

EL PROGRAMA-TALLER *IMPULSA*: UN ESTUDIO DE CASO CON PERFILES DIVERSOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIOLABORAL
THE *IMPULSA* WORKSHOP-PROGRAM: A CASE STUDY OF DIVERSE GROUPS AT RISK OF SOCIAL AND LABOR EXCLUSION

Magdalena Suárez Ortega

Universidad de Sevilla, España

[msuarez@us.es] [<https://orcid.org/0000-0002-0188-3074>]

Carolina Romero-García

Universidad de Sevilla, España

[cromero@us.es] [<https://orcid.org/0000-0001-9766-4599>]

José Manuel Trujillo

Universidad Pablo de Olavide, España

[jmtrujillo@upo.es] [<https://orcid.org/0000-0003-1772-0285>]

Ana Fernández-García

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

[anafernandez@edu.uned.es] [<https://orcid.org/0000-0002-7600-8768>]

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 12/05/2026

Revisado/Reviewed: 17/06/2026

Aceptado/Accepted: 27/06/2026

RESUMEN

Palabras clave:

exclusión sociolaboral, programa-taller *Impulsa*, formación y orientación profesional, empleabilidad, estudio de caso

Introducción. El mercado laboral actual presenta dinámicas de dualidad que intensifican las barreras de exclusión sociolaboral, situando la formación y orientación profesional como una responsabilidad social y ética, especialmente relevante en contextos y para colectivos vulnerabilizados. Estos presentan necesidades para la mejora de la autogestión de la carrera profesional y la empleabilidad, que deben ser cubiertas mediante programas y acciones integrales de formación y orientación profesional. En consecuencia, este estudio analiza la aplicación y el impacto subjetivo del programa-taller *Impulsa*. *Método.* Desde un enfoque interpretativo, se aplica un diseño mixto de estudio de caso, con la participación de nueve personas usuarias de una entidad social. Se combinó el análisis discursivo de recursos individuales y colaborativos (foro, chat, redes de apoyo y grupos de discusión) con un cuestionario *ad hoc* de impacto percibido. *Resultados.* Los resultados destacan la relevancia del soporte metodológico y técnico para garantizar la accesibilidad y eficacia de la intervención; así como, el papel de la validación externa y el reconocimiento del entorno, que emergen como elementos decisivos para el desarrollo de la identidad y la transformación de las trayectorias profesionales/vitales. Se detecta también que, los recursos colaborativos demuestran su valor como ecosistemas de ayuda mutua, fortaleciendo la autoeficacia, el sentido de pertenencia y la construcción de estrategias colectivas. *Discusión/Conclusiones.* Pese al carácter exploratorio de los hallazgos obtenidos, se concluyen mejoras significativas en la autogestión de la

carrera y en el afrontamiento de riesgos y dificultades. Se destaca el potencial de transferencia del Modelo CCP (*Construyendo Mi Carrera Profesional*, Sánchez y Suárez), que está en la base del programa-taller aplicado.

ABSTRACT

Keywords:

labor exclusion, *Impulsa* workshop-program, training and career guidance, employability, case study

Introduction. The current labour market is characterised by dual dynamics that exacerbate barriers to social and labour market exclusion, making training and career guidance a social and ethical responsibility, which is particularly relevant in certain contexts and for vulnerable groups. These groups have needs relating to improving the self-management of their professional careers and employability, which must be met through comprehensive training and career guidance programmes and initiatives. Consequently, this study analyses the implementation and subjective impact of the *Impulsa* workshop programme. Method. Adopting an interpretative approach, a mixed-method case study design was employed, involving nine service users from a social organization. Discourse analysis of individual and collaborative resources (forum, chat, support networks and focus groups) was combined with a questionnaire ad hoc on perceived impact. Results. The results highlight the importance of methodological and technical support in ensuring the accessibility and effectiveness of the intervention; as well as the role of external validation and recognition from the wider community, which emerge as decisive factors in the development of identity and the transformation of professional and life trajectories. It was also found that collaborative resources demonstrate their value as ecosystems of mutual support, strengthening self-efficacy, a sense of belonging and the development of collective strategies, in the face of professional and social isolation. Discussion/Conclusions. Despite the exploratory nature of the findings, significant improvements have been observed in career self-management and risk-taking and career difficulties. Highlighting the potential for transfer of the CPC Model (Building My Professional Career, Sánchez y Suárez), which forms the theoretical basis of the workshop-programme implemented.

Introducción

La situación actual del mercado laboral se caracteriza por una dualidad que acentúa las brechas y barreras de exclusión sociolaboral (World Economic Forum, 2025). Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2025), aunque la tasa de desempleo general se sitúa en el 11,21%, persisten bolsas de vulnerabilidad estructural, que afectan de manera desproporcionada a colectivos específicos (especialmente, población joven, adulta y femenina, con tasas de paro del 25,5%, 9,20% y 12,54% respectivamente). Ante este escenario, hoy en día emerge una responsabilidad social y ética ineludible de ofrecer apoyo y acompañamiento al desarrollo de la carrera y empleabilidad de las personas, especialmente a aquellas en situación de vulnerabilidad (Hooley et al., 2021). Todo ello en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (Agenda 2030 de Naciones Unidas, 2015) (ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico, ODS 5: Igualdad de Género y ODS 10: Reducción de las desigualdades), y las políticas de empleo, sociales y de Formación Profesional. Este apoyo se fundamenta en: a) la Ley 3/2023, de 28 de febrero, de Empleo, que propugna la equidad en el acceso al trabajo decente, y establece el derecho a una orientación profesional personalizada; b) la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación, demandando la eliminación de barreras sociolaborales que sufren las personas más desfavorecidas; y, c) la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, que respalda esta visión. En consecuencia, se eleva la orientación profesional como un servicio esencial desde tempranas edades, instalándose desde la normativa un modelo integrado de formación que prioriza la orientación.

No obstante, la literatura científica manifiesta la persistencia de una brecha entre el marco normativo y la operatividad de los servicios públicos de empleo, evidenciando limitaciones estructurales que tensionan su praxis (Echeverría y Martínez-Clares, 2024). Esta situación dificulta una respuesta ajustada a los requerimientos reales de la población. Y, es que, la formación y orientación para el desarrollo de la carrera no pueden concebirse únicamente como la transmisión de conocimientos técnicos. Sino que, y sobre todo, debe primar un enfoque integral y holístico que potencie el desarrollo de competencias para la vida, la autonomía personal y la inclusión sociolaboral (Savickas, 2013). Esta propuesta incluye la carrera profesional, la empleabilidad y el desempeño profesional, por lo que se necesitan marcos de actuación que permitan al individuo gestionar el cambio a lo largo de su proyecto profesional/vital (Anonimizado, 2025). En esta línea, el Modelo CCP (Construyendo Mi Carrera Profesional) (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2018) emerge como una propuesta estratégica capaz de sistematizar el acompañamiento necesario, considerando la orientación como un proceso de empoderamiento y transformación personal-social. Este modelo permite analizar críticamente la demanda, considerar la orientación como factor de transformación personal y comunitaria, y permite plantear acciones orientadoras que fortalezcan la conciencia crítica, la resiliencia y otras competencias vitales necesarias (Anonimizado, 2025; Ribeiro y Figueiredo, 2025).

