media	DT
<b>Dimensión: competencias de toma de decisiones</b>				
1. Me anticipo a posibles dificultades antes de tomar una decisión profesional o en mi vida personal	7,89	1,15	8,91	1,04
2. Soy capaz de establecer mis metas profesionales de forma realista	7,57	1,22	8,97	0,98
3. Considero todas las posibilidades y experiencias previas para tomar decisiones importantes	8,34	1,37	8,91	1,10
4. Mi proyecto profesional es totalmente coherente con mis metas y objetivos personales	7,86	1,24	9,40	0,91
5. La información que tengo sobre mí mismo/a me es útil para tomar decisiones y desarrollar mi proyecto profesional	7,97	1,34	9,20	0,99
6. Tengo un excelente concepto de mí mismo/a	6,89	1,57	7,57	1,42
<b>Dimensión: competencias de gestión del proyecto profesional-vital</b>				
7. Soy capaz de detectar mis nuevas necesidades para mejorar mi vida personal y profesional	7,40	1,21	8,77	1,06
8. Suelo darme cuenta cuando surgen oportunidades interesantes y sé aprovecharlas	7,43	1,26	8,46	1,20
9. Tengo en cuenta mis puntos débiles y saco el máximo partido de mis puntos fuertes (cualidades, formación, experiencias, etc.) en la gestión de mi proyecto profesional	7,54	1,31	8,51	1,20
10. Tengo claros los puestos profesionales que me interesa desempeñar	8,34	1,59	9,51	1,04
11. Sé muy bien hacia dónde deseo dirigir mi futuro profesional y mi vida en general	7,71	1,58	9,40	0,85
12. Afronto de forma equilibrada mis fracasos y mis éxitos	6,86	1,56	7,91	1,46

Fuente: Elaboración propia (DT=desviación típica).

Atendiendo a la información cualitativa obtenida de las reflexiones finales aportadas en los e-portfolio, y con respecto a la dimensión 1 (*Competencias de toma de decisiones*), se han establecido seis categorías de análisis, a saber: anticipación, realismo, amplitud, coherencia, utilidad y autovaloración.

Respecto a la ANTICIPACIÓN, los/as participantes han declarado su importancia en relación con posibles dificultades que puedan prevenirse antes de tomar decisiones profesionales y/o personales. Indican que el programa aplicado facilita la toma de decisiones y la capacidad de anticipación a posibles dificultades, desarrollando destrezas para la reorientación. Las siguientes evidencias lo corroboran:

“Ser capaz de tomar decisiones por mí misma, a partir del conocimiento de las necesidades que se presentan y el entorno, siendo capaz de anticiparme a las situaciones que se me pueden presentar un futuro” (Participante 1); “También a hipotetizar sobre situaciones futuras de fracaso o éxito, es necesario anticiparse para ir reorientado cuando surjan los acontecimientos. Para

acabar recapitulando y sacando conclusiones sobre la viabilidad de mi proyecto profesional” (Participante 19).

Con relación al REALISMO, los/las participantes destacan la importancia de que el programa les ayuda a establecer metas viables y alcanzables, poniendo en evidencia la necesidad de evitar planificar ideales inalcanzables. Así lo revelan:

“Si, ya que lo estoy realizando de manera organizada y realista, teniendo en cuenta mi autoconocimiento, conociendo los posibles contextos en los que se puede llevar a cabo y estableciendo los tiempos necesarios para que los resultados sean óptimos” (Participante 1); “Las preguntas y las fases anteriores me permiten adaptar lo máximo posible a la realidad, de este modo no moverme por ideales que al final sólo producen desmotivación” (Participante 19).

La categoría AMPLITUD recoge la consideración de todas las posibilidades y experiencias previas para una toma de decisiones importante. Los/as participantes perciben mejoras tras la aplicación relativas a la motivación, seguridad profesional, capacidad para la reflexión y apertura de miras ante la consideración del sentido del proyecto profesional.

