

Actas do XV Congreso
Internacional de Galicia
e Norte de Portugal
de Formación
para o Traballo

Ourense, 26, 27 e 28
de setembro de 2013

A formación,
a orientación
e o emprego,
determinantes na
vulnerabilidade social



BAIXO A COORDINACIÓN DE
Margarita Valcarce Fernández
María del Rosario Castro González
Antonio Rial Sánchez

UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

publicacións

**A FORMACIÓN, A ORIENTACIÓN E O EMPREGO,
DETERMINANTES NA VULNERABILIDADE SOCIAL**

CURSOS E CONGRESOS DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE
COMPOSTELA Nº 224

**A FORMACIÓN, A ORIENTACIÓN E O EMPREGO,
DETERMINANTES NA VULNERABILIDADE SOCIAL**

*Cidadanía, poboación activa e sociedade inclusiva:
impacto da crise no patrimonio inmaterial das persoas*

**ACTAS DO XV CONGRESO INTERNACIONAL DE GALICIA E NORTE DE PORTUGAL
DE FORMACIÓN PARA O TRABALLO**

Ourense, 26, 27 e 28 de setembro de 2013

Baixo a coordinación de

Margarita Valcarce Fernández

María del Rosario Castro González

Antonio Rial Sánchez

2015

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Esta obra atópase baixo unha licenza internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Calquera forma de reprodución, distribución, comunicación pública ou transformación desta obra non incluída na licenza Creative Commons BY-NC-ND 4.0 só pode ser realizada coa autorización expresa dos titulares, salvo excepción prevista pola lei. Pode acceder Vde. ao texto completo da licenza nesta ligazón: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.gl>

Edita

Servizo de Publicacións e Intercambio Científico

Campus Vida

15782 Santiago de Compostela

www.usc.es/publicacions

DOI: <https://dx.doi.org/10.15304/cc.2022.722>

ÍNDICE

Presentación

<i>Margarita Valcarce Fernández, Antonio Florencio Rial Sánchez</i>	11
<i>César Ferreira</i>	13

Comunicacións

TEMA 1. ORIENTACIÓN

La Animación Sociolaboral, un reto para la Educación Social. La orientación laboral en contextos no formales <i>María Reyes Fernández González</i>	17
Estratexias para a mellora da empregabilidade en colectivos vulnerables <i>Lucía Casal de La Fuente</i>	29
O desemprego e as repercusións emocionais: análise subtraída dun curso de formación <i>Lucía Casal de La Fuente</i>	37
La acreditación de competencias en Castilla y León en 2012 <i>Hugo Abel Diez Pozas, Manuel Carabias Herrero</i>	43
Análisis de los servicios de orientación para el empleo en España <i>María Fe Sánchez García, María Teresa Padilla Carmona, Magdalena Suárez Ortega</i>	55
El fenómeno de las Redes Sociales en Orientación <i>Cristina Ceinos Sanz, Ana Couce Santalla</i>	65
La elaboración de estudios profesiográficos como elemento de presentación del curriculum para la inserción laboral <i>Patricia Losada Uz</i>	79
CEFPI - Transición para a vida adulta: projetos inclusivos <i>Laurentina Malheiro Santos</i>	89

A escolha da carreira profesional das persoas con alteracións das funcións da visión (Desafiando o «fado»). Resultados do estudo exploratorio	
<i>Isabel Cristina da Silva Santos, José Manuel Castro</i>	97
La orientación socio-laboral en el marco de las políticas activas de empleo	
<i>María José Chisvert Tarazona</i>	107
Estimación, del personal técnico y de personas usuarias, sobre la prestación de servicios de orientación para el empleo en Galicia	
<i>María del Mar Sanjuán Roca, Milena Villar Varela, Aixa Permuy Martínez</i>	123
Formação e Inserção de Jovens no Mercado de Trabalho: modelos e Sistemas de Formação e sua relação com o emprego	
<i>Alexandra Maria Pinto, Ana Cristina Figueiredo, Manuel Antonio Ferreira da Silva</i>	135
Marco regulador y organización de la orientación en los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia	
<i>María Julia Diz López, María José Méndez Lois</i>	151
Formación y orientación laboral para personas con discapacidad intelectual	
<i>Silvia Álvarez Fernández</i>	161

TEMA 2. EDUCACIÓN SUPERIOR

Formación de graduados/as de educación infantil: análisis de un caso de inclusión educativa de un niño con dificultades conductuales	
<i>María del Pilar González Fontao, Rebeca Padrón González</i>	173
Achegas da rede NICE á identificación dun marco común de competencias para os profesionais da Orientación e Asesoramento da Carreira en Europa	
<i>Miguel Ángel Nogueira Pérez, Cristina Ceinos Sanz</i>	181
Intervenção psicológica no ensino superior. Reflexão sobre a praxis num contexto profesional de incerteza	
<i>Mariana L. Casanova, Lara Pacheco</i>	195
Transição do ensino superior para o mundo do trabalho: as competências transversais enquanto património imaterial a capitalizar na vida ativa	
<i>Rita Santos Silva, Inês Nascimento</i>	203
Resultados del proyecto europeo ECETIS para la evaluación europea de competencias profesionales: plan de formación integral en el ámbito sociosanitario	
<i>José María Faílde Garrido, Miguel Ángel Vázquez Vázquez</i>	213
Análisis de la formación inicial de los orientadores	
<i>Elena Fernández Rey, Miguel Anxo Nogueira Pérez</i>	221

Diseño de curriculum formativo para los profesionales de la orientación: una propuesta a nivel europeo <i>Ana Couce Santalla, Elena Fernández Rey</i>	231
Formación de graduados/as de educación infantil: análisis de un caso de inclusión educativa de un niño marroquí <i>María del Pilar González Fontao, Rebeca Padrón González</i>	241
Novos públicos do ensino superior: percursos, escolhas e resultados dos diplomados maiores de 23 anos, no ensino politécnico <i>José António Oliveira, Sérgio Daniel Gomes</i>	251
Análise do Plan Anual de Formación Permanente do Profesorado de Galicia <i>Yesshenia Vilas Merelas</i>	273
Construcción del conocimiento profesional a través del Practicum del Grado de Educación Primaria <i>Yesshenia Vilas Merelas</i>	289

TEMA 3. FORMACIÓN PROFESIONAL E PARA O EMPREGO

Vida ativa. Formar e integrar. Emprego Qualificado <i>Paulo Mira</i>	305
A contrución do espazo formativo-profesional do técnico superior en educación infantil. O contexto actual de oferta e demanda formativa <i>Xesús Ferreiro Núñez</i>	313
La formación de la mujer en el mundo del empleo <i>Eva María Barreira Cerqueiras, Raquel Mariño Fernández</i>	327
Formación y empleo: contratos formativos y aprendizaje permanente de los trabajadores <i>Marta Fernández Prieto</i>	339
Los centros de formación profesional y su rol en el procedimiento de validación de competencias profesionales <i>Manuel Carabias Herrero, Luis Carro Sancristóbal</i>	351
El potencial de la colaboración educativa bajo la perspectiva del profesorado de Formación Profesional <i>Ángela Martín Gutiérrez, Juan Antonio Morales Lozano</i>	361
La formación profesional para el empleo, ¿un camino hacia la inclusión social? <i>María Julia Diz López, María del Mar Sanjuán Roca</i>	373
Preditores da transferéncia da formación para o contexto de traballo <i>Ana Pestana, Carlos Gonçalves, Paula J. Oliveira</i>	385

Una experiencia de formación para analizar, planificar y dirigir actuaciones de merchandising en el punto de venta <i>Antonio Fabregat Pitarch, Isabel María Gallardo Fernández</i>	399
A formação profissional: uma alavanca na promoção da inclusão social das PCDI <i>Isabel Almeida</i>	411
Los sindicatos: crisis y lucha por la vulnerabilidad de los derechos laborales de las mujeres <i>Raquel Mariño Fernández, Rocío García Pazos</i>	419
Cursos de educação e formação de jovens: variáveis predictoras dos resultados escolares <i>Paulo Jorge Santos, Anabela de Sousa Barreiros</i>	431
Acciones formativas desarrolladas en la Formación Profesional para el Empleo en la Comunidad de Valencia y sus posibilidades <i>Alicia Ros Garrido</i>	443
La igualdad de oportunidades en el mercado laboral: el Programa Operativo Fondo Social Europeo para Galicia 2007-2013 <i>María Carmen Sarceda Gorgoso, Ricardo Fernández Basadre</i>	457

TEMA 4. SOCIEDADE, COMUNIDADE E AUTOEMPREGO

A inclusão socio-laboral das mulleres portuguesas emprendedoras em Andorra <i>Maria Ortelinda Barros Gonçalves, Paula Cristina Remoaldo, Alice Virgínia da Prata</i>	473
El papel de las sociedades gallegas en el exterior frente a la vulnerabilidad y la exclusión <i>María Esther Oliveira Oliveira, Silvana Longueira Matos</i>	487
El Conservatorio Profesional de Música de Culleredo: de la educación formal a la integración en la comunidad <i>Silvana Longueira Matos, Juan Salvador López Outeiral</i>	499
Desenvolvimento comunitário e autoemprego. Como contribuem para a inclusão sociolaboral <i>Ângela Bragança, Mariana Paterna Dias</i>	511
Políticas de empleo selectivas: tratamiento de colectivos desfavorecidos y/o con perfiles específicos <i>Francisca Fernández Prol</i>	517
Atención primaria de servizos sociais en Galicia. II Plan Galego de Inclusión Social (2007-2013) <i>María del Carmen Cruces Artero</i>	529
Superando a vulnerabilidade social: un estudo no sector das TIC <i>Manuela Raposo Rivas, Marta Vázquez Guzmán, María Esther Martínez Figueira</i>	539

Repercusión da familia profesional informática na cidade de Ourense: deseño dunha investigación <i>Marta Vázquez Guzmán, Manuela Raposo Rivas, María Esther Martínez Figueira</i>	553
O emprendemento na Formación Profesional: a incidencia do modelo cooperativo <i>Laura Rego Agraso</i>	565
A experiéncia da ACIB na preparación imaterial das persoas combate à vulnerabilidade em tempos de crise <i>João Albuquerque</i>	577
O cooperativismo e a súa contribución ao desenvolvemento local <i>Laura Rego Agraso, Eva María Barreira Cerqueiras</i>	587
Una propuesta de investigación de los desafíos y trayectorias laborales de las personas españolas con titulación universitaria, en la Unión Europea <i>Margarita Valcarce Fernández, Alcides Fernandes da Moura</i>	597
Experiencias del proyecto socioeducativo “Na Rúa” y del proyecto sociolaboral “Teranga” <i>Eloína Ingerto López, Nuria García Calvo</i>	609

Pósters

Unha aposta polo autoemprego: o Plan Eduemprende <i>Felicidad Barreiro Fernández, María del Rosario Castro González</i>	627
Observal: el observatorio de la validación de competencias profesionales <i>Luis Carro Sancristóbal</i>	639
Adquisición de competencias profesionales en Educación Superior para la intervención en infancia en riesgo social <i>Clara Isabel Fernández Rodicio, Francisco Javier Aguiar Fernández</i>	649
Simulación de entrevistas laborales a través de Second Life <i>Clara Isabel Fernández Rodicio, Francisco Javier Aguiar Fernández</i>	657
Obstáculos no aproveitamento das titorías: unha análise desde a perspectiva do alumnado <i>Beatriz García Antelo</i>	665
Formación y nuevos yacimientos de empleo ante el envejecimiento poblacional <i>María del Carmen Gutiérrez Moar, María del Rosario Castro González</i>	675
¿Círculos de calidad aplicados a la Educación Superior? <i>María del Carmen Gutiérrez Moar, María Esther Oliveira Oliveira</i>	687
Boas prácticas nos Servizos de Orientación para o Emprego da Provincia da Coruña. A emerxencia de respostas formativas e informativas de axuda e acompañamento ás persoas desempregadas no contexto actual de crise socioeconómica <i>Aixa Permuy Martínez, María José Méndez Lois</i>	699

Inserción sociolaboral de las mujeres emigrantes retornadas en España

Margarita Valcarce Fernández, Antonio Florencio Rial Sánchez, Alcides Fernandes da Moura..... 709

Anexos

Anexo I: Programa..... 717

Anexo II: Comités..... 721

PRESENTACIÓN

MARGARITA VALCARCE FERNÁNDEZ

ANTONIO FLORENCIO RIAL SÁNCHEZ

*Directora e Director do Comité Organizador
Universidade de Santiago de Compostela*

A exclusión e as desigualdades aumentan cando os recursos escasean. A distribución da riqueza material e inmaterial corren o risco de sufrir novos desequilibrios nun retroceso inxusto do que se tiña acadado na orde mundial soñada polos pobos.

A vulnerabilidade social está intimamente relacionada co concepto de desamparo, carencia, desatención e, por ende, de pobreza.

Neste contexto de incertidume social, tivo lugar a celebración do XV Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o traballo, en Ourense os días 26, 27 e 28 de setembro de 2013, baixo o lema «A FORMACIÓN, A ORIENTACIÓN E O EMPREGO, DETERMINANTES NA VULNERABILIDADE SOCIAL. Cidadanía, poboación activa e sociedade inclusiva: impacto da crise no patrimonio inmaterial das persoas».

Nesta XV edición o obxectivo foi relacionar a orientación profesional, a educación superior, a formación profesional, a formación para o emprego, a sociedade e a comunidade coa vulnerabilidade das persoas. Repasar e afondar nos saberes teóricos e prácticos destes ámbitos do coñecemento e revalidar o seu potencial nun momento como o actual de crise económica, social, cultural e persoal.

A multiplicidade de traballos que, nos últimos anos, toman como referente as desigualdades entre as persoas no acceso á formación e ao emprego e focalizan a análise na marxinalidade e na exclusión social, dan conta da profundidade da problemática e das dificultades para abordar o seu estudo e tratamento. No momento

actual de crise constatada, no que se pon de relevo o impacto da mesma, coñecer e ter en conta as condicións da contorna, como inflúe a perda de recursos, etc. na toma de decisións, contribúe a reforzar, reconstruír, adaptar e/ou reutilizar as ideas e boas prácticas impulsadas e desenvolvidas ou en proceso de xestación, nos eidos da investigación socioeducativa e sociolaboral, a través dos sistemas formativos, da orientación e da inserción laboral, cando se atopan paralizados tras seren transformados recentemente, como consecuencia do impacto da situación económica.

O congreso discorreu arredor destes catro grandes eixes temáticos concibidos dende unha perspectiva transversal: a orientación, a educación superior, a formación profesional e para o emprego, e o desenvolvemento sociocomunitario.

É esencial para a mellora da educación, a formación, a orientación e o desenvolvemento da sociedade e a comunidade poñer en común e difundir as experiencias novas e/ou investigadoras producidas polas iniciativas científicas, políticas, técnicas e sociais para tomar conciencia de novas necesidades, estratexias e ferramentas que permitan transformar a realidade da práctica e impulsar o progreso. É por iso que se pretendeu abordar as cuestións anteriores no marco da eurorrexión Galicia e Norte de Portugal, sobre as que, nestas actas, dáse conta das achegas dos paneis, das comunicacións e/ou pósters.

Vaia por diante o noso agradecemento a todas as institucións e entidades que fixeron posible a súa realización: ao Concello e á Deputación Provincial de Ourense, á Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, á Unión Xeral de Traballadores de Galicia e á Confederación Intersindical Galega. Ás empresas Vieira de Castro e Aceites Abril. Aos conferenciantes, aos congresistas, aos comités científico e organizador, aos revisores e revisoras e a aquelas persoas que voluntariamente participaron noutras tarefas menos visibles pero necesarias para que tivera unha boa acollida e, sempre, aos nosos incondicionais socios do Instituto de Emprego e Formación Profesional da Rexión Norte de Portugal.

CÉSAR FERREIRA

*Delegado Regional do Norte
Instituto de Emprego e Formação Profissional*

Foi no século passado (1999) que iniciamos este longo percurso conjunto, envolvendo o Instituto do Emprego e Formação Profissional I.P. (Delegação Norte), a Universidade de Santiago de Compostela e Universidade do Porto, desafiados pela importância do debate, da partilha de ideias, do fomento de articulações entre profissionais e instituições da região Norte/Galiza e necessidade do aprofundamento científico das temáticas relacionadas com a «Formação para o Trabalho».

Ao longo deste tempo e em muitos tempos, a realização ininterrupta e sempre (re)construída de quinze congressos, fortaleceu laços e ligações entre organizações, impulsionou a mobilização de profissionais, investigadores, atores institucionais e decisores políticos, amplificou espaços e territórios mais amplos que as duas regiões, elas próprias comunidades ativas do desenvolvimento de intervenções de Formação para o Trabalho, seja nas dimensões emprego, educação e formação profissional, empreendedorismo e orientação.

O tema do Congresso de 2013 –*A formação, a orientação e o emprego, determinantes na vulnerabilidade social*– permite-nos um retorno a sentidos fundacionais da relação entre trabalho e pessoas: as necessidades humanas e sociais vitais –sejam elas materiais ou imateriais– as fontes de rendimento e o contrato social.

Num contexto social e económico tão profundamente marcado por dificuldades, a vulnerabilidade social aparece intimamente associada ao abandono, carência, desadaptação, desemprego e pobreza. Diversas são as justificações que procuram «explicar» a pobreza, associando-a sobretudo a desemprego, populações idosas, falta de qualificação e trabalhos precários.

Num contexto ou noutro manifestam-se a centralidade das políticas públicas de emprego, garantindo direitos e benefícios sociais, promovendo ativamente apoio na procura de emprego, na oferta de formação, na promoção de criação de emprego no sector privado, fomento de estágios profissionais e na reintegração no mercado de emprego de públicos específicos.

Neste intrincado território envolvendo a vulnerabilidade social e o património material e imaterial das pessoas, têm-se afirmado a relevância das noções capital humano e do capital social, como ativos e recursos baseado em capacidades, que existem e que podem ser mobilizados. O investimento no capital humano e social ao longo da carreira do indivíduo traduz uma orientação adaptativa e seu investimento na aprendizagem contínua promove a empregabilidade.

E é nesta aparente dicotomia, nesta continuidade de descontínuos entre o material e o imaterial, entre pobreza e capital, que cada vez mais se aclara um outro (e novo) sentido de capital, o capital identitário (Schuller, 2004), fonte da nossa autoestima e autoeficácia, de um sentido de propósito e direção na vida.

Num congresso centrado no debate dos impactos da crise no património imaterial das pessoas, procuraremos, sem dúvida, discutir e aprofundar (outros) novos sentidos para a vida dentro do trabalho e para a vida fora do trabalho, numa perspetiva tão poeticamente acentuada por D. Manuel Clemente, atual Patriarca de Lisboa, no congresso de 2012 (realizado no Porto) quando afirmou que estamos num tempo de «*mudar da esperança de vida, para a vida com esperança*».