Específicamente, el Modelo CCP constituye un sistema secuencial y adaptable que promueve la autonomía en la construcción de los proyectos profesionales/vitales (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2018). Este Modelo se basa en un proceso reflexivo y cíclico de desarrollo de la carrera, configurado en torno a cinco áreas de competencias fundamentales: 1) exploración y delimitación de metas iniciales, 2) un proceso estratégicamente articulado de autoconocimiento y desarrollo personal, y apropiación de entornos relacionados, 3) reajuste de metas inicialmente contempladas, y toma de decisiones realistas, con significado vital, 4) una planificación estratégica con sentido

personal del proyecto profesional, y 5) la gestión y evaluación de este y los subproyectos e itinerarios asociados (Pantoja, 2020; Suárez Ortega et al., 2023). En consecuencia, aplicar el Modelo CCP en programas de orientación profesional dirigidos a personas en situación de desempleo y vulnerabilidad sociolaboral (Cruel et al., 2024) supone una oportunidad para comprobar la pertinencia y eficacia de una metodología innovadora que combina la personalización de los aprendizajes, el trabajo colaborativo, las competencias digitales y la creación de redes de apoyo. Se desarrollan competencias de exploración, planificación, gestión y evaluación de la carrera profesional, permitiendo que la persona aprehenda a reconstruir proyectos profesionales/vitales con sentido propio (Ribeiro y Figueiredo, 2025).

Paralelamente, en escenarios de transición o reinversión profesional, el desarrollo de redes de apoyo emerge como un factor determinante para el éxito de la inserción (Stead et al., 2025). Estas redes trascienden su función informativa para convertirse en recursos sociales estratégicos, que catalizan la creación de capital social en entornos volátiles e inciertos. A través de estas redes o círculos de apoyo se generan vínculos significativos entre las personas participantes, profesionales y agentes del entorno. La intervención deja de ser un evento aislado para integrarse en un ecosistema de carrera sostenible (De Vos et al., 2020; Marín-Zapata et al., 2022). Este enfoque colaborativo fortalece el tejido comunitario y dota de soporte emocional y relacional al subproyecto e itinerarios de búsqueda de empleo e inserción o promoción sociolaboral. A su vez, garantiza que el impacto del proceso formativo y orientador se mantenga a lo largo del tiempo. De la misma manera, aporta al desarrollo de competencias y aptitudes claves, como la adaptabilidad y la autogestión de itinerarios profesionales (De Valverde et al., 2020). Se facilita, así, una respuesta adaptada a las diversas transiciones profesionales, considerando la heterogeneidad de necesidades (Cruel et al., 2024). Aquí, el/la profesional de la orientación se erige como pieza clave (Blustein y Lyon, 2022; López-Medialdea et al., 2025), actuando no solo como facilitador/a de herramientas técnicas, sino como un/a mediador/a estratégico/a capaz de traducir las demandas de un mercado volátil en proyectos profesionales e itinerarios de vida significativos, y empoderando al individuo para que asuma un papel activo en su desarrollo profesional.

En este escenario, la selección y adecuación del modelo de intervención al grupo destinatario constituye un paso esencial que demanda un trabajo riguroso de coordinación entre las entidades promotoras y colaboradoras, los responsables institucionales y el propio colectivo participante. Esta perspectiva coincide con los hallazgos de Steen et al. (2025), quienes concluyen que las intervenciones más eficaces para favorecer la inserción laboral de colectivos vulnerables son aquellas que combinan orientación profesional, acompañamiento continuado, desarrollo competencial y apoyo social. Del mismo modo, Kluve et al. (2017), a partir de una revisión sistemática de programas de empleo juvenil desarrollados en distintos contextos internacionales, señalan que las intervenciones integrales que articulan servicios de orientación, formación y apoyo a la inserción generan resultados más consistentes en términos de empleabilidad. Por su parte, Suárez-Ortega (2025), en la revisión realizada sobre el estado de la cuestión sobre orientación educativa y profesional, y orientación para la construcción de proyectos profesionales/vitales, destaca la necesidad de partir de una orientación transformadora como factor estratégico mediador entre el empoderamiento personal y socio comunitario, interconectando recursos y acciones a partir del trabajo reflexivo, narrativo y co-performativo. En este proceso los/as orientadores/as profesionales son "llaves" que entretejen posibilidades de acción, inclusión y mejora sociolaboral.

En consecuencia, la aplicación del programa-taller CCP se desarrolla con un enfoque de personalización, atendiendo a las particularidades de los/as participantes y promoviendo aprendizajes significativos para la construcción y mejora de la carrera (Suárez Ortega et al., 2023). Este tipo de implementación exige metodologías flexibles, capaces de integrar recursos innovadores y dinámicas de trabajo colaborativo. Refuerza la idea de que la orientación profesional debe ser un espacio para la inclusión y el desarrollo consciente (Cruel et al., 2024; Bautista Bou y Roselli, 2025). Esto exige, asimismo, de la generación de evidencias científicas mediante la evaluación (Chhabra et al., 2022) y permite un análisis de los procesos y resultados, valorando, así, su impacto para las personas y los entornos donde estas se sitúan.

Método

El estudio se basa en la aplicación y seguimiento del programa-taller CCP, formando parte de un Proyecto I+D+I (referencia MCIN/AEI/10.13039/501100011033). En concreto, consiste en un estudio de caso (Baxter y Jack, 2008) con un conjunto específico de sujetos con perfiles diversos en riesgo de exclusión sociolaboral. Para evaluar el proceso de trabajo se han integrado herramientas cuantitativas y cualitativas en un diseño mixto (Obilor y Ikpi, 2025) y evaluativo (Stufflebeam, 2003; Marín Solórzano et al., 2021) con vocación de obtener resultados triangulados (Flick, 2004). No obstante, el diseño utilizado se caracteriza por ser principalmente interpretativo, guiándose por un trabajo analítico, reflexivo y comprensivo desde las voces compartidas de las personas que participaron en la experiencia.

Objetivos

El *objetivo general* fue analizar la implementación y el impacto subjetivo del programa-taller CCP. Este se fundamenta en el Modelo CCP (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2018), aplicado a un colectivo en situación de desempleo y vulnerabilidad sociolaboral. Mediante la implementación de un entorno virtual de aprendizaje en Moodle, se aplica la secuencia didáctica, evaluando proceso y resultados (Requejo et al., 2022; Suárez Ortega et al., 2023; López-Medialdea et al., 2025) desde una perspectiva interpretativa.