“Una visión cíclica y en continuo movimiento en la construcción de tus metas profesionales. La necesidad de revisión constante para poder tomar decisiones de reajuste respecto al subproyecto original, tomando en consideración la influencia de los subsistemas en los que nos movemos y la necesidad de flexibilidad para la adaptación a un mundo en continuo cambio” (Participante 6); “He reflexionado sobre las experiencias anteriores y cómo estas afectaron a mis familiares. La necesidad de planificarme mejor y de incorporar tiempos de desconexión y tiempos de ocio y de otras obligaciones (Participante 27); “Al dirigir la mirada hacia atrás, se evidencian avances significativos, generando un sentimiento de motivación y satisfacción personal. Estos logros consolidan mi convicción en el proyecto, reforzando la certeza de que estoy en el camino adecuado hacia la materialización de mis metas y aspiraciones” (Participante 9).

Por su parte, la categoría COHERENCIA responde a la consistencia entre lo que una persona desea lograr y las acciones que emprende para alcanzar esos objetivos, siendo un aporte que los/as participantes perciben como ganancia tras la aplicación del programa-taller. Así lo expresan:

“He vuelto a recapacitar sobre la importancia de que el proyecto sea coherente con el resto de las facetas de mi vida, especialmente la familiar, para lo cual he tenido especialmente en cuenta mi rol de padre” (Participante 19); “Me reafirmo en seguir adelante con ello y estoy tomando acciones, que me permitan acallar las dudas o corregir el error, si es el caso” (Participante 20).

Respecto a la UTILIDAD, la información que poseen los/as participantes tiene valor práctico y puede ayudarles a tomar decisiones informadas y avanzar en su carrera profesional de manera efectiva. Perciben que el proceso ha sido satisfactorio, sobre todo en la dimensión de autoconocimiento, pues les permite establecer una autorreflexión sobre cuestiones vitales esenciales, para situarse mejor en el entorno, conocerse mejor a sí mismo/as y gestionar mejor las emociones, logrando seguridad y reenfocando la gestión de la toma de decisiones. Las siguientes evidencias son ejemplo de ello:

“Como mayor satisfacción, el desarrollo de la capacidad de conocerme a mí misma e ir descubriendo mis necesidades y hasta donde puedo llegar, esto me permite abrir puertas y saber de qué manera elaborar el proyecto” (Participante 1); me ha ayudado a conocer, pero también a definir mejor mis inquietudes, objetivos, proceso y progreso tanto personal como profesional. Ha sido un camino largo e intenso, pero también todo un descubrimiento” (Participante 28); “He aprendido muchas herramientas y sobre todo me he conocido a mí misma mejor, afrontando miedos y el futuro y abrazándolo con ganas, pudiendo investigar, informarme y recolectando todos los recursos y materiales que he podido sobre mi meta final y como conseguirla. Esto es todo un chute de motivación y el comienzo de algo importante” (Participante 32).

Por último, la AUTOVALORACIÓN nos lleva a plantearnos el verdadero concepto que los/as participantes poseen acerca de su proceso de carrera. Y, en este sentido, atendiendo a sus propias

percepciones y valoración del proceso de aplicación del programa-taller, puede apreciarse cómo destacan sobre todo la funcionalidad del proceso reflexivo generado mediante las actividades y el e-portafolios etnográfico, que aporta sentido, coherencia y autenticidad al proceso y a la construcción de los proyectos profesionales. “Apropiarse” de la propia planificación y gestión de carrera aporta ser conscientes del bagaje profesional, una mayor percepción de autoeficacia y autogestión, siendo estos elementos muy positivos. Ello se refleja en las siguientes evidencias:

“La reflexión constante sobre mi identidad, roles y metas ha sido como un hilo conductor, tejiendo coherencia y autenticidad en mi proyecto” (Participante 9); “Indirectamente a realizar una “mirada hacia dentro” lo cual me ha permitido valorar el proyecto desde mis cualidades, tales como valores, satisfacción... lo cual me deja una serie de orientaciones que yo mismo me he marcado para llevar a la práctica con éxito el proyecto” (Participante 19); Me siento capaz, con ánimo y fe en conseguir mis metas (Participante 31).