TEMA 1
ORIENTACIÓN

La Animación Sociolaboral, un reto para la Educación Social.

La orientación laboral en contextos no formales

MARÍA REYES FERNÁNDEZ GONZÁLEZ
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

El Libro Blanco referido al título de Grado de Educación Social define al educador y a la educadora social «como un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente» (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2005, p. 127), y resalta tres grandes ámbitos de intervención:

- la Educación Especializada, que pretende favorecer la inserción social de personas y colectivos en situación de conflicto y exclusión social;
- la Animación Sociocultural que centra su atención en las necesidades socioculturales y de desarrollo comunitario de una determinada comunidad; y,
- la Educación de Personas Adultas (EPA) que atiende a las necesidades formativas de esa población vinculadas a su desarrollo personal y a su adaptación sociolaboral.

De esta clasificación ha desaparecido uno de los ámbitos que en las *Jornadas sobre la Formación de Educadores y Agentes Socioculturales*, celebradas en Barcelona en 1988, se establecieron y que fueron «una de las primeras formulaciones de los ámbitos específicos de la educación social tal como son actualmente entendidos» (Gómez Serra, 2003, p. 240). El ámbito que ha perdido substantividad es el referido a la Animación Sociolaboral. Quizás, debido a que su origen se situaba dentro de una de las posibles áreas propias de la EPA –la formación relacionada con el mundo del trabajo–, que junto con la formación básica compensatoria, la formación

cívica y la formación para el desarrollo personal y social, constituyen su escenario de actuación.

Así mismo, creemos que esta desaparición también puede ser debida a que la Animación Sociolaboral es un campo transversal a los definidos por la ANECA, puesto que, por ejemplo, es parte de la Educación Especializada cuando se trabaja en la inserción sociolaboral del colectivo inmigrante, de la población exreclusa o de las personas discapacitadas; y, se encuentra en numerosos programas de animación sociocultural cuando se forma en habilidades para el empleo.

No obstante, en la actualidad y ante las alarmantes cifras referidas al desempleo y el riesgo de que aumenten cada vez más las personas en situación de exclusión social, consideramos necesario reivindicar las funciones de la Animación Sociolaboral dentro de las preferentes áreas de actuación de la Educación Social. Por lo que, los *objetivos* de la presente comunicación son:

- Considerar la Animación Sociolaboral como un ámbito de intervención de la Educación Social substantivo y de identidad propia.
- Resaltar la idoneidad de la Animación Sociolaboral como metodología de intervención de los educadores y educadoras sociales sobre todo en contextos de exclusión social.

A continuación explicaremos qué entendemos por Educación Social, por qué debe tener como marco de actuación específico el empleo y qué es la Animación Sociolaboral.

2. LA EDUCACIÓN SOCIAL: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

El desarrollo de la Educación Social a nivel mundial se asocia a dos factores:

- a la crisis de los sistemas escolares, recogida en el libro *La crisis mundial de la Educación* de Phillips H. Coombs (1971), en el que concluía que la escuela, aún cuando ocupa un lugar privilegiado, no es ningún monopolio educativo, pues no es el único recurso para responder a las expectativas y necesidades sociales de formación; y,
- al desarrollo del concepto de Educación Permanente, fundamentado (a) tradicionalmente a través de las obras de Faure, como el *Informe Aprender a Ser* (1973), en las que se afirma que la educación es un proceso que se

desarrolla a lo largo de todas las etapas evolutivas de la persona y en todos los espacios sociales, y (b) más recientemente en el *Informe a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* presidida por Jacques Delors en 1996, en el que se señala que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona los pilares de conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Además, la eclosión de la Educación Social en España en las últimas décadas del siglo XX se explica por diversos factores: «la llegada de la democracia, la construcción de un 'estado de bienestar', el incremento del tiempo de ocio y la conciencia de responsabilidad frente a una sociedad de marginación y adaptación social» (Froufe Quintas, 1997, p. 180).

Mas, en la actualidad, como señala Pérez Serrano (2005), la Educación Social está alcanzando una vigencia extraordinaria principalmente por el conjunto de transformaciones que ha sufrido nuestra sociedad y que atañen a lo económico, a la relación y organización social y a lo axiológico, y que han dado lugar a un ser humano que, en general, tiene grandes posibilidades de acceder a la información, pero con una formación humana escasa y propensión al pragmatismo.

Pero, *qué se entiende por Educación Social*. Muchos son los autores que se han esforzado por definirla. Según Kriekemans (1968, p. 129) es aquella que se propone formar el sentido social. Su tarea se centra «en despertar el sentido de las relaciones entre los hombres, en asignarles un lugar en el orden de los valores y en promover la realización de unas relaciones sociales lo más perfectas posibles» Sanvisens (1984, p. 21) la define como «la conducción o auxilio encaminado al desarrollo de las facultades sociales del hombre y a su ejercicio adecuado en la comunidad de las personas, en orden a su fin individual y colectivo»

Podríamos seguir proporcionando muchas más conceptualizaciones, pero creemos más relevante concluir que todas ellas perciben a la educación social «como un instrumento igualitario y de mejora no solo de la conducta del hombre en sus relaciones con los demás, sino de la misma sociedad que genera los desajustes que hacen necesaria la intervención profesional del educador social» (Froufe Quintas, 1997, p. 185).

3. EL EMPLEO EN SITUACIONES DE EXCLUSIÓN SOCIAL: MARCO PARA LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

El actual contexto económico y político, dominado por la globalización y una nueva forma de capitalismo avanzado, se caracteriza según Echeverría (1994) por:

- progresiva desaparición de las industrias como centros principales de la vida económica a favor de nuevas formas organizativas de la producción,
- traumáticas reconversiones laborales que provocan la expulsión de numerosos trabajadores y trabajadoras del mercado laboral,
- aumento del trabajo en precario (temporalidad de los contratos, bajo sueldo, muchas horas de trabajo, desamparo de los derechos laborales);
- aumento de las situaciones de desempleo (de larga duración, de primer empleo, estacional, temporal,...); e,
- incertidumbre del futuro colectivo y de la cobertura de las prestaciones sociales.

Por lo tanto, si la Educación Social es un instrumento igualitario, tanto a nivel personal como social, creemos que su aplicación es imprescindible para minimizar los efectos producidos por el contexto económico y político anteriormente descrito.

El empleo se convierte así en el fenómeno social más importante de este siglo, ya que constituye un medio de supervivencia económica y un factor de desarrollo de la vida –social, política, cultural y personal–, que funciona, además, como fuente de salud y de enfermedad, de bienestar y malestar físico, psíquico y social (cuadro 1).

Cuadro 1. Funciones del empleo

ECONÓMICAS
– Acceso al circuito de la producción-distribución-consumo de bienes y servicios necesarios para la supervivencia material
SOCIOPOLÍTICAS
– Medio de integración social y política
– Prevención de tensiones, conflictos y contradicciones
– Factor de mantenimiento del Estado de Derecho, garante del ejercicio del derecho al trabajo y del deber de trabajar
– Soporte del Estado Social
– Canalización de los recursos humanos para el desarrollo

PSICOSOCIALES
<ul style="list-style-type: none">- Logro de la autonomía financiera, social, ideológica y moral- Organización del tiempo cotidiano- Eje vertebrador de la actividad personal y familiar- Fuente de roles, estatus, poder, prestigio, reconocimiento e identidad sociales- Facilitación, ampliación, regulación de experiencias compartidas y de interacciones sociales- Contexto para la socialización secundaria- Oportunidad para la participación, afiliación e inserción en grupos laborales- Ocasión para desarrollar aspiraciones, expectativas, actitudes, conductas y proyectos personales- Percepción de utilidad social y de cumplimiento de un deber moral- Aprendizaje y despliegue de conocimientos, destrezas y habilidades sociales y profesionales- Entorno privilegiado para la autorrealización profesional y la experiencia personal- Experiencia de sentido de la vida y de acontecimientos existenciales positivos

Fuente: elaboración propia a partir de Blanch (1996).

Es evidente que el acceso al mundo del trabajo se presenta como uno de los instrumentos más importantes de integración en nuestra sociedad. De la misma manera, el desempleo y las dificultades en el mercado laboral se consideran como una de las causas o ejes fundamentales que generan la exclusión social. En este complejo proceso se da el caso de grupos sociales que se encuentran mal situados como consecuencia de los cambios económicos, con importantes carencias –no solo formativas– sino también de información y orientación laboral y que «corren el peligro de sufrir una degradación progresiva de sus posiciones en el conjunto de la sociedad» (Maya y Caballero, 2001, p. 17). Esta degradación progresiva puede dejar de ser una posición dinámica para convertirse en una posición estática marcada por la exclusión.

Según Gregorio Enríquez (2007), la exclusión social alude a la imposibilidad o la dificultad que tiene una persona o un grupo social para acceder y participar activamente en la esfera económica, cultural y política de la sociedad. Como resultado de ello, los individuos o las comunidades no pueden pertenecer y participar plenamente en la sociedad porque sus vínculos sociales se debilitan o se rompen. Los y las especialistas que trabajan en esta cuestión no llegan a acordar la elaboración de una definición común, pero sí hay consenso en considerarla como un fenómeno complejo y multidimensional que está configurada por al menos tres dimensiones (Estivill, 2003):

- Dimensión económica: comprende aspectos que impiden o limitan la participación de las personas en los sistemas productivos, particularmente en lo relativo al acceso al mercado de trabajo. Como consecuencia, se encuentran

privados de los recursos necesarios (salarios, créditos, acceso a tierra, etc.) que les permitan garantizar su subsistencia.

- Dimensión sociocultural: comprende elementos que afectan la configuración de la condición social de los sujetos. Esta categoría permite visualizar cómo se va rompiendo el entramado social que despoja a las personas de su condición de ser social.
- Dimensión política: comprende factores que impiden el acceso y el ejercicio pleno de los derechos civiles, políticos y humanos que garantizan la participación ciudadana.

Pero, la exclusión social, aunque es un fenómeno individual que afecta a cada persona de manera diferente, también es un proceso que afecta de forma colectiva a un grupo de personas que comparten carencias en una o más de las dimensiones anteriormente citadas –tradicionalmente: personas paradas de larga duración y mayores de 45 años; menores y jóvenes; mujeres, personas con discapacidad; población inmigrante y población gitana, personas en situación de riesgo social (pobreza, drogodependencias, población penitenciaria y exreclusos/as)–, y que necesitan ayuda para insertarse socialmente.

4. LA ORIENTACIÓN LABORAL EN CONTEXTOS NO FORMALES: LA ANIMACIÓN SOCIOLABORAL COMO INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA

La intervención socioeducativa que necesitan las personas en riesgo de exclusión social se concreta en una acción orientadora, ya que, la orientación la entendemos como un proceso de ayuda continuo, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano (Bisquerra, 1998); y, que no se realiza únicamente en el contexto formal.

Tradicionalmente se han identificado tres contextos de intervención en orientación claramente diferenciados, pero no excluyentes: el educativo, el sociocomunitario y el de las organizaciones o empresarial (Bisquerra y Oliveros, 1998; Vélaz de Medrano, 1998). Esta clasificación se origina atendiendo al proceso evolutivo del ser humano (Bisquerra, 2001). Desde los primeros años de vida hasta la finalización de la etapa académica, la persona se encuentra incorporada al sistema educativo formal. A continuación, aparece una etapa de transición en la que se recibe ayuda a través de los medios comunitarios en tanto que se es ciudadano/a. Para, posteriormente, si las

personas pertenecen a la plantilla de una organización empresarial, recibir ayuda para su desarrollo profesional y personal.

Generalmente el marco desde el que se realiza la intervención relativa a la orientación a colectivos en riesgo de exclusión social es desde el contexto sociocomunitario, que está compuesto por dos sectores: (a) los servicios sociales, laborales y educativos dependientes de la administración pública; y, (b) los servicios de orientación de organizaciones no gubernamentales, religiosas o de diversa índole.

«Partimos de la base que la orientación se lleva a cabo a través [de la combinación] de los tres modelos básicos de orientación» (Filella Guiu, 2004, p. 92): el *modelo clínico o counseling* –proceso terapéutico individualizado de ayuda personal–, el de *programas*, que se basa en la aplicación de programas para satisfacer necesidades y/o desarrollar determinadas competencias; y el de *consulta*, caracterizado por la intervención indirecta, pues se trata de la relación entre diferentes profesionales –un asesor/a y los asesorados/as–.

Pero, el surgimiento de la función asesora en el ámbito de lo social y la educación no formal, supuso la aplicación de dos nuevas modalidades de asesoramiento (Vélaz de Medrano, 2005): (a) el *asesoramiento comprometido*, cuyos objetivos son contribuir a la emancipación sociocultural de las personas o grupos, y lograr con la participación de los sujetos la superación del fatalismo y de la pasividad; y, (b) el *asesoramiento comunitario* que pretende aumentar la capacidad de una comunidad y sus miembros para tomar decisiones sobre su propia vida y lograr sus objetivos. Ambas modalidades comparten la aspiración de lograr el cambio social, y por tanto comparten la finalidad última de la Animación Sociocultural que «aspira a lograr la formación integral de las personas y a mejorar su calidad de vida (...), con el fin de promover la emancipación colectiva y el cambio social» (Caride Gómez, 2005, p. 80).

Estas nuevas modalidades nos remiten a la *Animación Sociolaboral*, ya que, desde la Educación Social se configura como «método de trabajo en el que se aúnan las prácticas, métodos y experiencias de la Animación Sociocultural y de la Orientación Laboral» (Maya y Caballero, 2001, p. 20).

Podemos conceptualizar la *Animación Sociocultural* aportando definiciones de numerosos autores, pero creemos que por el carácter internacional y universal del organismo que la promueve defendemos, siguiendo a la UNESCO; que esta comprende «el conjunto de prácticas sociales que tienen por finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en la que están integradas» (Ander-Egg,

1987, p. 46). Y por *Orientación Laboral*, entendemos un proceso de ayuda y acompañamiento en el desarrollo de competencias personales, sociales y laborales que sitúan a la persona en una posición favorable ante el empleo y posibilitan el acceso y mantenimiento de un puesto de trabajo (Bernal Cantó, s.f.).

La intersección de estos dos conceptos da lugar a la realización de proyectos de Animación Sociolaboral que pretenden mejorar la posición de los individuos y grupos ante el mercado laboral y así incidir en las condiciones en las que viven.

Según Maya y Caballero (2001), las características que presentan esos proyectos son:

- Implican una metodología de intervención que ayuda a la construcción y desarrollo de los aspectos sociales y personales de los individuos y grupos;
- persiguen impulsar procesos que, mediante una acción dinamizadora, inciten a los ciudadanos a organizarse desde su libertad para realizar acciones y conseguir su participación en la solución de los problemas que genera la reordenación del mundo del trabajo; e,
- implican la aplicación de la metodología de investigación-acción.

Estos mismos autores (Maya y Caballero, 2001) establecen que sus finalidades son las siguientes:

- Alcanzar los objetivos de las personas desempleadas facilitando la inserción laboral a los individuos y grupos desfavorecidos e impulsando las iniciativas laborales de estos.
- Desarrollar valores sociales positivos como la solidaridad y la cooperación necesarios para la solución de problemas.
- Convertir a los sujetos en protagonistas de su destino, haciendo que sean conscientes de las dificultades, pero también de los medios para resolverlas y que tomen el control de este proceso.

Por todo esto, todo programa de intervención socioeducativa enmarcado en la Animación Sociolaboral debe comenzar con una fase de dinamización que «genere las estructuras y el clima adecuado para impulsar y facilitar la participación de los individuos y grupos desempleados» (Maya y Caballero, 2001, p. 32).

5. CONCLUSIONES: LA ANIMACIÓN SOCIOLABORAL COMO ÁMBITO DE INTERVENCIÓN ESPECÍFICO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Las circunstancias socioeconómicas actuales de crisis financiera, política, social y de valores han incrementado la necesidad de contar con profesionales expertos en Animación Sociolaboral para trabajar, sobre todo, con colectivos en riesgo de exclusión social, para los que probablemente la depauperación del Estado de Bienestar reduzca tanto las ayudas directas como las subvenciones a las distintas entidades que trabajan a favor de su inserción.

Estas circunstancias coyunturales, unidas a las nuevas modalidades de asesoramiento comunitario que promueven el cambio social y la participación de los sujetos desempleados en su proceso de inserción sociolaboral, constituyen los fundamentos que nos permiten concluir que la Animación Sociolaboral debe ser considerada un ámbito de intervención propio de la Educación Social, ya que supera los objetivos y áreas de intervención clásicos de la orientación laboral al incidir expresamente en la concientización de la comunidad y en el cambio social, así como los de la animación sociocultural al incidir expresamente en la inserción laboral como medio para superar la exclusión social.

6. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: autor.

Ander-Egg, E. (1987). *¿Qué es la animación Sociocultural?*. Argentina: Humanitas.

Bernal Cantó, A. (s.f.). *Orientación laboral*. Servicio Valenciano de Ocupación y Formación. Recuperado de [http://apocova.com/joomla/attachments/article/167/M2_AngelesBernal_Orientacion Laboral.pdf](http://apocova.com/joomla/attachments/article/167/M2_AngelesBernal_Orientacion_Laboral.pdf)

Bisquerra Alzina, R. (1998) (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CISS-Praxis.

Bisquerra Alzina, R. (2001). Orientación Psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. *Ágora digital*, 2. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3448/b15760364.pdf?sequence=1>

- Bisquerra Alzina, R. y Oliveros Martín-Varés, L. (1998). Contextos de intervención. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 109-132). Barcelona: Praxis.
- Blanch, J. M. (1996). Psicología social del trabajo. En J. L. Álvaro, A. Garrido y J. R. Torregrosa (Coords.), *Psicología Social Aplicada* (pp. 85-118). Madrid: McGraw-Hill.
- Caride Gómez, J. A. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. *Revista de Educación*, 336, 73-88.
- Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Echeverría Ezponda, J. (1994). *Telépolis*. Barcelona: Destino.
- Estivill, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión. Conceptos y estrategias*. Portugal: OIT/STEP.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M. y Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Universidad/UNESCO.
- Filella Guiu, G. (2004). La orientación psicopedagógica en el contexto no formal. *Innovación educativa*, 14, 91-109.
- Froufe Quintas, S. (1997). Los ámbitos de intervención en la Educación Social. *Aula*, 9, 179-200.
- Gómez Serra, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 10, 233-251.
- Gregorio Enríquez, P. (2007). De la marginalidad a la Exclusión Social: un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos. *Fundamentos en Humanidades*, VIII(1), 57-88. Recuperado de <http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-15-57.pdf>
- Kriekemans, A. (1968). *Pedagogía General*. Barcelona: Herder.
- Maya Álvarez, P. y Caballero Trigo, J. J. (2001). *El animador sociolaboral*. Madrid: Editorial CCS.
- Pérez Serrano, G. (2005). *Presentación*. *Revista de Educación*, 336, 7-18.
- Sanvisens, A. (1984). *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova.

Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

Vélaz de Medrano, C. (2005). El asesoramiento en educación no formal: una mirada desde los orígenes de este modelo de intervención. En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 110-138). Barcelona: Graó.

Estratexias para a mellora da empregabilidade en colectivos vulnerables

LUCÍA CASAL DE LA FUENTE
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Atopámonos en época de crise e moitos dos traballos desaparecen: xorden, á súa vez, novas demandas que esixen un cambio na formación e na mentalidade. Afrontar estes cambios e adaptar a empregabilidade dunha persoa non é para todos/as doado, resultando para os colectivos máis vulnerables máis difícil adaptarse.

Como axuda aos períodos de transición xorde a educación emocional, que no caso do desemprego ofrece aos/ás desempregados/as unha maior conciencia das súas posibilidades, os seus puntos fortes e as súas debilidades. Convértese deste xeito a orientación profesional nun proceso de capacitación persoal do/a usuario/a – *empowerment*– no proceso de traballo (Pérez e Ribera, 2009).

2. CARACTERÍSTICAS DO MERCADO DE TRABALLO ACTUAL

Unha das características máis sobresaíntes do mercado de traballo actual é sen dúbida a desaparición do emprego vitalicio. A esta, podemos engadir o cambio de mentalidade e o entorno cambiante no que nos atopamos, no que a flexibilidade, adaptación e mobilidade gañan protagonismo; así como tamén o fan o talento e a creatividade, pois cando en épocas anteriores xa parecía que estaba todo inventado, agora é o momento de inventar e reinventar profesións, posto que observamos que algunhas consideradas tradicionais xa non teñen tanta demanda.

2.1. A empregabilidade

Resulta de vital importancia este concepto para a época actual. Podemos definir a empregabilidade como as cualidades que fan que un/ha profesional teña valor no mercado. Hillage e Pollard (1998) defínenlo como a capacidade de obter un emprego, mantelo e obter un novo emprego se se requirise. É un concepto dinámico, pois en relación á época na que se analice vai cambiando segundo a demanda de emprego.

2.2. Que buscan as empresas hoxe en día?

Quizais tradicionalmente as persoas gañaban os seus postos de traballo basicamente por demostrar unha capacidade intelectual óptima para o posto, na que se inclúe unha formación e unha experiencia sólida no ámbito. Co paso do tempo, as empresas comezaron a valorar outros aspectos ademais deste, pasando a cobrar protagonismo nos procesos de selección os matices máis emocionais da persoa candidata a un posto de traballo, de acordo con Goleman (1999).

Hoxe en día podemos afirmar que quizais o que se busca, nun contexto tan competitivo no que, por desgraza, tanta xente cualificada se atopa en paro, é a capacidade intelectual a un 23% e a aptitude emocional a un 77%, segundo anuncia *The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*. Esta última inclúe a capacidade de comunicación e negociación dunha persoa, a súa influencia, o liderado, o traballo en equipo, a adaptación ao cambio, etc.

Parece claro o proceso a través do cal podemos adquirir a capacidade intelectual: formación, prácticas, reciclaxe continuada de coñecementos, experiencia consolidada, etc. Pero... como desenvolver a aptitude emocional? Quizais a resposta máis inmediata sexa a través do *coaching* ou do *mentoring*, é dicir, dun proceso a través do cal alguén con experiencia no teu eido guíache, onde o/a mentor/a ou *coach* fai que o/a cliente/a descubra os seus niveis de capacidade intelectual e aptitude emocional e que estratexias seguir para mellorar os aspectos que se puideran ver máis frouxos.

2.3. As cualidades máis demandadas

Nos días que corren, as cualidades máis demandadas poderían resumirse nas que seguen: linguas, capacidade de adaptación, polivalencia, habilidades interpersoais (actitude positiva, traballo en grupo), capacidade de traballo, de innovación e de negociación, lealdade (pois é mellor promocionar a profesionais internos/as que recorrer ao mercado), proactividade (asumir responsabilidade sobre as decisións tomadas, tomar iniciativa e protagonismo), etc.

Como se observa, tanto se demandan capacidades máis ben ligadas ao intelectual como ao emocional, mais quizais sobresaian as relacionadas con aptitudes emocionais.

3. A REALIDADE DOS COLECTIVOS VULNERABLES NO TRABALLO

O emprego é un dos máis decisivos factores para acceder á incorporación e participación na estrutura social, sendo un dos principais condicionantes da exclusión social o desemprego, que afecta maioritariamente a mozos/as e mulleres. Este problema require especial atención, en particular nos colectivos con fracasos e dificultades no seu achegamento ao mercado laboral.

No ámbito do emprego, dentro da colectividade vulnerable incluímos a:

- Persoas con escasa formación ou cualificación profesional, ou con desenraizamento familiar, educativo e social.
- Persoas con ausencia ou escasa experiencia de traballo normalizada, pouca autonomía ou motivación.
- Persoas con falta de hábitos laborais esixidos polo mercado de traballo, cuxa visión do mundo do traballo e do ambiente social está distorsionada.
- Persoas con autopercepción negativa, aspiracións e proxectos reducidos, que mostran pasividade, debilidade na defensa dos seus dereitos, etc.
- Persoas sen información sobre o mercado de traballo e sen mecanismos para o acceso á formación e busca de emprego.

Na actualidade compróbase que, dentro da crise, os colectivos que o teñen peor para atopar traballo coinciden cos que menos formación teñen, facéndoos máis

vulnerables na competencia do mercado de hoxe en día para conseguir un posto de traballo.

Segundo un informe de 2009 de Create (unha empresa de recolocación e orientación profesional de Adecco) en torno ao 80% dos postos de traballo cóbrense por relacións, é dicir, por coñecer a xente, decatarse de prazas vacantes, etc. Isto para os colectivos vulnerables supón un problema, pois os seus círculos sociais soen estar máis limitados e polo tanto as posibilidades vense reducidas.

Un estudo de Manpower (2013) revela que os/as mozos/as de hoxe en día aos 38 anos terán pasado por unha media de dez ou catorce traballos diferentes. Para unha persoa con algunha das características citadas anteriormente, sobre todo para as persoas con algún tipo de carencia ou fobia social, o que os fai vulnerables, sería terrible ter que adaptarse cada pouco tempo a situacións laborais novas, coñecer a persoas diferentes, etc.

4. A INTELIXENCIA EMOCIONAL

Existen numerosas definicións sobre a intelixencia emocional. Mayer e Salovey (1997) defínena como un conxunto de habilidades que explican as diferenzas individuais no modo de percibir ou comprender as nosas emocións. É a habilidade para percibir, valorar e expresar emocións con exactitude. Trata de recoller cómo nos manexamos con nós mesmos/as e cos/as demais. É un concepto dinámico, pois pode desenvolverse e crecer. Os ámbitos que recolle son a competencia persoal (habilidades intra e extra persoais) e a competencia social (a adaptabilidade, xestión do estrés e das relacións, etc.)

5. ESTRATEXIAS PARA DESENVOLVER UNHA ACTITUDE POSITIVA NA BUSCA DE EMPREGO

O pensamento «non son capaz de» xoga un papel nefasto e lévanos de cheo á frustración. Isto xera unha serie de emocións, que indican como nos sentimos. É neste punto no que debemos pasar á acción e preguntarnos qué estamos facendo para cambiar algo que non nos gusta ou satisfai. O que está claro é que se unha situación non nos complace, quedarnos quedos/as só nos leva a que se fagocite esta situación,

polo tanto debemos actuar. É o que se pode chamar a capacidade de estar activo/a para a busca de emprego.

Pensamento, emocións e accións, polo tanto, son un todo que se debe coidar para poder desenvolver estratexias e levalas a cabo co obxectivo último de obter unha actitude positiva na busca de emprego, que sen dúbida nos axudará no proceso.

Unha actitude positiva para a busca de emprego é en primeiro lugar aceptarse, sorrir e querer aprender. Debemos centrarnos no que queremos (e non no que non queremos), e espertar as ganas, as forzas, ser feliz, con perseveranza e forza de vontade. Ao fin e ao cabo, todas estas accións teñen un obxectivo final: a fortaleza mental que, diante das presións externas, nos axudará a manternos na liña positiva de busca de emprego.

Entre as estratexias para conseguir esta positiva actitude na busca activa de emprego, podemos destacar:

- *Intentar esquecer as circunstancias*, que é quizais o máis difícil. Máis que pensar de onde vimos, ou encaixarnos no mal que está a situación, responsabilizándoa do noso desemprego, pensemos que partimos de cero. Estamos en branco e debemos coller con entusiasmo un camiño que empeza da nada, coma se foramos mergullarnos nunha nova aventura, unha nova fase das nosas vidas; sempre con forza e ganas de superación, e sobre todo, con moita ilusión por ese novo camiño que empezamos, e con confianza e fe nel.
- *Estar centrado/a no proceso*. Sobre todo é importantísimo pensar que o proceso depende ao 100% de nós, aínda que ben é certo que o resultado non e non debemos enganarnos. Con todo, resulta imprescindible moverse, buscar oportunidades e demandas ou mesmo crealas para aumentar as posibilidades de empregabilidade.
- *Marcarse obxectivos, mais non obxectivos finais senón de proceso*. E estes obxectivos deben ser reforzados cando se conseguen, para ver o fío do camiño coma un *continuum* con sentido.
- *Ter un control mental sobre os procesos*, ser firme diante dun plan de acción previamente deseñado, con eses obxectivos a conseguir a curto prazo.
- *Ser activo/a e nunca renderse nin parar*, en consonancia co anteriormente citado.

Ese plan de acción podería facerse do xeito que se propón. Como cuestións da vida en xeral podemos formular as seguintes, que poden axudarnos a reflexionar e a facer un plan máis realista do noso porvir.

- *Que cousas son importantes para min?* (exemplo: saúde, relacións interpersoais, familia, música, autorrealización, traballo...). Podemos facer unha lista, priorizando ou non.
- *Cales delas dependen de min?* Poderemos analizar o que depende de nós, e que é importante, e polo tanto marcarémonos obxectivos, e a través deles accións concretas para que se fagan realidade.
- *Cales non?* Veremos na resposta a esta cuestión as cousas que son importantes para nós pero que non podemos controlar. Con *ilo*, intentaremos relativizalas e darlles menos importancia ou sentido de responsabilidade cara á nosa persoa, pois logo da análise observamos que non dependían dos nosos actos ou pensamentos.

A nivel máis concreto, centrándonos no ámbito laboral, podemos avaliarnos a través das seguintes cuestións.

- *Que tipo de traballo estou buscando?* Intentaremos dar resposta a esta pregunta para fixarnos un obxectivo a longo prazo.
- *Que obxectivos me marco para o próximo mes?* A través desta contestación poderemos extraer os obxectivos que nos marcamos a medio prazo.
- *Que obxectivos me marco para esta semana?* Coa resposta a este interrogante saberemos que podemos facer nos próximos días para facilitar a obtención do obxectivo final.

Por suposto todos estes interrogantes deberían ser resoltos por escrito, para que quede constancia, e cada obxectivo debe ser ligado a unha actividade real, a unha acción concreta que se poda facer. Se nos marcamos obxectivos pero non os materializamos en accións concretas de pouco nos servirá.

6. CONCLUSIÓNS

Todo tipo de actuacións, programas e proxectos integradas destinadas a mellorar as posibilidades de emprego das persoas con máis dificultades, axudándolles a situarse en mellores condicións no mercado laboral, reforzando as súas capacidades,

diminuíndo os seus obstáculos persoais e da contorna, favorecendo a súa autonomía e dotándolles dos recursos necesarios para a súa integración social son benvidos para os colectivos máis vulnerables da nosa comunidade.

Aprender a xestionar os nosos impulsos fronte a unha situación tan estresante, como pode chegar a ser a de desemprego, resulta fundamental. Aprender a organizarse, tamén. E aprender a buscar traballo dun xeito eficaz, moito máis se cabe. En realidade, non deixa de ser todo un fío que conecta cada un destes aspectos.

Con estas pautas que aquí se ofrecen podemos sentar unhas bases para a posible xestión destes aspectos que puideran axudar neste ámbito aos colectivos que, pola súa situación de desvantaxe na que se atopan, denominamos vulnerables.

7. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA E WEBGRAFÍA

- Adecco (2013). *Lee Hecht Harrison*. Recuperado de <http://www.adecco.es/SobreAdecco/ServiciosLHH.aspx>
- Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations (2013). *Welcome to the Emotional Intelligence Consortium Website*. Recuperado de <http://www.eiconsortium.org/>
- Cruz Vermella Española (2013). *Plan de emprego*. Recuperado de http://www.cruzroja.es/pls/portal30/docs/PAGE/SITE_CRE/ARBOL_CARPETAS/BB_QUE_HACEMOS/B60_EMPLEO/PLAN%20DE%20EMPLEO.PDF
- Goleman, D. (1999). *Inteligencia emocional en la empresa*. Madrid: Vergara.
- Hillage, J. e Pollard, E. (1998). *Employability: developing a framework for policy Analysis. Research report No RR85*. Recuperado de <http://www.employment-studies.co.uk/pubs/summary.php?id=emplbly>
- Manpower Group (2013). *Talent shortage survey. Research results*. Recuperado de http://www.manpowergroup.com/wps/wcm/connect/587d2b45-c47a-4647-a7c1-e7a74f68fb85/2013_Talent_Shortage_Survey_Results_US_high+res.pdf?MOD=AJPERES
- Mayer, J. D. e Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. En P. Salovey e D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Pérez Escoda, N. e Ribera Cos, A. (2009). Las competencias emocionales en los procesos de inserción laboral. *REOP*, 20(3), 251-256.

O desemprego e as repercusións emocionais: análise subtraída dun curso de formación

LUCÍA CASAL DE LA FUENTE
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

A necesidade de avaliar as políticas económicas foise impoñendo, aínda que ben é certo que España foi un dos países no que foi máis visible a lentitude (Malo, 2003). Entre as súas diferentes vertentes, dentro destas, as políticas de emprego foron crescendo significativamente (Mato e Cueto, 2008), desenvolvendo e avaliando tanto formación ocupacional para desempregados/as como formación continua para persoas con emprego.

Centrándonos na formación para desempregados/as, cabe destacar a súa vital importancia, e máis nestes tempos de crise económica que indubidablemente repercuten negativamente na oferta laboral. Esta formación pode, por un lado, resultar un apoio psicosocial e instrutivo enriquecedor para os/as usuarios/as, que os/as axuda nos procesos de busca de emprego, na mellora dos seus currículos e en definitiva, na mellora da súa empregabilidade. E por outro lado, esta formación pode que non supoña beneficios indiscutibles, de acordo cos estudos de Mato e Cueto (2008) e outros que se levaron a cabo no estranxeiro (Heckman, Lalonde e Smith, 1999; Raaum e Torp, 2002).

O que ben é certo, é que o desemprego constitúe unha fase pola que moitas persoas pasan e á que deben encarar, e como calquera fase do noso ciclo vital, esta vai acompañada de sentimentos e de sensacións que se pretenden analizar nesta comunicación.

2. AS ACCIÓNS FORMATIVAS PARA DESEMPREGADOS/AS

Dentro da formación non regulada para o emprego, as accións de formación para desempregados/as proliferaron nos últimos anos. A formación tornouse unha necesidade social cuxa satisfacción parece inevitable por parte da política pública, mantendo plans de formación desde os diferentes niveis de goberno e por varias axencias (Mato e Cueto, 2008).

A formación neste eido ten como obxectivo mellorar as perspectivas de emprego da poboación activa. O desenvolvemento da política de formación veuse favorecido porque fomenta o incremento e produtividade en relación aos/ás desempregados/as e estimula a oferta de traballo, contribuindo ao axuste entre esta e a demanda de traballo.

Un exemplo de acción formativa neste contexto teórico foi a denominada «Habilidades formativas para os procesos de inserción laboral», organizada polo Concello de Santiago de Compostela (Concellaría de Familia, Benestar Social, Muller e Emprego, a través da Axencia Local de Colocación) no mes de decembro de 2012. Estas actividades estaban dentro do marco do programa de formación e orientación laboral «Condúce-t ao emprego». Nel me centrarei para desenvolver a presente comunicación.

3. UN EXEMPLO DE ACTIVIDADE FORMATIVA

Dentro das accións formativas mencionadas, un dos cursos levaba por título «Actitude positiva cara a busca de emprego». Eu estaba presente como asistente, e en calidade de observadora participante recollín os datos seguintes.

3.1. A metodoloxía e o desenvolvemento

Co gran grupo que asistiu a dito curso (un total de 49 asinantes, 34 mulleres e 15 homes, de idades diversas), a moderadora propuxo que se dividira o grupo en cinco subgrupos, seguindo as seguintes pautas:

- Persoas que nunca traballaron e que se atopan en busca do primeiro emprego.
- Persoas que levan menos de dous meses no desemprego.
- Persoas que levan entre dous e seis meses no desemprego.
- Persoas que levan entre seis e doce meses no desemprego.
- Persoas que levan máis dun ano no desemprego.

Os/as participantes dividíronse en grupos bastante equitativos, sendo o máis numeroso o último, de parados/as de longa duración.

As persoas pertencentes de cada subgrupo debían falar sobre como se sentían con respecto á busca de emprego. Unha persoa por equipo debía recoller as principais ideas para posteriormente expoñelas en gran grupo.

3.2. Resultados

Logo dunha media hora aproximada de discusión, comentáronse os resultados, que son os que aquí se sintetizan:

- *Persoas que nunca traballaron e que se atopan en busca do primeiro emprego.* Rematado o seu proceso de formación inicial, teñen moitas ganas de traballar. Atópanse na busca activa de emprego e están en mobilización. Aínda así, non deixan de pensar en seguir formándose, dada a gran oferta formativa que se ofrece, para poder especializarse.
- *Persoas que levan menos de dous meses no desemprego.* Entre estas persoas diferenciáronse dúas claras posturas: os/as que se senten ben e os/as que se senten mal. En xeral demostran unha actitude positiva de cara á reciclaxe de coñecementos e unha apertura a posibilidades que con anterioridade non se contemplaban. Os/as que afirman sentirse ben séntense motivados/as para seguir co proceso de busca, e os/as que asenten sentirse mal teñen medo e incerteza diante do que pasará.
- *Persoas que levan entre dous e seis meses no desemprego.* Notan o paso do tempo efémero e o factor económico comeza a aflixilos/as. Algunha persoa fixo referencia a que aínda que non leva demasiados meses no paro, a idade que ten constitúe un hándicap claro no mercado de traballo actual, e algunha outra fixo referencia a que os primeiros meses son como se se tomaran unhas

vacacións, pero sobre todo agora comezan a notar e a botar en falta as rutinas diarias, notando unha ausencia das mesmas.