Concretamente, los *objetivos específicos* fueron:

1. Valorar el proceso de desarrollo del programa-taller desde las principales herramientas de apoyo e interacción personal.
2. Explorar los aportes del desarrollo de la red de apoyo generada a lo largo del proceso.
3. Evaluar el impacto subjetivo del programa en la adquisición de competencias de desarrollo de la carrera.

Participantes

La muestra se compone de las 9 personas que completaron el programa-taller, tratándose de un grupo mayoritariamente femenino (89%) y de edad media-alta, donde 7 de los/as participantes superan los 39 años. Dada la edad media-alta del grupo (77 % entre 39 y algo más de 60 años), los perfiles reflejan problemáticas de inserción documentadas en la literatura. Esto incluye la exposición a la economía sumergida (OIT, 2023) y la precariedad e invisibilidad que sufren las mujeres en ciertos sectores del mercado laboral (Alberto-Carbó, 2025). Por otro lado, 2 sujetos se sitúan en la veintena

(21 y 28 años, respectivamente), y, en términos formativos, únicamente una de las participantes poseía estudios universitarios y otra solo estudios obligatorios, por lo que la mayoría disponía del Bachillerato o FP (66,7 %). La vulnerabilidad se acentúa por las cargas familiares en 5 de los casos y una tasa de desempleo que afecta a 7 participantes. La procedencia es diversa, atendiendo al ámbito rural (3), semiurbano (4) y urbano (2), aunque todas las personas usuarias residen en un municipio de Sevilla, que podría identificarse como entorno semiurbano por su cercanía con la capital, a la vez que rural por el mantenimiento de una cultura tradicional. La muestra se seleccionó mediante un muestreo basado en criterios de vulnerabilidad, motivación y viabilidad. La selección del caso tiene interés como *caso intrínseco*, lo que se justifica por: 1) el grupo está conformado por perfiles de vulnerabilidad y estos son significativos en sí mismos; 2) las personas comparten necesidades de formación y orientación profesional, están en búsqueda o mejora de empleo y plantean una demanda al servicio de orientación de la entidad colaboradora; 3) nos sirve de ejemplo representativo (representatividad estructural, no estadística) desde un enfoque exploratorio de investigación. El contexto registraba en el periodo de aplicación del programa-taller una tasa de paro aproximada del 16,5%, cifra sensiblemente superior a la media nacional (11,21%) (Observatorio Argos, 2024).

Técnicas de recogida de información

En su vertiente cualitativa, se utilizaron actividades y técnicas de recogida de datos variadas en todo el proceso, seleccionando en este estudio la información procedente de foros de interacción, chats privados y grupos de discusión reflexivos (2), de proceso y final, aplicados para valorar el desarrollo del programa-taller. Estas herramientas permitieron captar la evolución y la riqueza discursiva del grupo, integrando la reflexión sobre el impacto subjetivo y los resultados del programa.

Como complemento al estudio cualitativo (vertiente cuantitativa) se aplicó (en formato online) el Cuestionario CGCE (Competencias de Gestión de la Carrera Emprendedora), validado y con 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). El instrumento consta de 2 escalas que evalúan competencias emprendedoras (21 ítems) y de gestión de carrera (12 ítems). El juicio de expertos confirmó su validez de contenido en pertinencia y claridad. Asimismo, el análisis factorial confirmatorio ratificó su validez de constructo y fiabilidad, identificando cuatro factores en la primera escala y dos en la segunda con sólidas propiedades psicométricas. La primera escala está constituida por cuatro factores llamados autoeficacia y productividad, asertividad y control emocional, liderazgo participativo y afrontamiento de riesgos y dificultades (índices Alpha de Cronbach, respectivamente, de 0,887, 0,819, 0,702 y 0,701). La segunda escala está conformada por dos dimensiones nombradas competencias de toma de decisiones y competencias de gestión del proyecto vital-profesional (índices Alpha de Cronbach, respectivamente, de 0,843 y de 0,852). En un primer momento, antes de la intervención (m0), se realizó una recogida de datos inicial para evaluar las competencias de carrera de los/as participantes. Finalizado el programa, se aplicó nuevamente el cuestionario en una segunda fase (m1) para medir los cambios competenciales logrados. Entre la fase inicial y la final transcurrieron tres meses (octubre 2024 - enero 2025), periodo en el que se ejecutó el programa-taller. La recogida de la información se realizó mediante el posicionamiento para cada afirmación en torno a una gradación de 10 puntos estilo Likert.

Procedimiento y técnicas de análisis

En general, el procedimiento de análisis desarrollado se caracteriza por haber seguido un enfoque metodológico mixto, que permite triangular el estudio de las narrativas y subjetividades de los/as participantes con el análisis estadístico, aportando así una comprensión más profunda del objeto del estudio. En su vertiente cualitativa se aplicó un método de análisis de contenido con base descriptiva, identificando las frecuencias discursivas, y reflexiva e interpretativa, a nivel de grupo. Este enfoque permite sistematizar el flujo comunicativo derivado de las herramientas de interacción del programa-taller y de los grupos de discusión. La frecuencia de intervenciones tematizadas y sus significados se analizaron de forma sistemática (Krippendorff, 2018). El sistema de categorías (tabla 1) quedó codificado identificando temas centrales y patrones de significado sobre las percepciones de los/las participantes.

La construcción del sistema de categorías se llevó a cabo mediante un proceso iterativo de codificación y organización temática. Inicialmente se identificaron unidades de significado relacionadas con los objetivos del estudio, que posteriormente fueron clasificadas en categorías y subcategorías atendiendo a su proximidad conceptual y su frecuencia en los discursos.

El sistema definitivo integró categorías derivadas del marco teórico con otras emergentes de los datos analizados. Se siguió un proceso inter-jueces, siendo este elaborado y comparado por tres investigadoras (rol de codificadoras). Se establecieron criterios cuantitativos (frecuencias más altas) para el análisis de la fiabilidad entre codificaciones. A lo que se añadió un criterio cualitativo, incluyendo el sentido (significado discursivo) del contenido codificado en cada categoría y dimensión.

TABLA 1
Sistema de categorías

| Categorías | Subcategorías | Frecuencia |
|---------------------------------------|---|------------|
| Orientación y guía | Mediación laboral | 7 |
| | Confirmación de procedimiento | 3 |
| | Aportación de recursos | 2 |
| | Aclaración de procedimientos | 9 |
| | Aclaración de actividades | 10 |
| Opiniones sobre Programa-Taller | Opiniones positivas | 20 |
| | Opiniones negativas | 2 |
| | Aspectos de mejora | 5 |
| Competencias emprendedoras | Autoeficacia y proactividad | 13 |
| | Asertividad y control emocional | 2 |
| | Liderazgo participativo | 3 |
| | Afrontamiento de riesgos y dificultades | 7 |
| | Soporte en tareas | 15 |
| Competencias de gestión de la carrera | Toma de decisiones | 7 |
| | Red de contactos | 13 |
| | Reconocimiento externo de competencias | 5 |
| | Preferencias ocupacionales | 2 |
| | Gestión del proyecto profesional/vital | 3 |
| | Claridad vocacional | 1 |
| | Desmotivación profesional | 4 |
| Concreción de objetivos y metas | 4 | |

Nota: Elaboración propia a partir de NVivo15.