Para la dimensión 2 (*Competencias de gestión del proyecto profesional-vital*), se han establecido seis categorías de análisis (se corresponden con los seis ítems que configuran la dimensión): nuevas necesidades, oportunidades, puntos débiles/fuertes. desempeño profesional, futuro y equilibrio.

La categoría NUEVAS NECESIDADES centra la atención en la capacidad de su detección por parte de los/as participantes. Saber identificar las propias necesidades es parte esencial del proceso de diagnóstico profesional. Aprenderlo supone desarrollar competencias de autoexploración, valorando desde la propia persona los distintos ámbitos de desarrollo que conforman la propia trayectoria vital. Así lo expresan en sus discursos:

“La flexibilidad en el diseño de mi proyecto emerge como un componente esencial, permitiéndome alcanzar un equilibrio saludable entre mi vida profesional, personal y social (Participante 9); Sí, he visto un desarrollo bastante positivo, así como una maduración de mis ideas (Participante 12); “Además de las estrategias que puedas marcarte en el transcurso del procesos y en la puesta en práctica puede que se necesiten nuevas estrategias que den respuesta a los cambios o imprevistos que vayan surgiendo” (Participante 28); Me hace pensar y reorganizar la conciliación” (Participante 23).

Con relación a la categoría OPORTUNIDADES, los/as participantes subrayan que el pase por el programa aumenta la capacidad de aprovechar situaciones o circunstancias que ofrecen la posibilidad de alcanzar un objetivo. Se dan cuenta de claves relevantes que les ayudan a funcionar mejor en los entornos profesionales, a gestionar procesos de búsqueda y reinserción laboral, los éxitos y los fracasos propios en toda trayectoria vital, que aprenden a anticiparlos de manera proactiva, identificando lo positivo para avanzar en su carrera, reforzando así la autoconfianza y autoeficacia del proceso. Identificar el proyecto profesional como oportunidad les ofrece seguridad para el establecimiento de una hoja de ruta con itinerarios vitales/profesionales sobre los que ir logrando metas y objetivos. Los siguientes ejemplos lo evidencian:

Las situaciones de éxito y fracaso son anticipadas con una mentalidad resiliente, centrada en el aprendizaje continuo. El consejo del grupo social destaca la estructura sólida del proyecto y alienta a explorar nuevas oportunidades, reforzando mi confianza. (U3); La identificación de posibles obstáculos se ha transformado en una estrategia proactiva para abordar desafíos (U9); Hoy día, este proyecto ilustra el camino que quiero seguir, mi hoja de ruta vital (U10).

La categoría PUNTOS DÉBILES/FUERTES, refuerza la idea de la importancia dada al autoconocimiento para reconocer las debilidades y aprovechar al máximo las cualidades personales, el bagaje experiencial y la formación previa, los recursos del entorno, etc. En este sentido, los/as participantes destacan que el proceso les permite desarrollar la capacidad de resiliencia y el autocontrol emocional, facilitando así la autogestión de carrera. Así lo manifiestan en sus discursos:

“La identificación de posibles obstáculos se ha transformado en una estrategia proactiva para abordar desafíos” (Participante 9); Entrenar la resiliencia sobre todo en el aspecto del autocontrol

emocional. Algo que practicarlo y llevarlo a cabo puede mejorar llevar a cabo mi carrera profesional entendiendo, que es un camino donde habrá momentos de conseguir más logros, otros que costaran más y en ocasiones me encontraré obstáculos. Crecer en base a todo ello" (Participante 33).

Respecto a la categoría **DESEMPEÑO PROFESIONAL**, responde a la convicción que poseen los/as participantes en los puestos profesionales que desean desempeñar. La siguiente evidencia lo avala:

"Me ha servido para salir más fortalecido con mi proyecto profesional, ahora si veo unos resultados que me van a permitir realizar concursos-oposiciones con ciertas garantías y no tener que ir improvisando" (Participante 19)

La categoría **FUTURO**, releva el "ser consciente" de los/as participantes para dirigir su futuro profesional y personal:

"Me ha permitido comprobar lo interiorizada y exteriorizada que tengo mi meta profesional, y la contundencia de esta" (Participante 5); Me ha aportado la capacidad de ver otras opciones futuras de mi proyecto personal, una alternativa lógica, que también trabajo con formación y aprendizaje" (Participante 23).