- *Persoas que levan entre seis e doce meses no desemprego.* As persoas pertencentes a este grupo destacaron a pouca responsabilidade política que se asume en temas de desemprego, notando que os/as políticos/as están priorizando outros temas. Aínda que ben é certo que a situación non axuda, sinalan que os medios de comunicación fan máis dura a asimilación e aumentan o nerviosismo. Algún membro deste grupo afirmou non acender a televisión ou cambiar de canle cando saían noticias sobre o paro, cuxo discurso non axudaba ou mesmo deprimía de máis. Por un lado destacaron sentir unha gran frustración e desesperación, sentíndose que «todo vale» e por outro, comezan a notar que a falta de ingresos non permite cubrir as necesidades de formación que ao mellor precisarían.
- *Persoas que levan máis dun ano no desemprego.* O desánimo e a tristeza xeneralizada son se cadra as palabras que máis se repetiron. Quizais porque anos atrás era máis doado atopar traballo: acababas nun e atopabas noutro. Afirman sentirse nunha etapa de tranquilidade, no sentido de que «non es ningún» e non te valoran como traballador/a, mais é unha tranquilidade que asusta. Son persoas ás que agora lles custa bastante levar unha rutina diaria, están moi acostumadas a traballar durante bastante tempo seguido e agora notan que lles sobra o tempo aínda tendo fillos e ocupacións. Algúns/as pensan retomar estudos, aínda que teñen dúbidas sobre o campo no que formarse, e sobre todo abrir o abano: xa non só buscar traballo na propia cidade na que viven senón abrirse por exemplo a toda Galicia.

4. CONCLUSIÓNS

A partir desta experiencia podemos sintetizar o ciclo do/a desempregado/a dende o punto de vista emocional. En resumo, as fases deste ciclo son:

- FASE A: rematada unha formación inicial, hai moitas ganas de traballar, búscase activamente emprego e pénsase incluso na continuación da formación para chegar a unha especialización.
- FASE B: logo de algo menos de dous meses en desemprego, o/a desempregado/a abre o abano de posibilidades: pensa en buscar traballo xa

non só do seu, senón do que poda xurdir. Comeza o proceso de reciclaxe formativa, o que axuda á motivación, á par que se sente medo e incerteza.

- FASE C: chegando case ao medio ano de paro, o factor económico comeza a impacientar, o paso do tempo percíbese lento e comézanse a botar de menos as rutinas, sendo a idade un factor de desasosego nas persoas que superan os 35 anos.
- FASE D: achegándonos ao ano en desocupación, xurde a frustración e a desesperación, fase na que se busca traballo do que sexa. A actitude de reciclaxe segue presente mais a ausencia de ingresos faina inviable. Comeza a ansiar o desinterese político e o pouco apoio dos medios.
- FASE E: pasado o ano en busca de emprego, a tristeza e o desánimo son as principais sensacións. A xente propónse marchar da cidade que habitan para buscar outras oportunidades fóra e o tempo sobra, non saben en que ocupalo. Notan ademais unha tranquilidade e resignación que ao mesmo tempo asusta.

En definitiva, e como apuntan os estudos sobre desemprego e saúde mental, obsérvase a tendencia ao empeoramento desta coa duración do desemprego (Del Pozo, Ruíz, Pardo e San Martín, 2002). Como estes mesmos autores anuncian, o malestar psicolóxico aumenta coa duración do desemprego, pero non dun xeito lineal senón que ten o seu pico no período de sete a doce meses para diminuír en períodos máis longos. Así, na Fase D notamos a desesperación e frustración, que correspondería ao período entre os seis a doce meses en paro. E pasando o ano do paro, Fase E, o pico descendería, de acordo con dito estudo, pasando a unha etapa de «tranquilidade» ou acomodación, na liña dos traballos de Warr (1987) ou Warr e Jackson (1985), citado por Del Pozo et al. (2002, pp. 440-441).

5. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA E WEBGRAFÍA

Del Pozo Iribarría, J. A., Ruiz, M. A., Pardo, A. e San Martín, R. (2002). Efectos de la duración del desempleo entre los desempleados. *Psicothema*, 14(2), 440-443.

Heckman, J. J., Lalonde, R. J. e Smith, J. A. (1999). The economics and econometrics of active labour market programs. En O. C. Ashenfelter e D. Card (Eds.), *Handbook of Labor Economics* (vol. 3) (pp. 1865-2097). North-Holland: Elsevier.

Malo Ocaña, M. A. (2003). La formación para el empleo: una evaluación cuasi-experimental. *Revista de Economía Aplicada*, XI(32), 135-142.

Mato Díaz, J. e Cueto Iglesias, B. (2008). Efectos de las políticas de formación a desempleados. *Revista de Economía Aplicada*, XVI(46), 61-83.

Raaum, O. e Torp, H. (2002). Labour market training in Norway-effect on earnings. *Labour Economics*, 9(2), 207-247.

La acreditación de competencias en Castilla y León en 2012

HUGO ABEL DIEZ POZAS
MANUEL CARABIAS HERRERO
Observal
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

La evolución de la sociedad es una constante que obliga al continuo cambio y adaptación del sistema a la actualidad y contexto en cada momento. En esta sociedad, la formación permanente, entendida como toda actividad de aprendizaje emprendida y desarrollada a lo largo de la vida (De Arriba, 2007) cobra cada vez más protagonismo. Todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnema, y Ward, 1973). La idea de educación permanente es la clave para la adaptación, construcción y desarrollo de la sociedad.

El contexto en el que vivimos nos exige abrir camino a nuevos instrumentos para el desarrollo de la educación a lo largo de la vida. Esto implica el desarrollo de diferentes formas de certificación en las que se tengan en cuenta todas las competencias adquiridas (Delors et al., 1996). Los sistemas de calificación se concentran en el reconocimiento del aprendizaje formal llevado a cabo en las instituciones educativas. A consecuencia de esto, una gran parte del aprendizaje de las personas no es reconocido, por lo que la motivación y la confianza de muchas de ellas para seguir aprendiendo son frustradas. Esto conduce a una gran inutilización del talento y los recursos humanos de la sociedad. Por consiguiente, los resultados del aprendizaje de jóvenes y adultos en el curso de su vida en contextos no formales e informales necesitan ser hechos visibles, evaluados y acreditados.

En España, encontramos las primeras referencias legales en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE, núm. 147 de 20 de junio). Esta tiene como finalidad la creación de un sistema nacional de cualificaciones y formación profesional estableciendo una serie de instrumentos

para su consecución: a) el Catálogo Nacional de Cualificaciones (art. 7) regulado a partir del año 2003 (BOE núm. 223 de 17 de septiembre), donde quedan recogidas todas las cualificaciones; b) el reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias profesionales (art. 8), regulado por el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio (BOE núm. 205 de 25 de agosto); c) la información y orientación en materia de formación profesional y empleo (tít. III); d) la evaluación y mejora de la calidad del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (tít. IV).

Un ejemplo de la evolución de una mayor y mejor cualificación de la mano de obra lo podemos encontrar en la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia (BOE núm. 299 de 15 de diciembre). En esta ley se impulsa la formación y cualificación en este sector. A raíz de esta, se publica la Resolución de 2 de diciembre de 2008, sobre criterios comunes de acreditación para garantizar la calidad de los centros y servicios del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (BOE núm. 303 de 17 de diciembre). En esta se indica que para las categorías profesionales de cuidador, gerocultor o similar, asistente personal y auxiliar de ayuda a domicilio, ha de estar cualificado un 35% del personal en 2011 y un 100% en 2015. Para la obtención de esta cualificación se puede cursar un ciclo formativo de formación profesional, formarse para la obtención de un certificado de profesionalidad o acreditar la experiencia laboral o formación no formal a través del procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales. Las diferentes situaciones en las que se encuentran las personas trabajadoras en este sector obliga a prestar especial atención al procedimiento de acreditación.

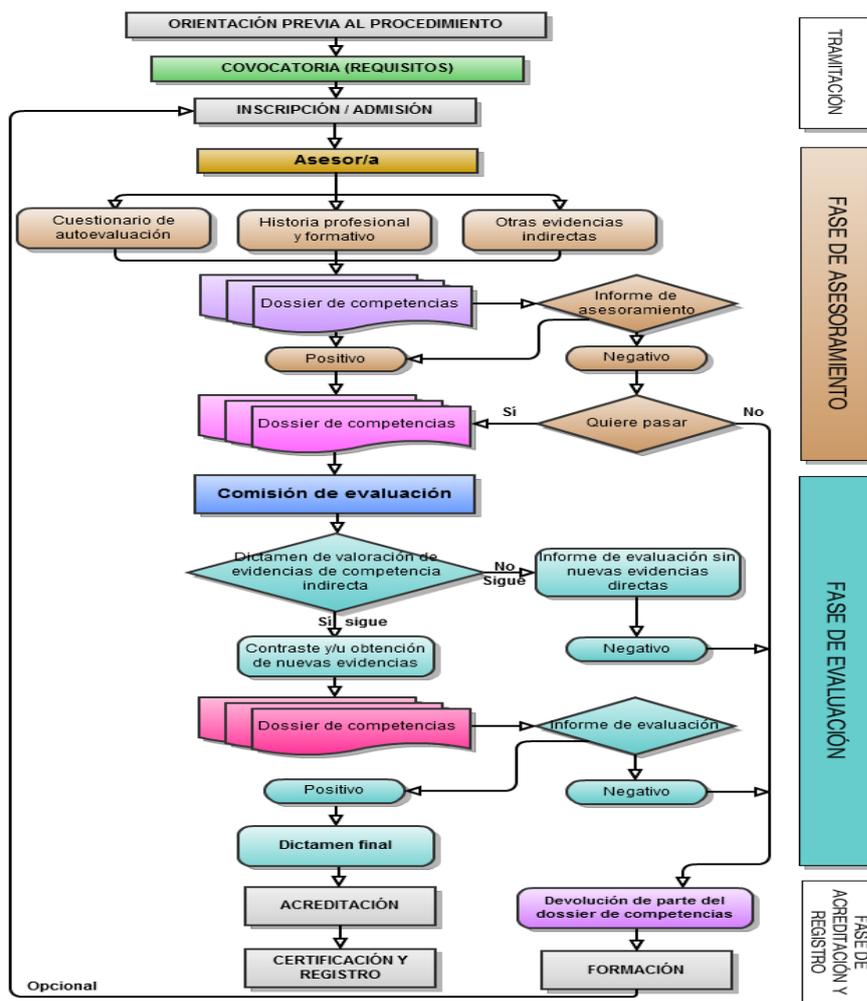
El Consejo de Ministros con fecha de 6 de mayo de 2011 aprobó la cuantía de veinte millones de euros para apoyar el procedimiento en España, y esto supuso 1.062.130,71 € para Castilla y León (5,3%). Esta comunidad, por medio de la Orden HAC/1536/2011, de 7 de diciembre (BOCYL núm. 239 de 14 de diciembre) se hizo cargo del procedimiento para 2.655 plazas distribuidas de la siguiente forma:

- 600 plazas para las unidades de competencia de la cualificación profesional «Educación Infantil» (Nivel III).
- 1.000 plazas para las unidades de competencia de la cualificación profesional «Atención sociosanitaria a personas en el domicilio» (Nivel II).
- 1.000 plazas para las unidades de competencia de la cualificación profesional «Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales» (Nivel II).

- 55 plazas para las unidades de competencia de la cualificación profesional «Operaciones auxiliares de mantenimiento de carrocería de vehículos» (Nivel I).

Este procedimiento se desarrolló a través de las cuatro fases del procedimiento: fase de inscripción, fase de asesoramiento, fase de evaluación y fase de acreditación y registro. En la ilustración número 1 podemos ver todos los pasos que una persona candidata ha de recorrer en cada una de las fases.

Ilustración 1. Flujoograma del procedimiento



Fuente: elaboración propia a partir de la Orden HAC/1536/2011, de 7 de diciembre (BOCYL, 14 de diciembre de 2011, núm. 239).

Antes de que el procedimiento diera comienzo, fue precisa la formación de asesores y evaluadores por la Universidad de Valladolid. Su formación se desarrolló de acuerdo al Art. 25 del RD 1224/2009. De todas las personas que son admitidas para realizar los correspondientes cursos, el 78,8% de ellos consiguen superarlo. En la

tabla 1 se puede observar el número de asesores y evaluadores que superaron el curso por provincia.

Tabla 1. Asesores y evaluadores por provincia que superan el curso de formación

Provincia	Asesores	Evaluadores	Total
Ávila	13	16	29
Burgos	28	25	53
León	30	53	83
Palencia	18	20	38
Salamanca	31	45	76
Segovia	21	15	36
Soria	5	8	13
Valladolid	44	54	98
Zamora	8	11	19
Total	198	247	445

Fuente: Memoria de los cursos realizada por la Universidad de Valladolid (2012).

El objetivo principal de este estudio es describir el procedimiento desde la praxis, en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, teniendo en cuenta los parámetros marcados desde la legislación y a través de la puesta en práctica de cada una de las fases que componen el procedimiento de validación de competencias.

2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El procedimiento fue gestionado y coordinado desde la Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial de la Junta de Castilla y León, por el Servicio de Cualificaciones y Acreditación de la Competencia Profesional (SCACP). En este servicio se diseñaron las directrices que dieron lugar a la elaboración de la legislación del procedimiento en la Comunidad. Desde aquí, actuamos como observadores y parte activa del procedimiento, disponiendo de acceso a los documentos, resultados que se iban generando y personal implicado.

En nuestra propuesta se ha llevado a cabo una investigación descriptiva en la que se recoge el procedimiento indicando los rasgos del mismo. Nos centramos en la descripción de un evento en un momento determinado del tiempo (desde diciembre de 2011 hasta junio de 2012), obteniendo la información de fuentes múltiples.

Para esta investigación la población está constituida por todas aquellas personas que se han visto involucradas en el procedimiento en la convocatoria publicada en diciembre de 2011 y desarrollada en 2012. Hemos considerado la muestra del estudio el personal de mayor relevancia en el procedimiento: el director y el coordinador del Servicio de las Cualificaciones y la Acreditación de la Competencia Profesional, un técnico de la Dirección General de Política Educativa Escolar de la Consejería de Educación, la directora del Servicio de Atención al Ciudadano (012), personal docente de la Universidad de Valladolid experta en este ámbito, el director de Observal, asesores, evaluadores y candidatos.

Como fuentes documentales se han considerado la legislación que regula el procedimiento en España, en Castilla y León, el servicio de atención al ciudadano (012) y los portales web donde estuvo publicada la información oficial. Estos últimos pueden verse en la relación siguiente:

- www.todofp.es
- www.jcyl.es
- www.educa.jcyl.es
- www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_incual.html
- <http://bocyl.jcyl.es/>
- www.sepe.es
- www.tramitacastillayleon.jcyl.es
- www.observal.es.
- www.empleo.jcyl.es

También son fuentes documentales los medios de comunicación que proporcionaron información vinculada al procedimiento en la región. En este estudio fueron analizadas las noticias publicadas desde el 26 de abril de 2009 al 30 de mayo de 2011 en los medios de comunicación que se muestran a continuación:

- Diario de León.
- El Norte de Castilla.
- La Gaceta.
- El Correo de Burgos.
- Diario de Ávila.

- Diario de Soria.
- La Crónica de León.
- El Día de Valladolid.
- El Adelantado.
- La Opinión.
- El Acueducto.
- El Mundo.
- El Faro Astorgano.
- 20 Minutos Valladolid.
- Diario de Burgos.
- Diario Palentino.
- Heraldo de Soria.

Cabe destacar la Plataforma de Grupos Colaborativos de la Junta de Castilla y León como repositorio de documentos y canal comunicativo entre asesores y evaluadores con la coordinación del procedimiento. Esto nos permitió una recogida de información a través de los foros acerca de las incidencias y sus percepciones del proceso.

Al enfrentarnos ante una amplia y diversa muestra se precisa la utilización de varios instrumentos para recoger todos los datos. Por un lado es utilizada la técnica del análisis de contenido ante información documental, los medios de comunicación y portales web, y por otro lado, empleamos la entrevista estructurada para la sistematización de las opiniones y datos de los protagonistas del estudio. También la observación ha estado presente durante todo el proceso de investigación.

3. RESULTADOS

El procedimiento es coordinado desde el SCACP, pero es desarrollado en cada uno de los centros gestores. En cada centro gestor hay asignado un número determinado de personas que forman parte de las comisiones de admisión. Del mismo modo, en cada centro hay habilitados asesores y evaluadores, tal y como se puede ver en la tabla 2.

Tabla 2. Número de asesores, evaluadores e integrantes de la comisión de admisión por centro

Provincia	Centro	Nº Asesores + reservas	Nº Evaluadores + reservas	Personas en cada comisión de admisión
ÁVILA	CIFP ¹ Ávila	4 + 2	5 + 1	5
BURGOS	CIFP Simón Colonia	6 + 2	10 + 2	9
	CIFP Juan Colonia	5 + 2	10 + 2	8
LEÓN	CIFP Ciudad de León	8 + 2	11 + 2	12
	CIFP León	8 + 2	12 + 2	12
	IES ² Ordoño II	6 + 2	8 + 1	12
PALENCIA	CIFP Camino de la Miranda	9 + 2	14 + 3	16
SALAMANCA	CIFP Río Tormes	18 + 5	24 + 4	26
SEGOVIA	CIFP Segovia	6 + 2	9 + 1	10
SORIA	CIFP Pico Frentes	3 + 1	5 + 2	5
VALLADOLID	CIFP Juan Herrera	11 + 3	16 + 4	17
	IES Emilio Ferrari	6 + 1	8 + 2	8
	IES Julián Marías	8 + 2	11 + 2	12
ZAMORA	CIFP Zamora	7 + 2	10 + 2	10
TOTALES		105 + 30	153 + 30	162

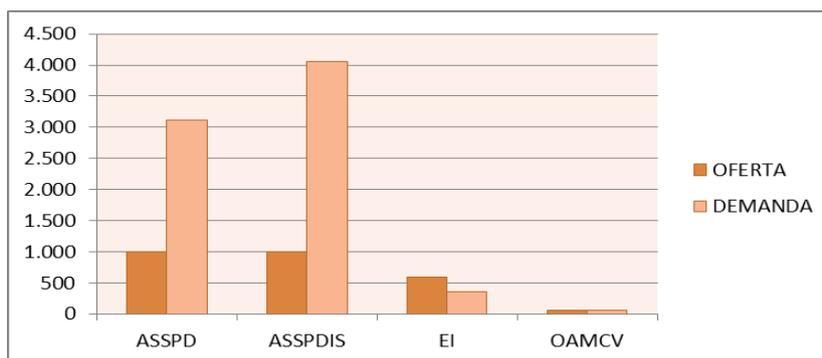
Fuente: Servicio de las Cualificaciones y la Acreditación de la Competencia Profesional (2012).