Para el análisis cuantitativo se emplearon estadísticos descriptivos (medias y frecuencias) para la caracterización de los datos (Field, 2018), así como la evaluación de la variabilidad mediante la desviación típica y el cálculo de variaciones clásicas y robustas. Los procedimientos de análisis aplicados para los datos del cuestionario son de tipo estadístico, en concreto, de carácter descriptivo y contrastes de medias. Nótese que, al tratarse de una muestra tan limitada, además de la media y desviación típica clásica, para los diferentes constructos se ha completado la información con análisis robustos (Wilcox, 2012), en concreto, estimador de Huber y MAD (desviación absoluta de la mediana). Para el contraste de medias entre los dos momentos, se aplica el método de Yuen (*t-test* con medias recortadas). Para estos análisis se ha combinado el trabajo en el marco del entorno SPSS (IBM, versión 27) y el uso de varios paquetes en el programa R, en concreto, MASS (Venables y Ripley, 2002) y PairedData (Champely, 2018). Este estudio aplicó las consideraciones éticas necesarias, garantizándose la participación libre, informada y el anonimato del grupo. Los/as participantes recibieron una hoja informativa y firmaron el correspondiente consentimiento informado antes de iniciar el proceso. El Proyecto I+D+I Impulsa, del que deriva este trabajo, recibió el visto bueno del Comité de Ética de Sevilla (Protocolo Ref. nº 2213-N-22).

Resultados

Los resultados se sintetizan en tres subapartados alineados con los objetivos específicos. Pese a que la muestra es muy limitada y mayoritariamente femenina (89%), y no se detectaron diferencias estadísticamente significativas en las variables estudiadas, el análisis cualitativo reveló brechas de género sobre: a) la construcción de la identidad y la proyección profesional; b) la forma de asimilar los aprendizajes y manifestar demandas del entorno; y, c) por variables mediadoras (economía sumergida, cargas familiares, migración y cualificación), condicionantes del desarrollo profesional femenino.

Voces públicas y privadas sobre la funcionalidad del programa-taller Impulsa

El análisis diferenció entre las “voces privadas”, tutorías individuales vía chat, orientadas al seguimiento personalizado, y las “voces públicas”, consistentes en las reflexiones colectivas generadas durante el grupo de discusión intermedio. El análisis inicial de las intervenciones registradas en el chat revela una clara priorización de la necesidad de *Soporte en tareas* por parte de los/as usuarios/as, la cual presenta el nivel más alto de frecuencias registradas. Así queda manifestado en las narrativas:

Quería saber por qué me aparece la actividad 2 en curso y a su vez finalizada, y, así, con más de una, no controlo mucho esta herramienta (AMO).

No sé si la actividad 1 debería de estar enviada antes de la próxima sesión. Aunque la enviemos, no sé si podríamos volver a la actividad en cualquier momento (CTR).

Estoy haciendo la actividad 8, respondo las preguntas y tengo que salir y al volver no encuentro las respuestas, en la actividad 7 ocurre lo mismo. ¿Me puedes indicar por favor si te ha llegado? gracias (IEP).

Estas respuestas ponen de manifiesto la importancia del rol de facilitadora activa del proceso de aprendizaje, resolviendo dudas y gestionando dificultades técnicas de la

plataforma. También, que la herramienta favorece el desarrollo de competencias digitales en los/as participantes.

Atendiendo a los datos aportados sobre *Autoeficacia y Proactividad*, más allá del cumplimiento de tareas, los resultados reflejan una profunda introspección sobre el propio potencial e intereses profesionales, tarea que llevan a cabo las personas participantes en el proceso formativo:

Me viene a la mente una faceta artística que tengo y que no he explorado demasiado, que es la de la interpretación. Lo que pasa es que eso sería más cuestión de explorarlo a nivel personal a ver cómo lo conecto con lo profesional (CTR).

Tras darle vueltas a mi perfil y a mis inquietudes, me matriculé en la prueba de acceso al grado superior con la intención de mejorar la formación para un nuevo puesto de trabajo. En principio, pensé en integración social dado que me pareció bastante interesante, pero tras ver el perfil de los integradores, no me veo realmente (EBL).

En la subcategoría de *Afrontamiento de Riesgos* se observa una actitud de persistencia frente a obstáculos técnicos, donde el compromiso prevalece sobre la frustración inicial que pueden ocasionar las herramientas digitales. Paralelamente, el manejo de la *frustración* por la falta de metas realistas da paso a una toma de decisiones estratégica. Se aprecian mejoras concretas en el desarrollo de competencias de gestión *del tiempo* y *definición de itinerarios formativos y profesionales*.

Puedes seleccionar una meta sencilla para explorar y luego ya podrás aplicar los mismos pasos a otras metas de tu interés. En paralelo puedes pensar en lo que no te gustaría hacer a ver si eso te ayuda a visualizar alguna motivación (AGF).

Tejiendo Lazos: Aportes del programa en la construcción de redes de apoyo

A partir de la pregunta inductora formulada por la orientadora, se registraron las intervenciones, observándose un patrón significativo de interacciones recíprocas entre los/as participantes. Más allá de una tarea formativa del propio programa, el alto nivel de interacción convirtió la actividad en un entorno clave para la creación de redes de contacto y apoyo entre iguales. La narrativa se inició con la exposición de trayectorias y objetivos individuales, derivando rápidamente en un diálogo colaborativo donde establecieron una red de apoyo, reforzándose en el grupo:

Buenas tardes, hay una empresa que se llama X en el polígono M que no deja de ofertar trabajos de teleoperadora, por si te interesa podrías meterte en InfoJobs. Otra empresa para trabajo de esto mismo es Iberempleos.es (AMO).

Está también la empresa P, que constantemente busca personal para televenta y demás (CTR).

Esta dinámica de colaboración se materializó en el *intercambio proactivo de ofertas y recursos formativos* vinculados con sus áreas de interés. Este hecho refuerza la naturaleza cooperativa del grupo, al tiempo que evidencia una actitud proactiva hacia el aprendizaje continuo, con voluntad de democratizar el acceso a la información para la mejora de la empleabilidad colectiva.

Actualmente van a empezar cursos gratuitos y online de aplicaciones informáticas de tratamientos de textos (Word) 30 horas, están financiados por el SEPE (AMO).

Mis objetivos, que no tenía claro cuando empezamos, son dedicarme a patronaje y costura. He empezado un taller de costura y veo que tengo que prepararme más a fondo. Aún no conozco sitios para el aprendizaje, estoy en ello (MGC).