Por último, la categoría **EQUILIBRIO** descubre la importancia de afrontar los éxitos y/o fracasos. Podemos comprobarlo en las siguientes aportaciones:

"Un elemento crucial es la capacidad para visualizar y afrontar situaciones de fracaso (Participante 9); El tener un proyecto definido no quiere decir que no existan obstáculos o elementos que no estén a favor y que no solo lo detectas tú, sino también tu entorno. Pero ser conscientes de ello, es muy positivo para poder afrontarlos cuando lleguen o tener un grado de resiliencia suficiente que puedas adaptarte a esos factores que no dependen de una misma" (Participante 28).

Más allá de las evidencias a nivel descriptivo de la posible mejora tras la aplicación del programa, la tabla 4 contiene los resultados del análisis estadístico realizado sobre las dos dimensiones de la escala para comprobar en qué medida existe una mejora entre los dos momentos de medición. Tal y como puede observarse, la ganancia o incremento en términos de promedio es clara entre el pretest y el posttest. Las pruebas estadísticas realizadas respecto a las diferencias de medias (prueba *t*) resultan significativas ( $p < 0,001$ ), y el tamaño del efecto (*d* de Cohen) puede considerarse elevado en los dos casos atendiendo a los estándares al respecto. Por lo tanto, a la luz de los datos de esta parte de la exploración, hay evidencias para confirmar la hipótesis de partida, según la cual, la intervención del programa es susceptible de generar una mejora de las competencias relativas a la gestión de la carrera a juicio de las personas que participan en ella.

**Tabla 4**

*Comparación de medias de las dimensiones de la escala, pre y posttest*

	Pretest (m0)		Posttest (m1)		<i>t</i> (sig.)	<i>d</i>
	Media	DT	Media	DT		
<b>Competencias de toma de decisiones</b>	46,51	6,05	52,97	4,62	6,19 (<0,001)	1,05
<b>Competencias de gestión del proyecto profesional-vital</b>	45,23	5,65	52,57	4,89	6,62 (<0,001)	1,12

*Fuente:* Elaboración propia (DT=desviación típica; *t*=valor del estadístico y su nivel de significación entre paréntesis, bilateral; *d*=*d* de Cohen).

Las *competencias de toma de decisiones* son fundamentales para el éxito personal y profesional, ya que permiten a las personas enfrentar desafíos, resolver problemas y avanzar hacia sus objetivos de manera efectiva y eficiente. Las siguientes evidencias narrativas ponen de manifiesto la importancia del desarrollo de estas competencias, atribuidas por los/as participantes.

“El reto más importante es la planificación y organización. Adquirir mejores competencias en la planificación de mi día a día hasta alcanzar mis objetivos. Eso sí de manera muy continuada, sin prisas y con objetivos con plazos largos y no rígidos” (Participante 24). He podido comprobar la necesidad de ser flexibles para poder realizar modificaciones en nuestro proyecto. Estas modificaciones pueden cambiar nuestra vida, nuestra satisfacción vital, que al fin y al cabo es lo que buscamos” (Participante 8). La disposición a seguir aprendiendo y ajustando el proyecto demuestra un compromiso con el aprendizaje continuo y la mejora personal y profesional” (Participante 30).

Por su parte, las competencias de gestión del proyecto profesional-vital son aquellas habilidades necesarias para gestionar de manera efectiva tanto los aspectos profesionales como los personales de la vida de una persona, con el objetivo de alcanzar el éxito y el bienestar en ambas áreas. También, reflexionan sobre la adaptabilidad necesaria para el logro de una gestión efectiva mediante la revisión continua. Los/as participantes así lo describen:

“En cuanto a mi propia valoración es realista pero positiva, preparada para empezar a trabajar por mi futuro laboral y personal, ilusionada por conseguirlo, pero sabiendo que si no lo consigo habrá otras oportunidades y posibilidades que también me hagan feliz (Participante 10). Este proceso integral ha fortalecido mi confianza en mi proyecto, revelando áreas para mejorar y subrayando la necesidad de adaptabilidad” (Participante 3)

La confianza en el proyecto profesional-vital y su valoración por parte de la persona y del entorno más cercano otorga a los/as participantes la constancia para su consecución y la seguridad para creer en el mismo, destacándose estos como aprendizajes significativos del proceso:

“He aprendido a valorar mi proyecto profesional, a mirar qué cabos sueltos puede tener y a saber plantearlo a diferentes esferas como la personal, y a mi familia y amigos, y la profesional, a mis compañeros de trabajo. He visto la visión que ellos tienen de mí y he observado que mi resiliencia es adecuada para poder trabajar mi proyecto con perseverancia y constancia” (Participante 23).

## Conclusiones y Discusión

Para investigar el impacto de la aplicación del modelo CCP en las competencias para la gestión de la carrera, se ha seguido un riguroso procedimiento metodológico, utilizando un instrumento validado y aplicando análisis estadísticos y de contenido para la interpretación de los resultados. Este diseño se ha combinado con estrategias cualitativas que han permitido hallar e interpretar elementos relevantes y valiosos en relación con las trayectorias y condicionantes del desarrollo profesional de las personas participantes.

El presente estudio se ha focalizado en el análisis de dos dimensiones fundamentales para el desarrollo de competencias en la carrera profesional, aportando las percepciones y experiencias de los/as participantes en relación con las dimensiones clave para el desarrollo de competencias en la carrera profesional, lo que contribuye a una mayor comprensión de los factores que influyen en el éxito profesional y personal.

Los resultados sugieren que la aplicación del modelo CCP ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de las competencias evaluadas, evidenciado por las mejoras observadas en las puntuaciones medias de los ítems entre el pretest y el posttest. Estas conclusiones respaldan la

efectividad del modelo en el fortalecimiento de competencias para la gestión de la carrera entre los/as participantes del estudio, subrayando la relevancia de intervenciones centradas en el desarrollo de habilidades clave para el éxito profesional (Shmatkov et al., 2022).

La importancia de considerar todas las posibilidades y experiencias previas para la toma de decisiones importantes, así como de tener claros los objetivos profesionales, es uno de los resultados más relevantes del estudio. Además, se evidenció una mayor coherencia entre el proyecto profesional y las metas personales después de la intervención.

El desarrollo de competencias para la toma de decisiones y gestión del proyecto profesional-vital emerge como un aspecto fundamental para el éxito personal y profesional, destacando su relevancia en la planificación efectiva y flexible a lo largo de la vida. Ante ello, es responsabilidad de las personas la gestión de su propia carrera y ello implica una participación responsable de estas para obtener y mejorar su capacidad de gestión (Guichard, 2013).

Respecto a la toma de decisiones, los/as participantes enfatizan la necesidad de adquirir habilidades en la planificación y organización para alcanzar objetivos a largo plazo, mientras reconocen la importancia de la flexibilidad para adaptarse a cambios inesperados en el proyecto profesional (Villa Sánchez, 2020). Una toma de decisiones adecuada siempre debe partir del análisis personal para entender y mejorar el proceso de desarrollar proyectos y lograr decisiones más conscientes, responsables y satisfactorias (López, 2021; Krumboltz et al., 2013). De este modo, esta disposición a aprender y ajustar el proyecto demuestra un compromiso con el aprendizaje continuo y la mejora personal y profesional.

Por otro lado, las competencias de gestión del proyecto profesional-vital se revelan esenciales para gestionar tanto los aspectos profesionales como personales de la vida, con el objetivo de alcanzar el éxito y el bienestar en ambas áreas. Los/as participantes subrayan la conexión y el equilibrio necesario entre estas dimensiones, resaltando la importancia de la adaptabilidad y la revisión continua para una gestión efectiva. En este sentido Díaz-Barriga et al. (2019) inciden en que el proyecto de vida debe construirse en un ambiente propicio, donde se promueva un proceso de reconocimiento de los recursos propios y los del entorno, y se identifiquen potencialidades. Asimismo, la confianza en el proyecto, tanto por parte de la persona como de su entorno cercano, proporciona la constancia y seguridad necesarias para perseguir y alcanzar los objetivos profesionales y personales con perseverancia y constancia.