En relación con las plazas inicialmente convocadas se produjo una alteración debida a la diferencia entre oferta y demanda (gráfico 1). Finalmente se añaden más plazas a las cualificaciones de Atención Sociosanitaria a Personas en el Domicilio (ASSPD) y Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Instituciones Sociales (ASSPDIS) debido a que no se cubrieron las asignadas inicialmente a Operaciones Auxiliares de Mantenimiento de Carrocería de Vehículos (OAMCV) y a Educación Infantil (EI). En OAMCV se recibieron 66 inscripciones de las cuales se admitieron 53 y en EI se recibieron 357 de las que se admitieron 155. En el caso de ASSPD y ASSPDIS se recibieron 3.110 y 4.051 solicitudes, respectivamente. Finalmente, las plazas se distribuyeron de la siguiente forma: ASSPD con 1.371 plazas; ASSPDIS con 1.093 plazas; OAMCV con 53 plazas y EI con 155 plazas.

¹ CIFP: Centro Integrado de Formación Profesional.

² IES: Instituto de Educación Secundaria.

Gráfico 1. Oferta y demanda de cualificaciones convocadas



Fuente: Servicio de las Cualificaciones y la Acreditación de la Competencia Profesional.

En la tabla 3 se pueden observar los resultados finales de este procedimiento en Castilla y León, donde se recoge el total de personas acreditadas por unidad de competencia y el porcentaje de ellas que ha obtenido certificación final, distribuido por cualificaciones.

Tabla 3. Totales y porcentajes: unidades acreditadas y candidatos a los que se les extiende certificación

Cualificación Profesional	U.C.	% acreditadas por U.C.	Total U.C. acreditadas	Nº de candidatos que han obtenido certificación	% candidatos que han obtenido certificación
Atención Sociosanitaria a Personas en el Domicilio	UC0249_2	98,83%	4.080	1.366	99,64%
	UC0250_2	99,20%			
	UC0251_2	99,56%			
Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Instituciones Sociales	UC1016_2	99,63%	4.349	1.090	99,89%
	UC1017_2	99,63%			
	UC1018_2	99,63%			
	UC1019_2	99,63%			
Educación Infantil	UC1027_3	73,38%	773	125	81,09%
	UC1028_3	64,94%			
	UC1029_3	75,97%			
	UC1030_3	74,84%			
	UC1031_3	71,43%			
	UC1032_3	72,08%			
Operaciones Auxiliares de Mantenimiento de Carrocería de Vehículos	UC0620_1	98,11%	158	53	100,00%
	UC0621_1	100,00%			
	UC0622_1	100,00%			
TOTAL			9.360	2.634	95,15%

Fuente: elaboración propia.

El ciudadano ha tenido la información disponible en varios portales simultáneamente y en el número de teléfono (012) de atención al ciudadano. La demanda que esta información provocó, desde el 14 de diciembre de 2011 al 30 de enero de 2012, se puede apreciar en la tabla 4.

Tabla 4. Impactos a la información en los principales puntos de información, en cuanto al procedimiento

Portal	Consultas
http://bocyl.jcyl.es	27.493
www.empleo.jcyl.es	4.458
www.educa.jcyl.es	6.485
www.tramitacastillayleon.jcyl.es	10.014
Atención al ciudadano (012)	13.847

Fuente: elaboración propia.

En relación con los medios de comunicación, conforme se ha ido madurando la información sobre el procedimiento, estos han ido precisando sus mensajes. Así, por ejemplo, desde titulares con cierta ambigüedad como «Educación ‘canjeará’ experiencia laboral por títulos a principios de 2011» (*La Razón*, 21-12-2010), hasta el titular de «Las Cortes acuerdan convocar antes de fin de año 2.655 plazas para acreditación de competencias laborales», recogido en el periódico *20 Minutos* (30-11-2011).

A través de la Plataforma de grupos colaborativos pudimos registrar algunas de las dificultades que surgieron, relacionadas con el calendario del procedimiento, con los formatos de los documentos a cumplimentar, la validez de la formación y experiencia realizada, entre otros.

4. CONCLUSIONES

El gran número de consultas que se ha producido sobre la información del procedimiento denota una gran expectación y necesidad de información por parte del ciudadano. Se han producido más de 55.000 consultas entre todos los medios para 2.665 plazas. Desde nuestro punto de vista, estimamos que si se centralizara la fuente de información se reducirían costes y se conseguiría una mayor calidad.

Comprobamos también que las cualificaciones donde más demanda existió corresponden a ASSPD y a ASSPDIS. A la luz de tanta demanda y que la propia legislación nos indica que este sector ha de estar cualificado, es inquietante que no se publiquen más convocatorias con mayor número de plazas.

En este procedimiento desarrollado por primera vez en Castilla y León ha habido una amplia demanda y han obtenido una cualificación el 95,15% de las personas candidatas admitidas. Es de esperar que en próximas convocatorias se consolide este procedimiento mejorando las incidencias y aprovechando el potencial que los recursos de la comunidad autónoma tiene a favor del reconocimiento de las competencias adquiridas por la experiencia laboral y vías no formales e informales de formación.

5. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

De Arriba, J. D. (2007). Educar para participar en educación de personas adultas mediante una alfabetización científica con orientación CTS. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(2), 1681-5653.

Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.

Europa Press (30 de noviembre de 2011). Las Cortes acuerdan convocar antes de fin de año 2.655 plazas para acreditación de competencias laborales. *20 Minutos*. Recuperado de <http://www.20minutos.es/noticia/1236527/0/>

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M. y Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Universidad/UNESCO.

Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. *Boletín Oficial del Estado*, 15 de diciembre de 2006, núm. 299.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de junio de 2002, núm. 147.

Orden HAC/1536/2011, de 7 de diciembre, por la que se convocan los procedimientos de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, cofinanciados por el Fondo Social Europeo, para unidades de competencia de cualificaciones profesionales de las familias profesionales de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, y de Transporte y Mantenimiento de Vehículos. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 14 de diciembre de 2011, núm. 239.

Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. *Boletín Oficial del Estado*, 17 de septiembre de 2003, núm. 223.

Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. *Boletín Oficial del Estado*, 25 de agosto de 2009, núm. 205.

Resolución de 2 de diciembre de 2008, de la Secretaría de Estado de Política Social, Familias y Atención a la Dependencia y a la Discapacidad, por la que se publica el Acuerdo del Consejo Territorial del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, sobre criterios comunes de acreditación para garantizar la calidad de los centros y servicios del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia. *Boletín Oficial del Estado*, 17 de diciembre de 2008, núm. 303.

Ruiz, R. (23 de diciembre de 2010). Educación «canjeará» experiencia laboral por títulos a principios de 2011. *La Razón*. Recuperado de http://www.larazon.es/detalle_hemeroteca/noticias/LA_RAZON_349090/8726-educacion-canjearea-experiencia-laboral-por-titulos-a-principios-de-2011#.Ttt1clFd91cLSWy

Análisis de los servicios de orientación para el empleo en España

MARÍA FE SÁNCHEZ GARCÍA

UNED

MARÍA TERESA PADILLA CARMONA

MAGDALENA SUÁREZ ORTEGA

Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas las políticas activas de empleo han permitido la institucionalización de la orientación profesional para personas adultas en nuestro país, lo que sin duda ha sido un gran logro, sobre todo para ayudar a los colectivos más vulnerables frente a los procesos de inserción y re-inserción laboral.

No obstante, los programas y servicios de orientación profesional en nuestro país se han caracterizado, en general, por la descoordinación, la diversificación de recursos, la falta de un perfil específico en su personal técnico, y por la escasa e inconstante financiación. Por otra parte, en el tiempo de vigencia de estos servicios no se han realizado estudios exhaustivos que nos permitan valorar su impacto en la inserción laboral, ni tampoco identificar buenas prácticas que merezcan ser difundidas.

Es evidente que la inserción laboral de las personas usuarias podría ser un indicador clave de buena práctica, pero dado el panorama actual de desempleo, parece inadecuado valorar la calidad de los servicios por algo que está fuera de su alcance. En este sentido, los servicios de orientación pueden ayudar a las personas a ser más «empleables», a elaborar proyectos profesionales y de vida que les abran más posibilidades de inserción, pero no pueden crear empleo. Aunque, la inserción laboral es la demanda más urgente por parte de personas paradas de larga duración, con necesidades de recolocación, o de personas adultas que necesitan incorporarse al empleo por razones económicas, más allá de las motivaciones o necesidades intrínsecas de desarrollo profesional.

Por ello, consideramos necesario empezar a recopilar información sobre los servicios de orientación, sobre cómo están funcionando en general y sobre cómo son valorados por sus usuarios en particular. En especial, y dada la diversidad de marcos reguladores con que se viene trabajando en el territorio nacional, es preciso identificar cuáles son los factores que promueven o inhiben el desarrollo de buenas prácticas en estos servicios. De esta forma, se podrían hacer propuestas que ayudaran a optimizar el funcionamiento de los programas de orientación para el empleo.

Los resultados presentados en esta comunicación se inscriben en un proyecto más amplio titulado *La orientación del proyecto vital y profesional en la edad adulta: análisis de necesidades, valoración de servicios para el empleo e identificación de buenas prácticas*¹. Aquí nos centramos en presentar los primeros resultados que hemos obtenidos en la fase de valoración de los servicios e identificación de buenas prácticas, siendo necesario indicar que los mismos son provisionales, puesto que en la actualidad se está analizando información recogida a través de grupos de discusión y entrevistas en profundidad que permitirá en un futuro profundizar en esta cuestión y aportar matices más específicos al tema objeto de estudio. En cualquier caso, creemos que este avance de resultados nos ayuda a generar un proceso de reflexión y debate sobre qué aspectos inciden más positiva o negativamente en la calidad de los servicios de empleo y en qué medida estos aportan un valor añadido a la sociedad actual en materia de orientación profesional.

2. LOS SERVICIOS DE ORIENTACION PARA EL EMPLEO

Dentro de las políticas activas de empleo, la orientación está ganando cada vez más relevancia como herramienta de ayuda proactiva a las personas en busca de empleo y, asimismo, en un lugar privilegiado para tomar contacto con las necesidades reales de los usuarios, para planificar acciones formativas y para evaluar resultados. El desarrollo de los programas de orientación para el empleo ha propiciado el desarrollo de numerosos programas enmarcados en los Servicios Públicos de Empleo (SPE) de las Comunidades Autónomas, y que son gestionados por diferentes entidades públicas y privadas sin ánimo de lucro (organizaciones sindicales, empresariales, religiosas, patronales, asociaciones profesionales, fundaciones, ayuntamientos, etc.), la mayor

¹ Financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en la convocatoria de 2010 (referencia: EDU2010-21873-C03-01).

parte de las cuales se financian con fondos públicos tras concursar en convocatoria de subvenciones.

El primer hecho que se constata es que el conjunto de los programas de orientación convergen en una atención prioritaria (cuando no exclusiva) a las personas desempleadas en busca de empleo, especialmente de aquellas que pertenecen a los grupos más vulnerables y/o en situación de exclusión social y laboral (jóvenes, mayores de 45 años, desempleados de larga duración, mujeres, personas con discapacidad, etc.) a fin de proporcionarles apoyo en sus estrategias e itinerarios de búsqueda de empleo y en la mejora de su empleabilidad y formación profesional. Por ello estas acciones están a menudo vinculadas a programas de formación para el empleo o de procesos de evaluación y acreditación de competencias profesionales. Por tanto, trabajan desde un enfoque muy centrado en la inserción inmediata o en la atención a situaciones de urgencia, lo cual excluye o limita de forma marcada la posibilidad de atender otro tipo de necesidades y transiciones relacionadas con el desarrollo profesional/vital que afectan a las personas (tanto desempleadas como ocupadas), como son: las necesidades de reorientación profesional, la conciliación entre la vida laboral y personal, la promoción profesional, etc.

El crecimiento y diversificación de los programas de orientación para el empleo ha propiciado, asimismo, un creciente número de profesionales que intervienen en los mismos, cuya formación inicial y especialización no parece suficiente o adecuada a la función que realizan al no haber existido hasta hace muy poco una oferta de títulos oficiales universitarios en este ámbito profesional. En esta línea, coincidimos con Guerrero Romera (2005), Sánchez García (2010) y Manzanares Moya (2013) sobre la necesidad de avanzar en un modelo holístico de orientación profesional, que vaya más allá del objetivo de la inserción inmediata de las personas desempleadas, y pueda extender su apoyo a todas las personas, de cualquier edad, en la gestión y desarrollo de su carrera profesional y vital a lo largo de su vida y aquellos contextos donde se encuentre. Este es, precisamente, el enfoque que se viene promoviendo desde nuestro entorno europeo, asumiendo la idea de una *orientación a lo largo de la vida*, a través de los organismos internacionales y europeos, tales como el Consejo de Europa (2008), la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE, 2004), el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP, 2006, 2008, 2009) o la Red Europea de Orientación a lo largo de la vida (Vuorinen y Watts, 2011).

3. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es describir, analizar y valorar los servicios de orientación para el empleo, con el fin de examinar los modelos existentes en nuestro país y determinar hasta qué punto son adecuados para facilitar la elaboración y gestión de proyectos profesionales/vitales. Al mismo tiempo, se pretende conocer la valoración que hacen las personas usuarias de estos servicios respecto a cuestiones básicas de su funcionamiento.

4. MÉTODO

Se ha adoptado el estudio de casos como estrategia, lo que nos ha permitido poner en práctica diversos procedimientos de recogida de información encaminados a la descripción y análisis de los servicios y programas existentes en cinco Comunidades Autónomas. Los casos seleccionados como unidades de análisis están constituidos por servicios/programas que proveen orientación profesional a las personas adultas. Una de las primeras tareas consistió en la identificación de todos los programas existentes en las comunidades participantes. Los casos finalmente seleccionados fueron elegidos sobre la base de ciertos criterios, principalmente, la *accesibilidad* y *disposición* para participar en el estudio; y la *diversidad* de las instituciones gestoras (en cuanto a naturaleza, tamaño de la institución, tipos de colectivos atendidos y ámbito autonómico o municipal).

De acuerdo con esto, en la tabla 1 se presenta el total de programas/servicios que han participado en el estudio en cada Comunidad Autónoma.

Tabla 1. Casos participantes en el estudio de casos

	Casos analizados (programas/servicios)
Andalucía	3
Aragón	6
Canarias	(en proceso)
Castilla y León	5
Galicia	6
TOTAL	20

Fuente: elaboración propia.

Para la descripción y análisis de los programas de orientación, los equipos de investigación que han trabajado en cada comunidad autónoma lo han hecho sobre la base de un diseño metodológico común, describiendo los rasgos y peculiaridades de los modelos prácticos que se vienen desarrollando. Para ello, partiendo de estos principios y asumiendo una concepción holística e integral de la orientación a lo largo de la vida, se ha diseñado un *Protocolo de análisis, descripción y registro* que integra las diversas dimensiones a explorar. Estas dimensiones se agrupan en torno a dos niveles de análisis que a su vez constituyen dos sub-fases:

- En relación con cada Comunidad Autónoma:
 - Análisis de la legislación y normativa que regula las acciones de orientación para el empleo y para atender a las necesidades de orientación profesional de las personas adultas.
 - Elaboración de un inventario de servicios/programas de orientación para el empleo.
- En relación con los casos (programas/servicios) seleccionados para el estudio:
 - Aplicación de un protocolo de descripción y registro de datos sobre programas y/o servicios de orientación para el empleo en cada servicio seleccionado.

Este protocolo ha sido diseñado para facilitar un registro homogéneo y comparable de datos. Su cumplimentación por parte de los equipos que trabajan en cada Comunidad Autónoma ha requerido la aplicación de diversos procedimientos: el análisis documental (sobre fuentes electrónicas, legislativas, estatutarias, informes, memorias de actividad, estudios de evaluación, etc.); la realización de visitas a los servicios (diálogo y observación en distintos momentos del plan de trabajo); y la realización de entrevistas, en algunos casos, para recopilar información sobre algunos de los indicadores.

5. RESULTADOS

Los primeros resultados han permitido realizar un mapa descriptivo de los rasgos que caracterizan los programas/servicios de orientación profesional en las cinco Comunidades Autónomas participantes, obteniendo una visión de la configuración general en las mismas.

Puesto que el protocolo de recogida de información contiene diversos epígrafes, se ha sintetizado la información más relevante en el cuadro 1.

Cuadro 1. Síntesis de resultados en las dimensiones contempladas en el estudio de casos

Dimensiones	Principales resultados
Modelo de actuación	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de marcos normativos en todas las CCAA - Modelos muy semejantes, basados en el modelo que inicialmente desarrolló el hoy desaparecido Instituto Nacional de Empleo (INEM, 1995). - Acciones específicas en cada CCAA: Itinerarios Personalizados de Inserción (IPI), otras.
Tipos de programas y servicios ofertados	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidad en las entidades gestoras: sindicales, religiosas, asociativas, ayuntamientos, fundaciones, etc. - Entidades, en ocasiones, con carácter propio que generalmente se concreta en un perfil de usuarios preferentes (grupos vulnerables).
Objetivos y modalidades de orientación	<ul style="list-style-type: none"> - Similitudes más que divergencias entre los programas y entre las CCAA - Énfasis en la inserción laboral inmediata. - Prioridad a las competencias de empleabilidad y búsqueda de empleo.
Características de la población atendida	<ul style="list-style-type: none"> - Usuarios en desempleo y solo en algunos casos, demandantes de mejora. - Algunos programas se dedican prioritariamente a población en riesgo de exclusión.
Ratios orientador/usuarios	<ul style="list-style-type: none"> - Entre 1/180 y 1/440.
Fuentes de financiación	<ul style="list-style-type: none"> - Pública (local, autonómica y estatal). - Solo en pocos casos, existe también una vía de financiación interna.
Estabilidad del programa	<ul style="list-style-type: none"> - Condicionada por la financiación. - Más estables los servicios cuyas entidades tienen vías de financiación internas. - Más estables los servicios con un programa general que integra programas específicos.
Recursos humanos	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura piramidal: coordinador, responsables de sección, personal orientador y personal de apoyo administrativo. - Formación inicial del personal orientador en intervención educativa, social y psicológica y también en cualificaciones y mercado laboral.