Conozco a una chica que imparte clases de patronaje en S; ella lo hace en su tienda, se llama L.S., este es su número de teléfono (X), que tiene en Instagram y Facebook, por si te interesa (AMO).

Vi esta formación sobre confección industrial en la Fundación W-S, aquí te dejo el enlace (X), quizá pueda interesarte (OSM).

En esta misma línea, la *red de apoyo* evolucionó hacia la *intermediación laboral informal*, transformando el foro en un *entorno de prospección colaborativa*. El intercambio marca el paso de una búsqueda aislada a una estrategia compartida que optimiza las oportunidades de inserción para todo el grupo.

Están buscando personas como integrador social (jornada de viernes a martes) en XX, más información en LinkedIn, Jooble, Clickajobs. Si accedes por XX indicando integrador social, trabajo, en XX, te viene todo esto que te estoy comentando (AMO).

El intercambio reflexivo permitió percibir el espacio grupal en la plataforma y en el aula como una guía efectiva, consolidando la metodología semipresencial como *motor de colaboración y apoyo mutuo*.

Impacto global del programa-taller: Un antes y un después

Se recogieron las percepciones generales tras la culminación del proceso de intervención formativa y orientadora. En primer lugar, tomamos de referencia las opiniones relacionadas con lo que ha supuesto el paso por el programa para la *gestión de los proyectos profesionales/vitales*. El empoderamiento se manifiesta en la transición de la incertidumbre a una hoja de ruta autodirigida, valorando la tranquilidad y la planificación como avance en la madurez del proceso y la perdurabilidad de los resultados.

Asimismo, las intervenciones subrayan que el *valor estratégico de la red* de contactos reside en la heterogeneidad de los perfiles participantes. Esta diversidad no solo ha enriquecido el debate, sino que ha actuado como un *catalizador para la generación de sinergias*, permitiendo que la pluralidad de trayectorias se transforme en un *activo colectivo* para el aprendizaje mutuo.

Aumenta la capacidad de crear un itinerario que realmente me reconduzca mi vida profesional (UP).

Los flujos han sido más positivos entre mayores y jóvenes, te pongo dos ejemplos claros, la menor del grupo ha encajado perfectamente con la más mayor del grupo, uno de los más jóvenes ha encajado mejor con los más mayores porque la experiencia de una persona con una gran trayectoria profesional le ha aportado al que está empezando y va a empezar a poner un proyecto en marcha (UP).

La experiencia de uno ayuda a la del otro y todos aportan habilidades diferentes a los demás, al final todos aprenden de todos y la habilidad de unos ayudan a otros (UP).

En cuanto a las *opiniones sobre el programa-taller*, los/as participantes reflejaron la plataforma como un recurso completo que trasciende la búsqueda de empleo convencional. Se valoró especialmente la *integración* de elementos implicados en el desarrollo de la carrera profesional, así como la *multidimensionalidad* del análisis y la *orientación* del proyecto profesional desde un *enfoque ecléctico*. Esta dualidad permitió, según sus perspectivas, no sólo disponer de herramientas, sino, sobre todo, facilitar la comprensión y el aprendizaje sobre las competencias laborales. Así lo expresan:

Toca muchas facetas de lo que es la búsqueda de empleo, no solo se queda en herramientas, ni en las acciones tradicionales que se llevan a cabo con los usuarios (UP).

Una proyección tanto inmediata como a largo plazo es lo más positivo que veo y también el autoconocimiento que aporta durante todo el proceso;

aumentando el conocimiento hasta el límite que cada uno tiene o quiere en este momento (UP).

Al mismo tiempo, se puso de manifiesto la necesidad de *coordinar las acciones* que se llevan a cabo desde los *servicios de orientación y otros relacionados a nivel comunitario*. Destacando la importancia de *clarificar y actualizar el perfil de los/as orientadores/as profesionales* desde las demandas actuales, y en línea con los aportes del Modelo CCP.

Sería necesario plantear una experiencia de coordinación intercentros, dentro de la red y ahí estarían mínimo dos profesionales de los centros (UP).

Los perfiles de los profesionales que se dedican a la orientación laboral, en muchos casos, yo los veo que se están quedando obsoletos, fíjate en lo que exige hacer esta formación y orientación, y piensa quién la podría hacer aquí si no es con el apoyo de este proyecto (UP).

Somos conscientes de que la orientación laboral tiene que ir con los tiempos, cambiando continuamente (UP).

Los discursos de los/as profesionales ponen el foco en la necesidad de actualizar el rol orientador/a, señalando una desconexión entre las prácticas tradicionales y las demandas actuales del mercado, a la vez que entre las demandas en el desempeño y perfil profesional. Esta postura valida por los/as usuarios/as el programa-taller Impulsa no solo como una herramienta, sino como proceso necesario a desarrollar con las personas que pasan por estos servicios, incluso con los/as profesionales de estos.

Complementando esta mirada con el análisis estadístico (enfoque exploratorio y no inferencial), se examinan los datos desde el punto de vista descriptivo. Las tablas 2 y 3 recogen, respectivamente, todas las variables que componen cada una de las escalas y los constructos incluidos con los respectivos estadísticos descriptivos tanto en el momento inicial (m0) como después de la implementación del programa (m1). En la escala de competencias emprendedoras se observa una evolución global positiva entre mediciones, salvo en el ítem 21. En autoeficacia y productividad, destaca inicialmente el ítem 9 y posteriormente el ítem 2, mientras que el ítem 4 presenta las puntuaciones más bajas. En asertividad y control emocional, el ítem 14 alcanza las medias más altas y el 15 las más bajas en ambas mediciones. En liderazgo participativo, el trabajo en equipo (ítem 18) es el mejor valorado, frente al liderazgo compartido (ítem 16). Finalmente, en el afrontamiento de riesgos y dificultades, el ítem 19 aumenta su media y los ítems 20 y 21 presentan las puntuaciones más altas según el momento de medición.