Entre las limitaciones del estudio, es preciso considerar el reducido tamaño muestral, junto con las inherentes a los procedimientos de autoinforme, lo que invita, lógicamente, a la cautela en lo que afecta a la interpretación de los resultados cuantitativos, si bien estos han quedado complementados con los resultados cualitativos. Al mismo tiempo aconseja, en una línea prospectiva, la aplicación del programa-taller a una muestra más amplia y también más diversa en lo relativo a sus situaciones, contextos y condicionantes sociolaborales, manteniendo un enfoque metodológico mixto e integral.

En resumen, el desarrollo de competencias en la toma de decisiones y gestión del proyecto profesional-vital emerge como un factor crucial para el éxito y el bienestar a lo largo de la vida (Nakra y Kashyap, 2023). A través de este estudio se ha podido confirmar el impacto positivo que, a través del programa-taller Impulsa, ejerce el modelo CCP en las personas en formación y en profesionales de la orientación sociolaboral. Poniendo de relieve el doble beneficio que propicia, tanto en sus competencias de desarrollo profesional como, en este caso, en sus propias competencias orientadoras, incrementando su capacidad para afrontar, con sus usuarios/as, procesos de orientación más holísticos y profundos.

## Referencias bibliográficas

- Allan, B. A., Autin, K. L., & Wilkins-Yel, K. G. (2021). Precarious work in the 21st century: a psychological perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 126, 103491. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103491>
- Álvarez-González, P., López-Miguens, M. J., & Caballero, G. (2017). Perceived employability in university students: developing an integrated model. *Career Development International*, 22, 280-299. <https://doi.org/10.1108/cdi-08-2016-0135>
- Arenilla Sáez, M. (2021). La necesaria reforma de la Universidad española. *Revista de Derecho Político*, 1(110), 13–46. <https://doi.org/10.5944/rdp.110.2021.30314>
- Arráiz-Pérez, A., Sabirón-Sierra, F. y Suárez-Ortega, M. (2020). Personas Emprendedoras: Vidas Ejemplares y Claves Educativas para la Reorientación de la Carrera. *Qualitative Research in Education*, 9(2), 217-247. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.5395>
- Batiz Cartagena, M. y Rivera Cintrón, A. (2023). El humanismo digital en la educación a distancia y el diseño instruccional. *HETS Online Journal*, 13(2), 23-37. <https://doi.org/10.55420/2693.9193.v13.n2.128>
- Blustein, D. L. (2019). *The importance of work in an age of uncertainty: the eroding work experience in America*. Oxford University Press.
- Blustein, D. L. & Duffy, R. D. (2020). Psychology of working theory. En S.D. Brown & R.W. Lent. (Eds.) *Career development and counseling, vol. 3: putting theory and research to work* (pp. 201–36). Wiley.
- Díaz-Barriga, F. Vázquez-Negrete, V. y Díaz-David, A. (2019). Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 237-252.
- Garavito-Hernández, Y., García-Méndez, S., Ramírez-Torres, W. E. y Avellaneda-Rueda, C. (2023). Influencia de las características personales y factores del entorno en la intención emprendedora en estudiantes universitarios. *INNOVA Research Journal*, 8(1), 89-107. <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n1.2023.2201>
- Guichard, J. (2013). Anticipar el propio futuro y orientarse al final de la adolescencia y en el momento de la emergencia de la edad adulta. En P. Figuera (Coord.), *Orientación profesional en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y gestión personal de la carrera* (85-110). Laertes.
- Huicab-García, Y., (2023). Gestión del talento humano en el entorno BANI. *Digital Publisher CEIT*, 8(1), 155 -165 <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1533>
- Krumboltz, J. D., Foley, P. F., & Cotter, E. W. (2013). Applying the happenstance learning theory to involuntary career transitions. *The Career Development Quarterly*, 61(1), 15–26. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00032.x>
- Llanes Ordóñez, J., Figuera Gazo, P., y Torrado Fonseca, M. (2017). Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en Pedagogía. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 28(2), 46–60. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20118>
- López Selas, S. (2021). La importancia de la orientación vocacional antes y durante la formación profesional. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (385), 16-20.