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en el cuadro, en todas las Comunidades Autónomas existe un marco normativo y estatutario, así como organismos encargados de los servicios públicos de empleo y de la gestión de los programas de orientación. Los modelos desarrollados guardan amplias similitudes con el modelo inicialmente establecido por el Instituto Nacional de Empleo (INEM) a mediados de los años noventa. En general, en las Comunidades Autónomas predomina un modelo común y oficial que condiciona la aparente idiosincrasia o especificidad de cada servicio. Sin embargo, no todos los servicios llevan a cabo los mismos programas o acciones. Tienden a complementarse

con otras acciones de diversas denominaciones, como en el caso de los *itinerarios personalizados de inserción*. Estas acciones se aproximan bastante bien al enfoque integral de la orientación, en la medida que los itinerarios son personalizados e incluyen dimensiones de autoanálisis, de análisis del entorno y de planificación de acciones para conseguir las metas profesionales.

En cuanto a los programas y servicios, se detecta una gran diversidad de entidades gestoras de los mismos, que pueden ser muy diferentes entre sí si tenemos en cuenta el volumen de usuarios atendidos. Las peculiaridades y fines de estas entidades condicionan la actividad de orientación e imprimen sus aportaciones a los modelos institucionales establecidos por las convocatorias públicas. Aunque siguiendo ciertos protocolos preestablecidos, se aprecian algunos matices estrechamente vinculados con los perfiles de usuarios preferentes en cada servicio, así como las peculiaridades del servicio.

En lo que se refiere a las modalidades de orientación que se ofertan, los modelos mantienen fuertes similitudes en sus fines, centrados prioritariamente en facilitar la incorporación al mercado laboral de los usuarios desempleados y en la mejora de su empleabilidad. Si bien contribuyen a desarrollar competencias de gestión de la carrera, la inserción laboral es lo prioritario, por lo que los programas se centran en las estrategias de empleabilidad y búsqueda de empleo; y se atiende en escasa medida a otras competencias de desarrollo personal y de planificación integral de las diversas facetas y roles vitales.

Los fines establecidos para estas acciones y programas determinan que la atención se dirija exclusivamente a las personas en situación de desempleo, y en alguna medida a las personas demandantes de mejora de empleo. En general, quedan excluidas como usuarias las personas en activo. Algunos programas estudiados atienden de forma prioritaria a poblaciones específicas en situación de riesgo de exclusión.

La ratio orientador/usuarios es muy diferente según la entidad que provee el programa o el programa en cuestión. Así, puede oscilar entre 180 y 440 personas usuarias atendidas por orientador (si bien debe tenerse en cuenta que los programas son de variada duración).

La procedencia de los recursos económicos es generalmente pública, mediante varias vías de subvención (local, autonómica, estatal). En ocasiones la subvención es clave para el mantenimiento del servicio. En algunos casos analizados se observa también cierta financiación interna, permitiendo el mantenimiento permanente del

servicio todo el año, aunque con distintas prestaciones. Se aprecia que el grado de estabilidad de los programas está condicionado por el origen de la financiación. Son más estables los servicios que tienen un programa general que integra distintos programas específicos y que cuenta con diversas fuentes de financiación y/o recursos internos.

En relación con las características y perfiles de los recursos humanos que integran los equipos, estos comúnmente se organizan mediante una estructura piramidal, generalmente con un coordinador o director y a veces con responsables de distintas secciones o fases del programa (autoempleo, búsqueda activa, extranjería, etc.). Junto con los directivos, se encuentra el personal orientador y el personal de apoyo administrativo.

Las competencias de formación inicial del personal técnico están vinculadas, por un lado, a la pedagogía, la intervención social y psicológica, la formación y orientación (trabajo social, magisterio, psicología, sociología, psicopedagogía). Por otro, al conocimiento del sistema nacional de cualificaciones y del mercado laboral (derecho y económicas). Los procesos de selección de los orientadores/as se realizan por varios mecanismos. Cuando la entidad es pública, se accede por concurso-oposición, y cuando es privada, mediante pruebas de selección o por libre designación.

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Un punto destacable del análisis efectuado entre las entidades analizadas es la existencia de numerosos aspectos comunes, derivados de compartir marcos normativos muy afines, aunque cada entidad aporta en ocasiones aspectos diferenciales que dan especificidad al servicio. Es importante indicar que el funcionamiento de estos servicios está sujeto a subvenciones públicas, lo que sin duda alguna condiciona su labor. Asimismo, se aprecia todavía la influencia del modelo inicialmente desarrollado por el anterior INEM en las primeras convocatorias de acciones de orientación para los centros colaboradores.

Quizás el punto crítico más patente de las conclusiones de esta parte del estudio tiene que ver con las modalidades de orientación ofrecidas, al constatar la escasa atención que recibe la orientación sobre aspectos personales (más allá de la faceta estrictamente laboral o profesional), lo cual supone ignorar la abundante evidencia científica acerca de las estrechas vinculaciones entre lo profesional y lo personal en el desarrollo de las carreras de las personas. Esto obliga a considerar la necesidad de

empezar a abordar más sistemáticamente esta faceta dentro de los servicios de orientación para el empleo, profundizando en la línea de acciones como los mencionados *itinerarios personalizados de inserción*.

Esto enlaza con la idea ya mencionada por diversos autores (Guerrero, 2005; Sánchez, 2010; Manzanares, 2013) respecto a la necesidad de avanzar en un modelo integral e integrado que garantice, por un lado, el derecho a la orientación de todos los ciudadanos, independientemente de su situación laboral; y por otro, que asuma una intervención centrada en la persona, en la globalidad de su circunstancia, de su trayectoria anterior, de sus expectativas y proyectos de futuro. Todo lo cual no colisiona, sino muy al contrario, con la idea de reforzar el apoyo y mejorar las estrategias de atención a los grupos en situación de mayor riesgo/situación de exclusión. Para ello, un aspecto clave a primar es la estabilidad de estos servicios/programas.

Otro punto crítico nos remite a los recursos humanos que desempeñan su labor en estos servicios. Los resultados relativos a su formación y a las ratios que soportan, hace obligada una reflexión sobre la amplitud del rol y de las competencias que debe desempeñar el profesional de la orientación, y los requerimientos que estos deberían implicar respecto a su formación inicial y continua, y a los mecanismos de selección de los mismos para garantizar una mejor calidad de servicio.

En definitiva, sería imprescindible valorar en mayor medida bajo qué parámetros se está produciendo la orientación profesional en nuestro país, profundizando en el grado de la calidad de sus acciones.

7. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Alfaro Rocher, I. J. (2004). Diagnóstico, transiciones y orientación profesional. En L. M. Sobrado Fernández (Ed.), *Evaluación y orientación de competencias y cualificaciones profesionales* (pp. 14-59). Barcelona: Estel.

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, CEDEFOP (2006). *Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua. El uso de herramientas de referencia comunes en Europa*. Luxemburgo: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional/Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, CEDEFOP (2008). *Career development at work: A review of career guidance to support people in employment*. Luxembourg: Publications Office. Recuperado de http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/504/5183_en.pdf
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, CEDEFOP (2009). *Professionalising career guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, European Centre for the Development of Vocational Training. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/5193_EN.PDF
- Consejo de Europa (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies. 2905th Education. Youth and Culture*. Recuperado de http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf
- Guerrero Romera, C. (noviembre, 2005). *Orientación de trabajadores y trabajadoras ocupados: el caso de la Región de Murcia*. Comunicación presentada en el IV Congreso de formación para el trabajo, Zaragoza.
- Manzanares Moya, A. (2013). Sistemas integrados de orientación. Una propuesta para la articulación de estructuras y servicios a nivel local. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 62-77.
- Sánchez García, M. F. (2010). La orientación en España: despegue de una profesión. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 231-239.
- Schlossberg, N. K. (1984). *Counseling adults in transition*. New York: Springer Pub. Co.
- Schlossberg, N. K. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions: le cas particulier des non-événements. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 85-101.
- Vuorinen, R. y Watts, A. G. (2011) (Eds.). *Políticas de orientación a lo largo de la vida: «Una tarea en marcha»*. Informe sobre el trabajo de la «Red Europea sobre Políticas de Orientación a lo largo de la vida» (ELGPN), 2009-2010. Informe resumido. European Lifelong Guidance Policy Network y Ministerio de Educación. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14737>

El fenómeno de las Redes Sociales en Orientación

CRISTINA CEINOS SANZ

ANA COUCE SANTALLA

Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) han evolucionado a un ritmo vertiginoso, produciéndose múltiples descubrimientos en el ámbito de la información y de la comunicación, lo que ha provocado una auténtica revolución tecnológica, la generación de múltiples recursos e instrumentos TIC, así como la consolidación de un nuevo tipo de sociedad, conocida como Sociedad del Conocimiento, de la Información y Sociedad Red, entre otras denominaciones.

Dicha revolución tecnológica ha generado importantes mutaciones y transformaciones en la totalidad de sectores que conforman el entramado social actual, por lo que la esfera económica, política, educativa y cultural, entre otras, se enfrentan a constantes cambios, así como a las complejidades, consecuencias y efectos que puedan derivarse de estos, generándose, en consecuencia, nuevas demandas y exigencias, lo que ha provocado, entre otros aspectos, mayor desorientación en las personas.

De este modo, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación han irrumpido en la vida cotidiana de prácticamente la totalidad de las personas, especialmente Internet, red que ha supuesto grandes y múltiples mutaciones en las formas convencionales de comunicación, organización, trabajo, ocio y tiempo libre. De manera específica, paralelamente a la evolución experimentada por las herramientas tecnológicas en general, las comunicaciones personales establecidas a través de la red también han cambiado, produciéndose el tránsito de los programas de mensajería instantánea surgidos en un primer momento hasta la actual Red Social, la cual, mediante la tecnología Web 2.0, permite acceder al servidor a través de Internet, en donde su principal cometido se centra en la comunicación no de forma individual o

personal, sino con carácter grupal y social. De este modo, las redes sociales se han convertido en una herramienta esencial para el desarrollo personal y profesional de los sujetos, surgiendo nuevos espacios de participación y articulación humana, en donde cobra especial relevancia el rol a desempeñar por las redes sociales en la dinámica mundial establecida en el momento actual.

En consecuencia, las redes sociales constituyen una herramienta esencial para muchos sujetos, siendo empleadas, por la mayor parte de sus usuarios, para compartir información, aficiones, gustos y vivencias, con la principal finalidad de que la totalidad de su red de contactos, la cual se encuentra en continuo crecimiento, pueda acceder a dicha información.

Así pues, se está en condiciones de afirmar que el uso masivo de Internet y la popularización de los sistemas de comunicación móvil han propiciado una nueva etapa caracterizada por la construcción de redes sociales, las cuales suponen, hoy en día, una nueva forma de relación humana, llegando a convertirse en uno de los medios de comunicación on-line más populares de la Red, caracterizado por su continuo y constante crecimiento.

De forma similar a lo acontecido en otros momentos, la Sociedad de la Información ha incorporado, progresivamente, en sus sistemas, los recursos tecnológicos con la pretensión de aprovechar las múltiples potencialidades que ofrecen, al tiempo que ha ampliado sus horizontes, caracterizados, en la actualidad, por lo digital y lo virtual (Nogueira, 2012). En consecuencia, se demanda la evolución y adaptación a nuevas exigencias, lo cual no es ajeno al ámbito de la orientación, sector en el que han de realizarse las transformaciones necesarias para responder al impacto ocasionado por las tecnologías innovadoras, lo que implica la asunción de cambios a nivel de organización y estructuración de sus servicios, así como la exigencia de profesionales capacitados, con nuevos roles, en los que se vinculen competencias y habilidades tecnológicas en conexión con las propias del ámbito orientador, con el propósito de realizar un uso adecuado del potencial ofrecido por dichas herramientas en aras de mejorar, entre otros aspectos, la calidad de sus servicios.

Con lo expuesto hasta el momento, es evidente la aparición, en los últimos años, de múltiples recursos con sus correspondientes potencialidades en el ámbito orientador, los cuales, entre otros aspectos, favorecen la autoorientación de las personas, el acercamiento de sus acciones y servicios a mayor número de usuarios, así como la liberación de ciertas tareas y responsabilidades a los profesionales del sector (Sobrado y Ceinos, 2011). Entre los recursos tecnológicos a disposición de la

orientación, la Red Internet es la que ha ofrecido mayor número de herramientas y servicios, centrándonos, en el presente trabajo, en las redes sociales. Su aplicación en el ámbito orientador no se encuentra muy explotada, aunque la tendencia actual apunta hacia numerosas potencialidades desde el momento en que nos encontramos ante redes sociales de difusión, apoyo y transferencia de datos e información, aspectos todos ellos de gran utilidad en los procesos de orientación y asesoramiento on-line.

2. CONCEPTUALIZACIÓN: REDES SOCIALES

En una primera aproximación por conceptualizar uno de los principales términos a abordar en el presente trabajo, cabe apuntar que el concepto de red social hace referencia a una aplicación on-line que permite a sus usuarios, de forma completamente descentralizada, generar un perfil público, compartir información, colaborar en la generación y creación de contenidos, así como participar de modo espontáneo en movimientos sociales y corrientes de opinión.

Las tipologías de plataformas integradas por las redes sociales son diversas en función de la temática a abordar y del público destinatario de las mismas, por lo que existen diferentes redes dedicadas al desarrollo artístico, al contacto entre amigos y perfiles, a la información y recomendaciones sobre la adquisición de artículos de consumo (en base a la temática), así como redes sociales generalistas, de ocio y/o profesionales, en función del público objetivo al que se destinan. No obstante, a pesar de la existencia de diversas tipologías, todas ellas, con sus correspondientes diferencias conceptuales y estructurales, comparten similitudes y presentan elementos comunes, considerados básicos en las redes sociales, los cuales se concretan en los siguientes aspectos:

- Se centran en favorecer la conexión y contacto entre personas de forma rápida y sencilla.
- Posibilitan la interacción entre la totalidad de usuarios de la plataforma.
- Permiten un contacto ilimitado entre usuarios, ya que la comunicación puede establecerse desde y hacia cualquier lugar, independientemente del momento.
- Favorecen la difusión viral de la red social, convirtiéndose dicho método en la principal forma de crecimiento del número de usuarios que la componen.

De acuerdo con lo comentado hasta el momento, son múltiples los software sociales existentes hoy en día, a través de los cuales se recoge una amplia gama de sistemas que permiten a sus usuarios interactuar y compartir información (Sobrado, Fernández, Ceinos y García, 2010). De forma similar a lo que acontece con otras tipologías de recursos, estos presentan sus ventajas y limitaciones, destacando, en primera instancia, como aspectos positivos, las novedosas posibilidades de sociabilidad, autoexpresión, participación en la comunidad, desarrollo de la identidad, sobre todo en menores y adolescentes, así como el fomento de la creatividad. Por tanto, en líneas generales, la comunicación entre círculos expansivos de contactos se convierte en la principal potencialidad ofrecida por dichas redes, lo cual no ha de concebirse como sustituto de otras comunicaciones, sino de ciertas maneras de comunicación on-line surgidas con anterioridad (correo electrónico, chat, por ejemplo), al tiempo que incorporan otros servicios como alternativas a formas de comunicación más convencionales, especialmente, la presencial y/o telefónica (Jenkins, 2006).

No obstante, debe resaltarse el uso que sus usuarios realizan de dichos recursos, fundamentalmente jóvenes y adolescentes, quienes, en múltiples ocasiones, desconocen la trascendencia de sus actos a través de las redes y las implicaciones que pueden derivarse tanto para ellos como para sus contactos, ya que, a menudo, son empleadas para propagar contenidos violentos o lesivos contra menores de edad. En consecuencia, destacan como principales limitaciones el riesgo existente derivado de la exposición on-line de información personal, debido a la falta de conciencia por parte de las personas, la utilización ilícita de dichos datos, la cesión de derechos plenos e ilimitados sobre la totalidad de contenidos propios alojados en la plataforma, así como la publicación en la red de información falsa o sin autorización alguna, aspectos todos ellos que pueden provocar ciberbullying (uso y difusión de información lesiva o difamatoria en formato electrónico, generado por iguales) o grooming (acoso sexual explícito o implícito ejercitado por un adulto a un menor). Por todo lo expuesto, y a pesar de las innumerables ventajas y beneficios que las redes sociales presentan, estas no están exentas de posibles riesgos, por lo que sus usuarios no deben olvidar que se trata de herramientas públicas y accesibles para cualquier persona, con independencia de las intenciones con las que se acceda a las mismas (Sobrado et al. 2010).

3. PRESENCIA DE LAS REDES SOCIALES EN ORIENTACIÓN

Uno de los principales interrogantes a formular se centra en la dirección que las redes sociales han de adoptar en la actualidad, así como el papel a desempeñar por la educación al respecto.

Durante los últimos años, el ámbito educativo ha dado cabida a nuevas perspectivas teóricas, las cuales se han centrado en explicar las formas de interacción y las posibilidades de aprendizaje que ofrecen las herramientas de la era digital, así como el tipo de formación que han de recibir los estudiantes con el propósito de construir conocimiento a través de estos medios y realizar un uso adecuado de la ingente cantidad de información existente en la Red. En este sentido, resalta la Teoría del Conectivismo (Siemens, 2004), resultado de la integración de teorías anteriores, cuyo reto, entre otros aspectos, se centra en educar los intereses de los sujetos; valorar sus sentimientos; potenciar la imaginación; servir de ayuda; enseñarles a pensar, procesar e interpretar; compartir información de calidad y utilidad para su formación; así como asumir, prepararse, familiarizarse y aceptar que las herramientas web son fundamentales en los procesos actuales de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, a la vista de lo expuesto, dicha perspectiva se convierte en un enfoque adecuado a la realidad comunicativa y de aprendizaje propia de la era digital actual.

De acuerdo con lo comentado en apartados precedentes, las herramientas y recursos surgidos en el seno de la revolución tecnológica producida en los últimos años, también han penetrado en el ámbito educativo, ofreciendo múltiples y variadas posibilidades y presentando sus incidencias en dicho sector. Estas, de acuerdo con Echeverría (2001), son las siguientes:

- Las redes telemáticas constituyen nuevas unidades básicas del sistema educativo (novedosos escenarios y materiales on-line, nuevas formas de organización, metodologías innovadoras...), lo que implica la demanda de un nuevo sistema educativo, en el que tengan cabida sistemas formativos a través del uso exhaustivo de instrumentos tecnológicos, por lo que se precisa la existencia de educadores especializados en didáctica de redes.
- Las diferentes potencialidades que ofrecen, entre las que destacan el proceso de información, el acceso a conocimientos, los canales de comunicación, los entornos de interacción, la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje más tradicionales y la creación de otros on-line, suponen la supresión de barreras espacio-temporales propias de momentos anteriores.