TABLA 2

Escala de competencias emprendedoras, estadísticos descriptivos

| | Pretest (m0) | | Postest (m1) | |
|---|--------------|------|--------------|------|
| | Media | DT | Media | DT |
| Dimensión: autoeficacia y proactividad | | | | |
| 1. En general, soy optimista, relativizo los problemas y considero los errores como oportunidades de aprender | 6,78 | 1,72 | 8,56 | 1,24 |
| 2. Soy una persona apasionada con las cosas que hago, normalmente me automotivo para avanzar y trabajar en el día a día | 7,44 | 1,42 | 9,11 | 1,36 |
| 3. Haga lo que haga, tengo fe y seguridad en mí mismo/a y en que lo conseguiré | 7,00 | 1,58 | 8,44 | 1,88 |
| 4. Soy una persona con iniciativa, me gusta introducir cambios con frecuencia y agilidad (no estancarme), aunque esto me haga salir de mi "zona de confort" | 6,44 | 1,59 | 8,11 | 1,17 |
| 5. Suelo alternar momentos de estabilidad y momentos de cambio en lo que hago | 6,44 | 1,51 | 8,33 | 1,41 |
| 6. Soy constante en el tiempo y persistente cuando me propongo una meta | 7,56 | 1,74 | 8,78 | 1,39 |
| 7. Normalmente, me adapto con flexibilidad y replanteo la estrategia cuando las cosas no salen como esperaba | 7,78 | 1,64 | 8,22 | 1,30 |
| 8. Generalmente soy resistente al estrés y a la tensión que conlleva el trabajo; mantengo la calma cuando me enfrento a un problema difícil | 7,22 | 1,30 | 8,22 | 1,30 |
| 9. Soy una persona práctica, pienso en soluciones no en problemas | 7,89 | 1,05 | 8,67 | 1,41 |
| Dimensión: asertividad y control emocional | | | | |
| 10. Soy capaz de captar las necesidades de las personas con las que me relaciono | 8,11 | 1,45 | 9,00 | 1,12 |
| 11. Me implico a fondo en mis objetivos del día a día | 7,67 | 1,58 | 9,11 | 0,93 |
| 12. Suelo tener en cuenta las normas sociales y culturales (costumbres, tradiciones, etc.) de los contextos de mi actividad laboral | 8,22 | 1,56 | 9,33 | 0,71 |
| 13. Me gusta tomarme el tiempo necesario para escuchar y comprender a las personas con las que trabajo | 8,00 | 1,41 | 9,33 | 0,87 |
| 14. El día a día me hace ser consciente de que siempre hay algo que aprender | 8,56 | 1,24 | 9,33 | 1,12 |
| 15. Me gusta hacer planificaciones semanales, ir adaptando mi plan estratégico día a día, de acuerdo con las necesidades y circunstancias que van surgiendo | 7,56 | 1,81 | 8,89 | 1,36 |
| Dimensión: liderazgo participativo | | | | |
| 16. Prefiero ejercer un liderazgo compartido con personas con las que me siento compenetrado/a | 6,67 | 1,73 | 8,56 | 1,42 |
| 17. Al ejercer el liderazgo, me parece fundamental rodearme de personas con mucho talento | 8,00 | 1,94 | 8,67 | 1,32 |
| 18. Me gusta trabajar en equipo | 8,56 | 1,24 | 9,22 | 1,30 |
| Dimensión: afrontamiento de riesgos y dificultades | | | | |
| 19. Los riesgos y dificultades que a menudo debo afrontar en mi vida laboral me provocan mucho estrés | 5,00 | 1,50 | 5,89 | 2,76 |
| 20. Me cuesta afrontar la incertidumbre y los problemas imprevistos | 5,11 | 2,32 | 5,33 | 2,83 |
| 21. El temor a fracasar en mi búsqueda de empleo, en mi trabajo y en mi vida en general es algo que siempre está presente | 5,89 | 1,36 | 5,56 | 3,21 |

Nota. DT= Desviación típica).

En lo que concierne a la escala de competencias generales de gestión de la carrera (tabla 3), también se produce un incremento generalizado de las puntuaciones entre el pre y el postest (en este caso, sin excepciones). Viendo los resultados por dimensiones e ítems, se observa que la media más elevada en el m0 dentro de la dimensión de competencias de toma de decisiones la presenta el ítem 24 y la más baja el 22. Este último se mantiene con la media más baja (junto al 23) en la medición posterior, mientras que se sitúa con el promedio más elevado el ítem 25. Por último, sobre la dimensión relativa a las competencias de gestión del proyecto profesional/vital, la media más baja en el m0

aparece en el ítem 29 y la más alta en el 31. Estos mismos ítems ocupan las posiciones equivalentes también en la medición posterior del postest.

TABLA 3

Escala de competencias generales de gestión de la carrera, estadísticos descriptivos

| | Pretest (m0) | | Postest (m1) | |
|--|--------------|------|--------------|------|
| | Media | DT | Media | DT |
| Dimensión: competencias de toma de decisiones | | | | |
| 22. Me anticipo a posibles dificultades antes de tomar una decisión profesional o en mi vida personal | 5,11 | 2,15 | 7,11 | 2,71 |
| 23. Soy capaz de establecer mis metas profesionales de forma realista | 6,33 | 2,12 | 7,11 | 2,71 |
| 24. Considero todas las posibilidades y experiencias previas para tomar decisiones importantes | 7,00 | 1,50 | 8,56 | 1,67 |
| 25. Mi proyecto profesional es totalmente coherente con mis metas y objetivos personales | 6,56 | 1,51 | 9,00 | 1,23 |
| 26. La información que tengo sobre mí mismo/a me es útil para tomar decisiones y desarrollar mi proyecto profesional | 6,78 | 1,72 | 8,89 | 1,36 |
| 27. Tengo un excelente concepto de mí mismo/a | 5,78 | 1,86 | 8,00 | 1,41 |
| Dimensión: competencias de gestión del proyecto profesional-vital | | | | |
| 28. Soy capaz de detectar mis nuevas necesidades para mejorar mi vida personal y profesional | 6,44 | 1,67 | 8,89 | 1,36 |
| 29. Suelo darme cuenta cuando surgen oportunidades interesantes y sé aprovecharlas | 6,22 | 2,17 | 8,11 | 1,90 |
| 30. 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 | 6,33 | 1,50 | 8,67 | 1,58 |
| 31. Tengo claros los puestos profesionales que me interesa desempeñar | 7,11 | 2,47 | 9,44 | 0,88 |
| 32. Sé muy bien hacia dónde deseo dirigir mi futuro profesional y mi vida en general | 6,56 | 1,88 | 9,11 | 1,36 |
| 33. Afronto de forma equilibrada mis fracasos y mis éxitos | 6,89 | 1,36 | 8,22 | 1,56 |

Nota. Elaboración propia (DT=desviación típica).

Por su parte, la tabla 4 contiene la exploración de las diferencias de medias entre la medición inicial (m0) y la medición posterior (m1). Se recoge la media y la desviación típica de cada una de las 6 dimensiones de las 2 escalas. Además, como se señaló en el apartado de diseño metodológico, se incluyen también en este caso estadísticos robustos para completar la información atendiendo al limitado número de casos con el objetivo de mitigar posibles valores atípicos y desviaciones de los supuestos paramétricos; en concreto, el estimador de Huber y el MAD (desviación absoluta de la mediana). Para evaluar las diferencias de medias entre el pre y el postest, se ha aplicado el método de Yuen para muestras pareadas.