- Miles, M.B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source*. Newbury Park, Sage.
- Nakra, N., y Kashyap, V. (2023). Linking Career Adaptability and Psychological Well-Being: A Test of Moderated Mediation Model Among Indian Employees. *Journal of Career Development*, 50(6), 1139-1154. <https://doi.org/10.1177/08948453231157763>
- Polo-Amashta, G.P., Lafaurie-Molina, A. y Perez de Guzmán, M.V. (2023). Exclusión sociolaboral: programas y recursos para la inclusión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 93-105. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2023.06](https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.06)
- Requejo Fernández, E., Raposo-Rivas, M. y Sarmiento Campos, J. A. (2022). El uso de tecnologías en la orientación profesional: una revisión sistemática. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(3), 40–65. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.3.2022.36460>
- Ruiz, J.I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto
- Salinas Tomás, M.F. (2023). El modelo de acompañamiento en las empresas de inserción y su incidencia en la empleabilidad de personas en situación y/o riesgo de exclusión social. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 1 (143), 1-19. <https://dx.doi.org/10.5209/reve.85559>
- Sánchez-García, M.F. (Eds.) (2017). *Orientación para el desarrollo profesional*. UNED.
- Sánchez García, M. F. y Suárez Ortega, M. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de competencias para la gestión de la carrera emprendedora. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica – e Avaliação Psicológica*, 45(3), 109-123. <https://doi.org/10.21865/RIDEP45.3.09>
- Sánchez-García, M.F. y Suárez-Ortega, M. (Eds.) (2018). *Orientación para la construcción del proyecto profesional*. UNED.
- Savickas, M.L. y Pouyaud, J. (2016). Life design: a general model for career intervention in the 21st century. *Psychologie Française*, 61(1), 5-14. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.11.003>
- Shmatkov, D., Nadiia, B., Yuri, B. y Sánchez Zafra, M. (2022). The development of professionally important qualities as a result of various activities: Learning, sport, and labour mark. *Retos*, 43, 17–26. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.87830>
- Suárez-Ortega, M. (Coord.). Proyectos I+D+i - «Retos Investigación» 2019–2020: *Fomento de la autogestión de la carrera profesional en contextos de cambio sociolaboral: Dinamización, orientación y redes de apoyo en entornos virtuales integrados*. Financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MCIN)/Agencia Estatal de Investigación (AEI) España/PID2020-114833RBI00. (2021–2025).
- Suárez Ortega, M., Sánchez-García, M.F., Fernández-García, A. y Romero-García, C. (2022). Contributions of the qualitative methodology in a Delphi study applied to validate the CCP (Professional Career Construction) model in Andalusia. *New Trends in Qualitative Research*, 15, e712. <https://doi.org/10.36367/ntqr.15.2022.e712>
- Suárez Ortega, M., Sánchez-García, M.F., Fernández-García, A., García-Ripa, M.I. y Romero-García, C. (2024). Virtualisation of career guidance using the CPC Model. En *INTED2024 Proceedings*, (pp. 5662-5667). <https://doi.org/10.21125/inted.2024.1475>
- Villa Sánchez, A. (2020). Liderazgo resiliente pertinente para una sociedad cambiante. *Foro Educational*, 34, 77-103. <https://doi.org/10.29344/07180772.34.2361>

Zeb, A. y Ihsan, A. (2020). Innovation and the entrepreneurial performance in women-owned small and medium-sized enterprises in Pakistan. *Women's Studies International Forum*, 79(9), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2020.102342>

**Fecha de entrada:** 10 de mayo de 2024

**Fecha de revisión:** 3 de julio de 2024

**Fecha de aceptación:** 15 de octubre de 2024