- Su uso requiere, por parte de las personas, la adquisición de nuevas destrezas y habilidades, consideradas fundamentales para realizar la búsqueda y transmisión de información a través de estas herramientas, construir conocimientos y desarrollarse en los nuevos espacios sociales telemáticos.
- Requiere la supresión de la brecha digital existente con el propósito de favorecer el acceso de todas las personas a dichos escenarios, así como una adecuada capacitación que favorezca el uso efectivo de las TIC. Por tanto, ha de exigirse el reconocimiento del derecho universal a la educación.

Centrándonos, de ahora en adelante, en el ámbito orientador, cabe apuntar, de forma similar a lo que acontece en otros sectores, que las redes sociales ofrecen grandes posibilidades en dicho ámbito de intervención, favoreciendo, en consecuencia, la construcción de un nuevo espacio caracterizado por los siguientes aspectos (Hart, 2011):

- Constituye un entorno personal para la orientación, en el que los sujetos y las múltiples fuentes de información existentes confluyen en un espacio virtual con la finalidad de favorecer, en otros, el cumplimiento de sus objetivos personales y profesionales. De este modo, a través de los entornos de orientación virtual, se complementan aquellos otros de carácter más convencional.
- Se caracteriza por ser intra-organizacional, entre usuarios del mismo sistema y/o entidad.
- Presenta un marcado carácter social, ya que permite la conexión y comunicación entre usuarios, la creación de comunidades virtuales en base a intereses comunes, el establecimiento de colaboraciones entre sus miembros, así como la creación de espacios en los que compartir experiencias, recursos e información de corte orientador.
- Adquiere un carácter grupal, puesto que las interacciones y contactos se realizan en grupo.
- Se basa en lo accidental, ya que no existe una programación exhaustiva de las tareas orientadoras a realizar a través de estos medios. El azar y el oportunismo priman en el logro de una orientación deseada.

De este modo, la creación de nuevos espacios de orientación y el uso de dichas herramientas en los mismos presenta sus fortalezas y debilidades, aspectos a considerar para que los profesionales del sector realicen una transferencia adecuada

de tales aspectos a los destinatarios de su acción. En consecuencia, centrándonos, en primer lugar, en las fortalezas, estas se concretan del siguiente modo:

- Ofrecen la posibilidad de generar grupos especializados o redes propias en función de una temática de interés: orientación académica, búsqueda de empleo, resolución de conflictos, etc.
- Generan espacios que integran contenidos elaborados por diferentes profesionales de la orientación u otros colectivos.
- Favorecen el contacto e interacción entre seguidores y usuarios de la red.
- Facilitan una rápida difusión de la información disponible.
- Estimulan y dinamizan los procesos educativos y de orientación.
- Se convierten en espacios para el respeto y la resolución de conflictos, especialmente, entre los usuarios de menor edad.

Por el contrario, en lo que atañe a sus debilidades, destacan las siguientes:

- Requieren un equipamiento informático con conexión a Internet para acceder a las redes y a las posibilidades que estas ofrecen, lo que provoca, en ocasiones, ciertas desigualdades (brecha digital).
- Exceso de información y dificultades para una selección adecuada de estas, lo que se agrava con la constante actualización de sus contenidos.
- Escasa formación y falta de conocimiento sobre buenas prácticas entre sus usuarios, poco habituados al uso de redes personales y profesionales, fundamentalmente en el colectivo de orientadores y otros especialistas de la educación.
- Falta de privacidad y posibles adicciones y dependencias entre los usuarios más jóvenes, así como amplificación de problemas relacionales como el ciberbullying o grooming.

En consecuencia, las redes sociales, sin perder de vista sus fortalezas y limitaciones, resultan de gran utilidad en el desarrollo de funciones orientadoras, en donde destaca, fundamentalmente, ofrecer información a sus destinatarios, establecer comunicaciones entre los implicados en los procesos orientadores (Iacob, 2012), favorecer la investigación y desarrollo profesional por medio de la constitución de grupos específicos de carácter colaborativo y dotar, a sus usuarios, de las capacidades necesarias para realizar una gestión y uso adecuado de los procesos de orientación a través de dichos recursos, especialmente en lo referido a la validación y

contraste de las fuentes existentes, así como a la información y asesoramiento obtenido a través de las mismas.

De este modo, a la vista de las posibilidades que las redes sociales ofrecen en orientación, es necesario, por parte de los profesionales del sector, la asunción de nuevos conocimientos y destrezas, así como de nuevos roles profesionales, lo que favorecerá el uso adecuado de estos medios y el aprovechamiento óptimo de sus potencialidades. Con el propósito de favorecer la concreción de los mismos, se formulan los siguientes:

- Formar y asesorar a los destinatarios de la acción para el uso adecuado de las redes sociales como instrumentos de orientación.
- Capacitar a los usuarios en habilidades tecnológicas y competencias informacionales que favorezcan la creación de aprendizajes a través de dichos medios.
- Fomentar en los usuarios la creación de redes propias, estimulando su participación y el uso adecuado de acuerdo con unos principios éticos de calidad.
- Dinamizar la inmersión de los usuarios en redes sociales en general, así como en aquellas de orientación en particular.
- Guiar las conexiones que los usuarios establezcan para su autoorientación.

Complementariamente a los roles que acaban de ser mencionados, los cuales se centran, fundamentalmente, en el uso de las redes sociales en orientación, no deben relegarse a un segundo término aquellos referidos al desempeño de tareas orientadoras de corte más tradicional a través de herramientas tecnológicas. En este sentido, la Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional (AIOSP, 2003) formuló las diferentes tipologías de competencias a desarrollar por los profesionales de la orientación, sirviendo estas de base y punto de partida para posteriores investigaciones, centradas en la formulación de competencias específicas de orientación en conexión con aquellas de carácter tecnológico. Al respecto, merece especial atención la experiencia llevada a cabo en el Proyecto Europeo *ICT-Skills for Guidance Counsellors*, cuyo principal objetivo consistió en integrar las competencias y habilidades necesarias en orientación con aquellas otras vinculadas con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (Ceinos, 2009), ofreciendo, como resultado, la elaboración de un mapa de competencias orientadoras relacionadas con los recursos y herramientas tecnológicas. Entre las competencias tecnológicas

específicas identificadas en dicha experiencia, destacan, por su relevancia en el presente trabajo, las referidas al uso de la Web como medio y recurso para la orientación, formulándose, al respecto, habilidades concretas a dominar por los orientadores, entre las que cobran especial importancia las referidas al uso de páginas web en tareas de autoorientación, aquellas vinculadas con el ofrecimiento de información y recursos existentes en la Web, así como el establecimiento de procesos de comunicación mediante Internet con el objetivo de informar, asesorar y tutorizar, es decir, orientar (Sobrado y Ceinos, 2011).

4. USO DE LAS REDES SOCIALES EN ORIENTACIÓN: EJEMPLOS DE BUENAS PRÁCTICAS

El número de redes sociales existentes en la actualidad, así como las posibilidades y propuestas que ofrecen aumenta de forma imparable, debido a la revolución tecnológica en la que nos encontramos inmersos, así como el papel que estas desempeñan, hoy en día, en la vida de las personas. Algo similar sucede con el número de herramientas de este tipo disponibles y de interés para la orientación, las cuales han de adaptarse, paulatinamente, a las necesidades específicas de los colectivos implicados. En consecuencia, bajo este epígrafe, se presentan algunas ya empleadas en el ámbito orientador o con potencialidades para ser utilizadas, realizando, para ello, una distinción entre aquellas de carácter general (Rakovska, 2012) y aquellas de corte específico (Ponce, 2012), con la pretensión de servir como motivación, formación, recursos y orientaciones que faciliten la transmisión de contenidos vinculados con el uso de las redes sociales en el ámbito orientador. Con dicho propósito, se presentan las siguientes iniciativas (cuadro 1):

Cuadro 1. Redes sociales

REDES SOCIALES DE CARÁCTER GENERAL
<ul style="list-style-type: none"> - DENOMINACIÓN: Facebook - DESCRIPCIÓN: creada en 2004, cuenta con dos mil millones de usuarios a finales de 2012. Las posibilidades y potencialidades que ofrece son múltiples, destacando por su relevancia el uso que múltiples organizaciones y colectivos especializados realizan de la misma con el propósito de ofrecer sus servicios en materia de orientación educativa y profesional. Destacan, entre otros, los grupos abiertos de orientadores educativos que comparten información y recursos dentro del sector, así como la creación de espacios como <i>Social Jobs</i>, <i>Branch Out</i> o <i>WorkforUs</i>, centrados todos ellos en el ámbito de la búsqueda de empleo, en donde se ofrece ayuda y recursos específicos tanto para solicitantes como empleadores, permite la creación de perfiles profesionales, la publicación de ofertas de empleo, así como la realización de tareas de reclutamiento. - LOCALIZACIÓN: https://www.facebook.com/

<ul style="list-style-type: none"> - DENOMINACIÓN: Twitter - DESCRIPCIÓN: creada en 2006 y con, aproximadamente, doscientos millones de usuarios en el año 2012. De gran interés como fuente de información en forma de mensajería corta, para la difusión de temas sobre orientación educativa y profesional, para ofrecer y recibir información de modo rápido, así como para la difusión de cuestiones de interés y envío de ofertas y demandas de empleo entre sus seguidores. De forma similar a lo que acontece con la descrita anteriormente, es empleada por colectivos específicos del ámbito orientador, así como por múltiples instituciones vinculadas con la orientación, educación y empleo, entre otras. A modo de ejemplo, destaca la aplicación <i>TwitJobSearch</i> de gran utilidad para quienes buscan y ofrecen empleo a través de la búsqueda y organización de los tweets de trabajo; así como las denominadas <i>Hashtag</i> y <i>#tuitorienta</i>, las cuales agrupan tweets relacionados con el mundo de la orientación educativa y ofrecen herramientas y recursos de orientación e intervención en dicho sector. - LOCALIZACIÓN: https://twitter.com/
<ul style="list-style-type: none"> - DENOMINACIÓN: LinkedIn - DESCRIPCIÓN: red social de carácter profesional que permite a sus destinatarios el establecimiento de conexiones y relaciones con el propósito de crear un perfil ocupacional en línea; contactar con diferentes profesionales; encontrar expertos, difundir ideas y oportunidades; publicar anuncios de trabajo; así como la creación de eventos o la participación en foros, entre otros servicios. Como ejemplificación, destaca, en el presente año, la creación del grupo <i>RIPO</i> (Red Interuniversitaria de Profesores de Orientación). - LOCALIZACIÓN: http://es.linkedin.com/
REDES SOCIALES DE CARÁCTER ESPECÍFICO
<ul style="list-style-type: none"> - DENOMINACIÓN: Edmodo - DESCRIPCIÓN: red social educativa de funcionamiento similar a Facebook, creada en 2008. Concebida para un uso con carácter educativo y con la intención de evitar los aspectos negativos derivados del uso de otras redes (falta de control o de privacidad), permite, a sus usuarios, la creación de grupos en un espacio virtual, la gestión de actividades y la creación de comunidades virtuales en función de los intereses académicos y formativos comunes de los participantes. - LOCALIZACIÓN: https://www.edmodo.com/
<ul style="list-style-type: none"> - DENOMINACIÓN: Diipo - DESCRIPCIÓN: red didáctica y colaborativa creada en 2010 para ser empleada por el profesorado y alumnado. Entre las posibilidades que ofrece, destaca la creación de grupos; la comunicación entre usuarios; la consulta de dudas; el seguimiento de los/as estudiantes; el intercambio de documentos, enlaces, recursos, ideas y experiencias prácticas; la creación de perfiles, así como el establecimiento de blogs y proyectos con el propósito de que sus usuarios compartan e intercambien información, documentos, consultas, pensamiento y reflexión. - LOCALIZACIÓN: http://diipo.net/
<ul style="list-style-type: none"> - DENOMINACIÓN: Educanetwork - DESCRIPCIÓN: red social creada en 2011, cuya principal consigna se centra en aprender y enseñar de forma grupal, para lo que permite la constitución y establecimiento de grupos y cursos, el intercambio de contenidos y materiales (documentos, vídeos y apuntes), el establecimiento de comunicaciones, fundamentalmente, a través del chat, la inclusión de test multimedia y la organización de eventos, entre otros aspectos. - LOCALIZACIÓN: http://educanetwork.org/

Fuente: elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

Son múltiples las posibilidades y potencialidades que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación ofrecen en lo que al establecimiento de interconexiones e interacción de personas se refiere, fundamentalmente, a través del uso de las redes sociales. De este modo, las dinámicas adoptadas por los espacios virtuales, las cuales se caracterizan por una horizontalidad en las comunicaciones, han favorecido el tránsito a una cultura global de red, propia del momento actual, en la que la necesidad de estar permanentemente conectados y la inmediatez que ofrecen para acceder a la información se convierten en aspectos prioritarios.

Las implicaciones culturales derivadas de dichos recursos y del uso que la ciudadanía hace de los mismos afectan a la totalidad de sectores, siendo necesario, en el ámbito educativo y orientador, por su relevancia en el presente trabajo, formular ciertas indicaciones, así como realizar las intervenciones necesarias para favorecer una auténtica cultura de la información y del conocimiento, contrarrestando, en la medida de lo posible, aquella que pretende ser impuesta por los medios de comunicación de masas. En este sentido, se precisa que el colectivo de educadores y orientadores tomen conciencia de la necesidad de implementar iniciativas desde las instancias educativas y formativas para que los destinatarios de dichos medios, así como la totalidad de agentes implicados realicen un uso adecuado y responsable de los mismos.

Dicha realidad requiere de la formación y preparación precisa de aquellos profesionales que desarrollan su labor en el ámbito educativo y orientador, quienes han de adquirir los conocimientos y destrezas necesarias para diseñar estrategias que fomenten el uso adecuado de estos recursos, favorezcan el fortalecimiento de las potencialidades que ofrecen y disminuyan sus debilidades, todo ello en beneficio de los destinatarios de su acción.

No obstante, a pesar de la existencia de múltiples redes sociales y de la presencia en las mismas de la mayor parte de la ciudadanía, la existencia de buenas prácticas en lo que respecta al uso de las redes sociales en orientación no resulta del todo satisfactoria, aunque la tendencia sea al alza, derivándose la mayoría de las iniciativas existentes de la voluntad, dinamismo e iniciativa de algunos profesionales en activo, así como de demandantes de orientación, quienes aúnan sus esfuerzos en crear dichas iniciativas, aún sabiendo que sus posibilidades apenas serán conocidas por las personas interesadas, consecuencia derivada, fundamentalmente, de la distancia

existente entre los procesos orientadores implementados y la realidad contextual en la que nos encontramos, aspecto que viene produciéndose desde los primeros intentos por realizar una integración efectiva y real de los recursos TIC en orientación (Sobrado y Ceinos, 2011).

6. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional, AIOSP (2003). *Competencias Internacionales para los Profesionales de Orientación y de Educación*. Recuperado de <http://www.iaevg.org/iaevg/nav.cfm?lang=4&menu=1&submenu=5>

Ceinos, C. (2009). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en Orientación Profesional. En L. M. Sobrado y A. Cortés (Coords.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp.183-201). Madrid: Biblioteca Nueva.

Echeverría, J. (2001). Educación y sociedad de la información. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 19(2), 277-289.

Hart, J. (2011). *Social Learning Handbook*. Centre for Learning & Performance Technologies.

Iacob, M. (Coord.) (2012). *Good practices in the use of ICT in providing guidance and counseling*. Rumanía, Bucarest: Institute of Educational Sciences.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where old and new media collide*. Nueva York: New York University Press.

Nogueira, M. A. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en Orientación Educativa: retos y tendencias innovadoras. En L. Sobrado, E. Fernández Rey y M. L. Rodicio (Coords.), *Orientación Educativa. Nuevas perspectivas* (pp. 135-162). Madrid: Biblioteca Nueva.

Ponce, I. (2012). *Redes Sociales. Observatorio Tecnológico*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1043-redes-sociales>

Rakovska, N. (2012). *Manual para impartir orientación profesional usando sitios web*. Sofía, Bulgaria: Business Foundation for Education.

Siemens, G. (2004). *A Learning Theory for the Digital Age*. Recuperado de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Sobrado, L. M. y Ceinos, M. C. (2011). *Tecnologías de la información y comunicación. Uso en Orientación Profesional y en la Formación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Sobrado, L. M., Fernández, E., Ceinos, M. C. y García, R. (2010). Rol de las TIC en la e-Formación y Orientación a lo largo de la vida: análisis de la realidad europea. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 21(2), 271-282.

La elaboración de estudios profesiográficos como elemento de presentación del curriculum para la inserción laboral

PATRICIA LOSADA UZ

Universidad de Santiago de Compostela

1. ANÁLISIS DEL TRABAJO Y ESTUDIO DE LOS PUESTOS DE TRABAJO

Tanto el análisis (APT) como la descripción (DPT) de los puestos de trabajo son procedimientos que nos permiten obtener toda la información relativa a los mismos.

Centrándonos en la primera fase, en el análisis de tareas, debemos tener en cuenta desde un principio la confusión terminológica existente sobre el tema, tanto a nivel académico-investigador y técnico-profesional como a nivel directivo y de consultoría. Podemos encontrarnos con expresiones tales como «análisis de puestos» (Elizur, 1980; Gael, 1983 y 1988; Deguy, 1986; Spector, Brannick y Coover, 1989), «análisis de tareas» (Fertonani, Grosso y De la Iglesia, 1978; Puy Hernández, 1978), «análisis de trabajo» (Lanham, 1962) o «análisis de puestos y tareas» (McCormick, 1976). La causa de esta confusión es debida a que los diferentes analistas entienden de desigual forma cada término, refiriéndose al nivel de especificidad.

Recopilando los distintos términos más utilizados en el contexto sociolaboral, Fernández-Ríos (1995, p. 63) define el análisis de puestos de trabajo como

el proceso a través del cual un puesto de trabajo es descompuesto en unidades menores e identificables. Estas unidades menores suelen ser las tareas, pero el proceso analítico puede ir más allá para descender, por ejemplo, al nivel de las operaciones, acciones, movimientos... Por extensión, el análisis puede incluir la identificación de requerimientos del trabajo y de otras características del entorno del puesto de trabajo.

El objetivo del análisis del trabajo consiste en identificar las capacidades exigidas por un puesto. Sirve para comparar y medir esos puestos y funciones en categorías,

con el objetivo final de clasificar a los trabajadores que actúan en esos puestos o funciones en categorías de cualificaciones, ligadas a coeficientes, que determinarán la jerarquía de los salarios de esos trabajadores. Este objetivo no debe ser tanto conocer el trabajo en detalle, sino solamente extraer de él las especificaciones relevantes que definen el perfil del puesto, es decir, las capacidades más significativas exigidas para el mismo para poder situar su nivel de ese puesto con respecto a una referencia.