TABLA 4

Medias y variaciones (clásicas y robustas) de las dimensiones, pre y posttest, así como contraste de medias robusto

| | Pretest (m0) | | Posttest (m1) | | t-test Yuen (p-valor) |
|---|-----------------|----------------------|------------------|----------------------|-----------------------------|
| | Media (DT) | E. Huber (MAD) | Media (DT) | E. Huber (MAD) | |
| Competencias emprendedoras | | | | | |
| Autoeficacia y proactividad | 64,56 (9,91) | 64,57 (10,38) | 76,44 (10,99) | 77,10 (11,86) | -3,47 (0,013) |
| Asertividad y control emocional | 48,11 (7,87) | 48,40 (4,45) | 55,00 (4,80) | 55,05 (5,93) | -2,84 (0,029) |
| Liderazgo participativo | 23,22 (3,73) | 23,08 (4,45) | 26,44 (3,32) | 27,78 (2,97) | -4,82 (0,003) |
| Afrontamiento de riesgos y dificultades | 16,00 (4,56) | 16,00 (5,93) | 16,77 (8,51) | 17,90 (5,93) | -0,34 (0,744) |
| Competencias generales de gestión de la carrera | | | | | |
| Competencias de toma de decisiones | 37,56 (8,43) | 38,85 (4,45) | 48,67 (7,39) | 48,71 (7,43) | -2,75 (0,033) |
| Competencias de gestión del proyecto profesional/vital | 39,56 (7,33) | 38,59 (5,93) | 52,44 (7,45) | 54,05 (4,45) | -3,42 (0,014) |

Nota. Elaboración propia.

Como muestra la Tabla 4, se observan diferencias de medias significativas ($p < 0,05$) en cinco de las seis dimensiones, esto es, en todas menos en el afrontamiento de riesgos y dificultades. Estos datos avalarían la mejora auto percibida de los/as participantes con respecto a la autogestión de la carrera y competencias emprendedoras.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos derivados del chat evidencian que el soporte metodológico permitió desarrollar la formación de manera más accesible y evitó barreras operativas relacionadas con la alfabetización digital o la gestión de archivos (Bautista y Roselli, 2025). El acompañamiento integral (Hooley et al., 2021) que comporta el programa facilitó que los/as participantes lograran articular recursos internos y externos, y diseñaran rutas de acción con mayor consciencia y efectividad (Blustein y Lyon, 2022), en cuanto a funcionalidad y sentido vital. También facilitó una mayor adaptación a las posibilidades personales (conciliación de roles) para el acceso a la formación y orientación profesional, así como un mayor acercamiento a los recursos municipales

Por su parte, el grupo de discusión de proceso concluyó sobre la importancia del refuerzo externo (desde el grupo de iguales, principalmente) para identificar competencias latentes, fortaleciendo la identidad mediante el reconocimiento del entorno (Ribeiro y Figueiredo, 2025). Esta visión externa facilita el tránsito desde una búsqueda por necesidad hacia un proyecto con sentido personal, actuando como base para un ejercicio de introspección y conciencia crítica (Marín-Zapata et al., 2022), que trasciende de lo personal a lo social. Este proceso permite transformar metas difusas en objetivos estratégicos y desarticular etiquetas del pasado que actuaban como barreras. Finalmente, esta conciencia situacional favorece la aceptación de los propios límites, subrayando que toda reorientación profesional exige una gestión emocional que garantice la sostenibilidad de la carrera y la continuidad del plan de vida.

Más allá de su propósito académico, el foro se consolidó como un ecosistema de ayuda mutua (Valencia, 2020) donde la reciprocidad fortaleció la autoeficacia social y el

sentido de pertenencia. Esta dinámica convirtió el entorno digital en una red de intermediación informal que, mediante el intercambio de recursos, transformó la búsqueda aislada en una estrategia colaborativa (Hooley et al., 2021). Frente a la rigidez institucional clásica, el enfoque humano integrado en el Modelo CCP (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2018) crea espacios seguros (inter-profesionales e inter-usuarios/as de la entidad), que catalizan la transición desde la incertidumbre vocacional hacia estrategias de búsqueda tangibles (De Vos et al., 2020; Marín-Zapata et al., 2022).

El grupo de discusión final identificó la red de apoyo y la planificación estratégica como motores de cambio. En esta línea, el intercambio de capital social y la transferencia intergeneracional combatieron el aislamiento, generando sinergias y soluciones prácticas (Requejo et al., 2022).

En conjunto, el análisis cualitativo evidenció la existencia de brechas de género sobre: a) la construcción de la identidad y la proyección profesional; b) la forma de asimilar los aprendizajes y manifestar demandas del entorno; y, c) por variables mediadoras (economía sumergida, cargas familiares, migración y cualificación), condicionantes del desarrollo profesional femenino. Estos resultados reflejan la precariedad y dificultad que hoy día siguen manteniendo las mujeres frente al empleo (Alberto-Carbó, 2025).

Complementariamente, el análisis cuantitativo permitió identificar la eficacia subjetiva percibida de la intervención por las propias personas participantes en competencias de autogestión de la carrera y empleabilidad (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2017, 2018). En este sentido, puede confirmarse que el apoyo técnico-grupal es determinante para consolidar proyectos profesionales/vitales, especialmente en perfiles de exclusión (Bautista y Roselli, 2025).

Las principales limitaciones del estudio se plantean en relación con el reducido tamaño muestral. Así, se puede identificar su limitada capacidad de generalización, aunque esta no es nuestra pretensión. El estudio tiene la finalidad de comprender cómo es desarrollada y valorada la formación por las personas usuarias, y en qué medida estas perciben una mejora subjetiva al final del proceso de las competencias de carrera y empleabilidad. No obstante, las limitaciones en la transferibilidad podrían venir por el propio contexto social u organizacional, y no tanto por el programa/modelo aplicado. Este parte de un estudio piloto que permite adaptar lo necesario conforme a las necesidades y demandas específicas del grupo diana. En este sentido, el estudio destaca el potencial de transferencia del Modelo CCP (Construyendo Mi Carrera Profesional, Sánchez y Suárez, 2018), que está en la base del programa-taller aplicado.

Pese al reducido tamaño muestral, la complementariedad del análisis cuantitativo aporta resultados orientativos que permiten explorar tendencias y fundamentar la futura escalabilidad del diseño a estudios de casos múltiples. Como una consideración específica de cara a futuras investigaciones, podría ampliarse su diseño a casos múltiples. Sería de utilidad establecer grupos de comparación en función de las características situacionales, factores de inclusión y sostenibilidad de los procesos de carrera. En esta línea se avanza en el Proyecto I+D+I del que deriva este trabajo.

Agradecimientos

Se agradece al ente financiador y a los/las participantes en el estudio. Proyecto I+D+I Impulsa, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MCIN)/ Agencia Estatal de Investigación (AEI) España/ PID2020-114833RB-I00, periodo de ejecución 2021-2026. REFERENCIA DEL PROYECTO MCIN/AEI/10.13039/501100011033. Con

aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Sevilla (Protocolo Ref. nº 2213-N-22).

Referencias

- Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía. (2025). *Libro Blanco de la Orientación a lo Largo de la Vida*. <https://www.aeop.eu/>
- Bautista Bou, J. y Roselli, N.D. (2025). Tutoría entre pares en entornos virtuales. Revisión de estudios empíricos de los últimos 10 años (2014-2024). *Revista de Educación: Argentina*, 36, 221-244.
- Baxter, P.M., y Jack, S.M. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- Blustein, D. L., y Lyon, A. B. (2022). The psychology of working theory. En W. B. Walsh, P. J. Hartung, y M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology: Theory, Research, and Practice* (4.ª ed., pp. 60-77). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003025115-4>
- Champely, S. (2018). *PairedData: Paired Data Analysis*. R package version 1.1.1, <https://CRAN.R-project.org/package=PairedData>
- Chhabra, M., Ribeiro, MA., y Rossier, J. (2022). Introduction to the special section: life design interventions (counseling, guidance, education) for decent work and sustainable development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(3), 577-579. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09549-9>
- Cruel Preciado, P. I., Quiñónez Klinger, A. H., y Macay García, L.E.M. (2024). La Diversidad e Inclusión en el Trabajo: Claves para el Éxito Empresarial en el Siglo XXI. *Reincisol*, 3(5), 118-133. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(5\)118-133](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)118-133)
- De Valverde, J., Thornhill-Miller, B., Patillon, T.V., y Lubart, T. (2020). Creativity: A key concept in guidance and career counselling. *Journal of Adult and Continuing Education*, 26(1), 61-72. <https://doi.org/10.1177/14779714209037>
- De Vos, A., Van der Heijden, B. I. J. M., y Akkermans, J. (2020). Sustainable Careers: Towards a Conceptual Model. *Journal of Vocational Behavior*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.011>
- Echeverría, B., y Martínez-Clares, P. (2024). Orientar desde el futuro emergente. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.558971>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics (5th ed.)*. Sage Publications.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Hooley, T., Sultana, R. G., y Thomsen, R. (2021). Five signposts to a socially just approach to career guidance. *National Institute for Career Education and Counselling*, 47(1), 59-66. <https://doi.org/10.20856/jnicec.4709>
- Kluve, J., Puerto, S., Robalino, D., Romero, J. M., Rother, F., Stöterau, J., Weidenkaff, F., y Witte, M. (2017). *Interventions to improve the labour market outcomes of youth: A systematic review of training, entrepreneurship promotion, employment services and subsidized employment interventions*. International Labour Organization.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology (4ª ed.)*. Sage.
- Instituto Nacional de Estadística. (2025, 24 de octubre). *Encuesta de Población Activa (EPA). Tercer trimestre de 2025. Notas de prensa*. <https://www.ine.es>
- Instituto Nacional de Estadística. (2025). *Encuesta de Población Activa: Tasas de paro por grado de urbanización y sexo (Tabla 4415)*. INEbase. <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?t=4415>

- Marín Solórzano, A., Gómez Díaz, D., Masís Narváez, E., Rivera Rojas, E., Garro Núñez, K., y Obando Castro, M. (2021). *Experiencias generadas a partir del proyecto Orientación en Tiempos de Cuarentena: Un aporte para la Orientación en la virtualidad. Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1–34. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46340>
- Marín-Zapata, S., Roman-Calderon, J. P., Robledo-Ardila, C. y, Jaramillo-Serna M. A. (2022). Soft skills, do we know what we are talking about? *Review of Managerial Science*, 16(5), 969-1000. <https://doi.org/10.1007/s11846-021-00474-9>
- Ley 3/2023, de 28 de febrero, de Empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 51, de 1 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/l/2023/02/28/3>
- Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación. *Boletín Oficial del Estado*, 167, de 13 de julio de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/07/12/15>
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 78, de 1 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3/con>
- López-Medialdea, A., Alzás García, T., y Fernández Gallardo, M. del V. (2025). Formación y uso de las TIC en profesionales de la Orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 36(1), 7–22. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.36.num.1.2025.45091>
- Naciones Unidas. (2015). *La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Obilor, E.I., y Ikpi, P.E. (2025). Mixed-methods approach: A strategy for programme evaluation in education. *Journal of Educational Research and Policies*, 4(1), 48-59.
- Observatorio Argos. (2024). *Estadísticas de paro registrado por municipios*. Junta de Andalucía, Servicio Andaluz de Empleo. <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/empleoempresaytrabajoautonomo/areas/observatorio-argos.html>
- OIT, D. d. (2023). *Statistics on the informal economy*. Genova: Organización Internacional del Trabajo (OIT).
- Pantoja, A. (2020) (Coord.). *Buenas prácticas en la tutoría universitaria*. Síntesis.
- 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 – e Avaliação Psicológica*, 45(3), 109-123. <http://www.aidep.org/pt/node/562>
- Sánchez-García, M.F. y Suárez-Ortega, M. (2018). *Orientación para la construcción del proyecto profesional*. UNED.
- Requejo Fernández, E., Raposo-Rivas, M., y Sarmiento Campos, J. A. (2022). El uso de tecnologías en la orientación profesional: una revisión sistemática. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(3), 40–65. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.3.2022.36460>
- Ribeiro, M.A. y Figueiredo, P.M. (2025). Conceiving conscientization and critical consciousness in career guidance and counselling: A reflection from voices in the Global South. *National Institute for Career Education and Counselling*, 55(1), 27-42. <https://doi.org/10.20856/jnicec.5503>
- Savickas, M. L. (2013). Career Construction Theory and Practice. In S. D. Brown, & R. W. Lent, *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (2nd ed., pp. 147-183). John Wiley & Sons.

- Stead, G.B., Kim, J., y Liao, K.YH. (2025). *Social support and career adaptability: a meta-analysis*. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-025-09737-3>
- Steen, B., Draper, A., Freegard, T., y Link, S. (2025). *What works to support disadvantaged groups towards employment? A systematic review* (DWP Research Report No. 1105). National Centre for Social Research for the Department for Work and Pensions.
- Stufflebeam, D.L. (2003). The CIPP model for evaluation. En T. Kellaghan y D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 31-62). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_4
- Suárez Ortega, M., Sánchez García, M.F., Fernández García, A., y García Ripa, M.I. (2023). Self-application of the CCP model in sociolabor counseling professionals: Evaluation of the impact on their careers and on social sustainability action. *Sustainability*. 15(12), 9621; <https://doi.org/10.3390/su15129621>
- Suárez-Ortega, M. (2025). *Proyecto de Cátedra. Perfil en Orientación Educativa y Profesional/Proyecto Vital/Profesional*. Universidad de Sevilla. Documento inédito.
- Valencia, M. (2020). Diseño de tareas para promover aprendizaje autorregulado en la universidad. *Educación y Educadores*, 23(2), 267-290. <https://orcid.org/0000-0001-7416-2393>
- Venables, W. N. & Ripley, B. D. (2002). *Modern Applied Statistics with S* (4th edition). Springer, New York.
- Wilcox, R. (2012). *Introduction to Robust Estimation and Hypothesis Testing* (3rd edition.) Academic Press.
- World Economic Forum. (2025). *The future of jobs report 2025*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2025/>.