El análisis del trabajo constituye la base de los sistemas de evaluación, y actúa como regulador de las capacidades exigidas para el puesto. Sean cuales sean las teorías implicadas se realiza en función del sistema de evaluación, basado en un cierto número de variables consideradas como determinantes en la composición de la cualificación operativa, lo que permite equilibrar dos campos: el referido a las actividades laborales y el que se refiere a las aptitudes y características humanas. Las variables son (Rial, 1997):

- La formación.
- La complejidad de la tarea.
- La carga del trabajo.
- La responsabilidad.
- Las condiciones del trabajo.

Smith y Robertson (1986, citado por Rial, 1997) asignan al análisis del trabajo las siguientes atribuciones:

- Todo lo que permita la definición del puesto o función: designación exacta, lugar donde se desarrolla el trabajo, número de personas que desempeñan el mismo puesto o función, etc.
- Los objetivos concretos del puesto o función, es decir, su situación dentro de la organización y de su organigrama.
- Las responsabilidades de la persona titular del puesto o función, es decir, qué es lo que tiene que hacer y el tipo de resultados que de ella se esperan. Tales responsabilidades pueden referirse tanto a fabricación de productos como a prestación de servicios. Si es preciso, habrá que detallar la calidad que se exige, así como los instrumentos o los medios técnicos que conviene emplear, y que el titular del puesto habrá de conocer a fondo. Si el puesto o la función implican el establecimiento de una jerarquía de formación del personal, habrá que precisar el número de personas encuadradas y la gestión de su carrera.

- Relaciones con las demás personas. No solo habrá que mencionar las personas con las que el titular del puesto mantendrá un contacto regular, sino el contenido de sus relaciones: manejo de información, asistencia técnica, órdenes que se han de impartir o recibir, etc.
- Condiciones físicas del trabajo. Este apartado se refiere sobre todo a la descripción del trabajo del personal de producción y servicio. En él hay que incluir la descripción del lugar de trabajo, los horarios, la naturaleza y las exigencias físicas de las tareas y, eventualmente, los riesgos que acarrear.
- Condiciones de remuneración y promoción: salarios, ventajas, retiros y pensiones, existencia de primas o bonos, y su forma de atribución; normas respecto a faltas de asistencia al trabajo; posibilidades de promoción o de cambio y de desarrollo profesional.

En cuanto a la descripción de puestos de trabajo, al igual que pasa con la definición de «análisis de puestos de trabajo», existen múltiples definiciones y la inexistencia de una terminología común afecta tanto a España como al resto de países que han importado las técnicas del mundo inglés, donde estos términos tienen un significado preciso y unívoco. Centrándonos en el caso español, se sigue traduciendo el término inglés de *Job-analysis* por las expresiones «análisis del trabajo», «análisis de tareas» y «estudio de los puestos de trabajo», y el término *Job-evaluation* por «calificación del trabajo», «valoración de los puestos de trabajo» y «valoración de tareas» (Roig, 1996).

Aún con todos estos obstáculos a la hora de clarificar qué es la descripción de los puestos de trabajo, haciendo una revisión de algunas de estas definiciones (Lanham, 1962; Gael, 1983; Fertoni, Actis Grosso y De la Iglesia, 1978; Bemis, Belenky y Soder, 1983) podemos extraer una que englobe los aspectos que se mencionan en todas ellas. Se podría establecer entonces que la descripción de puestos de trabajo es *la exposición del resultado del análisis de los puestos de trabajo. Esta exposición se caracteriza por ser detallada, estar ordenada y estructurada, y puede presentarse tanto en narrativa, en tablas, en una lista, de forma codificada o mixta.*

El problema de la terminología, al menos, no es aplicable a los métodos y a las técnicas que se utilizan para llevar a cabo el estudio de los puestos de trabajo, ya que por suerte, se da una casi total unanimidad en torno a estos aspectos.

2. IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS DE PUESTOS DE TRABAJO PARA LA PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN Y LA INSERCIÓN EN EL PUESTO DE TRABAJO

En el contexto en el que vivimos hoy en día no se conciben los conceptos formación y trabajo de forma separada. Aunque pertenecen a campos diferentes, la investigación sobre la integración de ambos permite que la formación deje de ser algo abstracto y que el trabajo se humanice en mayor medida. Debemos conocer el puesto y preparar previamente al individuo para aquellas actitudes y aptitudes que requiera el mismo.

El trabajo es efectuado por un conjunto de personas, organizaciones, instituciones, etc. que pertenecen a diferentes campos presentes en nuestra sociedad (económico, tecnológico, legislativo, histórico...). La creación de instrumentos para determinar la evolución de los propios procesos de producción necesarios para la realización de la planificación de la formación implica conocer el contexto en el que se desarrolla el trabajo.

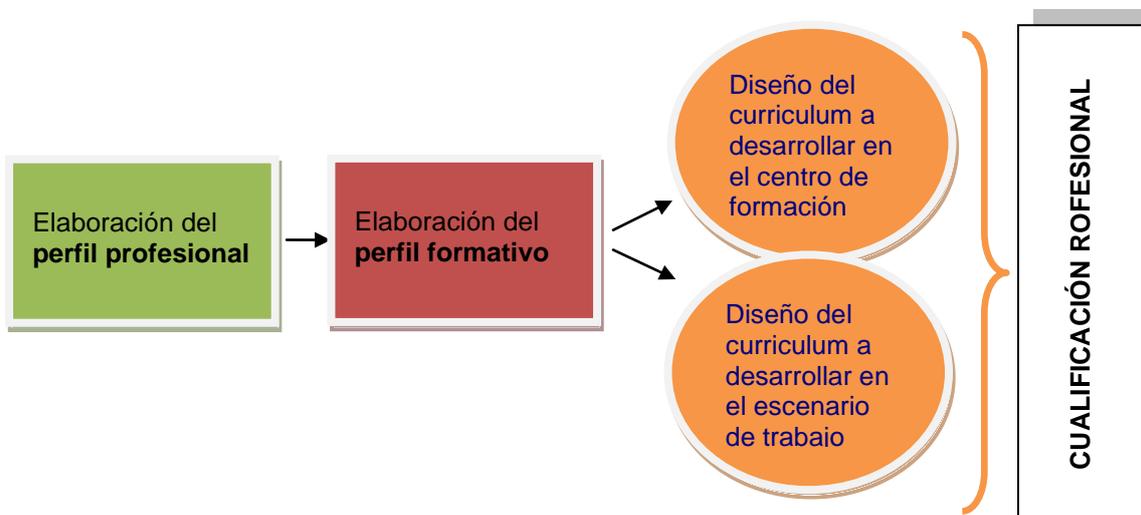
Indudablemente, el avance tecnológico ha influido en el significado de las profesiones. La evolución de los recursos materiales conlleva que se redibuje inconscientemente un nuevo perfil profesional. Los instrumentos avanzados sirven para más cosas de las que servía el instrumento (normalmente manual) con el que se trabajaba antes, se consiguen nuevos objetivos y se integran actividades y tareas que anteriormente eran desarrolladas por una persona. Por ello es necesario ampliar los escenarios formativos a aquellos contextos en donde se producen los cambios y buscar formas de adquirir las nuevas competencias.

El puesto de trabajo lo relacionamos con el empleo, que es aquel conjunto de actividades que desarrolla una persona y para lo que necesita una formación previa, conocimientos, capacidades y alguna experiencia en el campo. Para que esta pueda formarse, necesitaremos analizar el puesto de trabajo en primer lugar, saber qué se hace, cómo se hace y por qué o para qué se hace y conocer de esta forma las tareas que se desarrollan, las capacidades y los objetivos que priman en este puesto de trabajo y que lo diferencia del resto de puestos de una organización.

Por otra parte, se debe destacar otro de los conceptos de los mencionados anteriormente: el perfil profesional que se refiere a la descripción de todas las tareas, riesgos, deberes, responsabilidades, etc. que requiere un determinado puesto de trabajo. Supone un referente clave para el diseño del currículum de las acciones formativas que debe adquirir una persona para el correcto desarrollo de la profesión.

En la figura 1 se plasma la importancia del perfil profesional y el estudio de los puestos de trabajo como referente en la formación.

Figura 1. El perfil profesional como referente para la formación



Fuente: elaboración propia a partir de Rial (1997).

La elaboración del perfil profesional, requiere, por una parte, analizar sistemáticamente todas las tareas, funciones, objetivos, etc. que conforman el puesto de trabajo (*profesiografía*) y, por otra, identificar «las capacidades físico-intelectuales necesarias, la experiencia, la naturaleza, el grado de responsabilidad, el medio ambiente fisiológico, medio ambiente social, condiciones de remuneración y condiciones de promoción (*profesiograma*)» (Rial, 1997, p. 116). Se trata de dos campos conceptualmente diferentes: el de las actividades laborales y aquel que se refiere a las aptitudes y características humanas. Ambas construyen el perfil profesional que es necesario elaborar para formar a la persona correctamente.

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos

Los objetivos que pretendemos conseguir con la elaboración del instrumento (test) y la posterior respuesta de los alumnos al mismo, es que ellos vean:

- la situación actual en la que se encuentran
- sus características

- sus aptitudes y sus conocimientos.

Y que valoren esto con lo que el futuro puesto de trabajo al que se puede acceder con este ciclo exige.

Además de servir para una visión personal de la situación, las respuestas del test, al quedar plasmadas en un gráfico, pueden incluirse en el *currículum vitae* que el alumno o alumna vaya a presentar en las diferentes empresas, ya que es una forma novedosa y mucho más gráfica y llamativa para la persona encargada de la selección de personal ver las competencias, actitudes, aptitudes, conocimientos e inquietudes del alumno o alumna en relación con el puesto de trabajo al que aspira presentadas de esta forma.

3.2. Instrumento utilizado

El instrumento utilizado para llevar a cabo el estudio profesiográfico es un test que se ha elaborado a partir de los datos que se facilitan en la página web del Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL), donde se establecen los criterios sobre los requisitos y características que deben reunir las cualificaciones profesionales para ser incorporadas al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales. A partir de estos criterios necesarios para obtener el título hemos construido los ítems.

El test consta de cinco bloques (unidades de competencia, equipos, máquinas y herramientas, aptitudes y actitudes, plan de formación y futuro académico-profesional) en los que, a su vez, se incluyen una serie de ítems que el alumno tendrá que valorar (del 1 al 4, del 1 al 5, indicando 'superado' o 'no superado', o, en el caso del último bloque, marcando una de las opciones que se indican refiriéndose al camino que desean seguir al acabar el ciclo medio).

Con las diferentes cuestiones y las puntuaciones de los alumnos, se pretende plasmar, por un lado, las características de la persona (actitudes, aptitudes, aspiraciones...) y, por otro lado, el dominio que tiene de los requerimientos del ciclo; es decir, los aspectos personales y las actividades y exigencias laborales, que en conjunto construyen el perfil profesional.

4. CONCLUSIONES

El estudio profesiográfico unifica el profesiograma y la profesiografía, es decir, las exigencias del puesto de trabajo y las actitudes y aptitudes de la persona, que es lo que conforma el perfil profesional. El proceso seguido se centra en el Ciclo Medio de Electricidad y Electrónica, y se inicia con el estudio de las competencias que se adquieren en este Ciclo en relación a la profesión, a partir de las referencias del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) para esta familia profesional. Posteriormente, se elabora un test para pasárselo a los alumnos en el que se preguntan aspectos tanto de formación y competencias como de actitudes y valores. El resultado, que se convertirá a una gráfica, lo podrán utilizar los alumnos como carta de presentación a la hora de solicitar un empleo en alguna empresa u organización. En ella se verá la relación que hay entre las exigencias del puesto de trabajo y los aspectos personales del alumno.

5. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Amalberti, R., Montmollin, M. de y Theureau, J. (1991). *Modèles en analyse du travail*. Liège: Mardaga.
- Aubret, J. y Blanchard, S. (2005). *Pratique du bilan personnalisé*. París: Dunod.
- Bemis, S. E., Belenky, A. H. y Soder, D. A. (1983). *Job Analysis. An effective management tool*. Washington, DC: The Bureau of National Affairs, Inc.
- Deguy, M. (1986). *Définitions de fonctions. Évaluation des emplois*. París: Les éditions d'organisation.
- Favry, J. y Pacini, J. (1993). *Formation à l'évolution des emplois. Gestion prévisionnelle des ressources humaines*. París: Eyrolles.
- Fernández Ríos, M. (1995). *Análisis y descripción de puestos de trabajo*. Madrid: Díaz de Santos.
- Fertonani, M., Actis Grosso, C. y De la Iglesia, A. (1978). *Análisis y valoración de tareas*. Bilbao: Deusto.
- Gael, S. (1983). *Job Analysis*. San Francisco: Jossey Bass.
- García Echevarría, S. (1976). *Economía de la empresa*, Madrid: UNED.

- Instituto Nacional de las Cualificaciones, INCUAL (2013a). *BDC. Base de datos de cualificaciones. Cualificaciones.* Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/iceextranet/bdqCualificacionesAction.do>
- Instituto Nacional de las Cualificaciones, INCUAL (2013b). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.* Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/iceextranet/bdqUCompetenciaAction.do>
- Lanham, E. (1962). *Valuación de puestos: bases objetivas para fijar escalas de salarios.* México: CECOSA.
- Laszlo, A. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación. *Formación Profesional*, 2, 23-27.
- Lorente, R., Calvo, R., Redondo, A., Gallego, J. R., Benedito, M. A. y Cano, F. J. (2011). *La importancia del conocimiento de las salidas profesionales en la elección y al cursar una titulación. Proyecto 'mercado laboral de los egresados en relaciones laborales'.* Recuperado de <http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/3667>
- Montmollin, M. (1986). *L'ergonomie.* París: La Découverte.
- Mucchielli, R. (1969). *La dynamique des groupes.* París: Librairies Techniques et Enterprise Moderne D'Édition.
- Rial Sánchez, A. (1997). *La Formación Profesional. Introducción histórica, diseño de currículum y evaluación.* Santiago de Compostela: Ediciones Tórculo.
- Rial Sánchez, A. y Lorenzo Moledo, M. M. (2009). *A formación para o traballo en Galicia: da ensinanza obreira á profesional.* Santiago de Compostela: Escenarios Educativos.
- Rial Sánchez, A. y Santos Rego, M. A. (1998). *El factor trabajo como eje para la elaboración de planes de formación del profesorado de enseñanzas técnicas.* *Revista de Educación*, 16, 241-254.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales.* Barcelona: Laertes, S. A.
- Roig Ibáñez, J. (1996). *El estudio de los puestos de trabajo: la valoración de tareas y la valoración del personal.* Madrid: Díaz de Santos.
- Thomas, J. (1991). *Qualification professionnelle. Évaluation et évolution.* París: Eyrolles.
- Weiner, A. B. (1985). *Manual de Psicología de la Organización. La conducta humana en las organizaciones.* Barcelona: Heder.

<http://www.rrhh-web.com/analisisdepuesto3.html>

<http://www.aulafacil.com/CursoRecursosHumanos/Pag3C1.htm>

http://canalasesor.wke.es/ver_detalleArt.asp?idArt=65136&action=ver

http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_CualCatalogo.html

<http://www.edu.xunta.es/centros/cifppolitecnicosantiago/>

CEFPI - Transição para a vida adulta: projetos inclusivos

LAURENTINA MALHEIRO SANTOS

Centro de Educação e Formação Profissional Integrada - Porto

1. INTRODUÇÃO

O Centro de Educação e Formação Profissional Integrada (CEFPI) é inaugurado em 1980, como o primeiro serviço em Portugal dirigido a adultos deficientes mentais, designação utilizada á época, com o objetivo de implementar programas de formação profissional e de emprego.

Em 33 anos de trabalho o nosso percurso acompanha a evolução dos paradigmas, das políticas e da intervenção dirigida a Pessoas com Discapacidade Intelectual (PcDI).

Nos anos oitenta, adaptamos o modelo vigente na formação profissional, realizando o processo formativo em contexto simulado de trabalho, em áreas artesanais. O pioneirismo deste projeto exigia a atualização constante dos nossos procedimentos, impondo-se o conhecimento de outras experiências a nível internacional, na procura de referenciais e de um saber que não detínhamos. Visitamos e realizamos estágios em centros de reabilitação em toda a Europa, desde os países nórdicos, Suécia, até à Europa Central e do Sul. Integramos a rede europeia de centros Helios e posteriormente o Programa Horizon.

Chegados aos anos noventa, as áreas artesanais revelavam-se inadequadas por ausência de emprego, os programas de formação não se mostravam flexíveis às necessidades da população, os formandos não conseguiam colocação na área para que tinham sido formados. A prestação de serviços surge como aposta de formação profissional, desenvolvida com critérios de qualidade e rigor, em prol da maior competitividade. Informados por outras realidades no âmbito da reabilitação e perante a necessidade de aumentar os índices de empregabilidade e melhorar a qualidade da intervenção, a individualização de programas e de percursos, preconiza uma formação centrada na pessoa. Envolvem-se as empresas como espaço formativo, realizando-se

a qualificação profissional no contexto do mercado, com benefícios na qualidade dos serviços formativos e com resultados evidentes na sensibilização dos empresários.

Os modelos explicativos da deficiência intelectual, colocam a ênfase nos contextos e apoios disponíveis, como fatores determinantes na avaliação de cada pessoa. Sabemos agora que uma pessoa evidencia as suas competências, de acordo com as condições e o contexto em que o faz, o que obriga a uma mudança de perspetiva tão radical como difícil.

A flexibilização dos serviços impõe-se a par do crescente envolvimento dos próprios, das famílias e de outros serviços da comunidade. Compreendemos a relevância dos apoios, seremos até capazes de os dinamizar, mas é seguramente muito mais difícil valorizar, aceder e sobretudo ter em conta a vontade do próprio. A auto determinação constitui talvez o desafio mais difícil, sabendo que trabalhamos com pessoas cujos recursos cognitivos comprometem a capacidade de resolução de problemas e a tomada de decisão.

Trabalhamos desde sempre com pessoas com necessidades de apoio, decorrentes das suas limitações a nível cognitivo. Atualmente, as pessoas que procuram os nossos serviços enquadram-se num âmbito mais alargado de perturbações: deficiência intelectual, perturbações específicas da aprendizagem, perturbações disruptivas com desregulação de humor, perturbação de hiperactividade com défice de atenção e ainda duplo diagnóstico o que remete para desafios permanentes, numa intervenção centrada na pessoa e nas suas necessidades.

2. AS TRANSIÇÕES AO LONGO DO CICLO VITAL EM PcDI

A adoção do modelo de qualidade de vida alarga o âmbito da intervenção –a formação profissional passa a ser formação em todas as áreas da vida. A teoria dos apoios preconiza necessidades permanentes, ainda que passíveis de evolução e mudanças– a formação profissional passa a aprendizagem ao longo da vida, encarando com particular relevância nos períodos de transição.

O ciclo vital é marcado por mudanças radicais nas nossas vidas, representadas por exemplo, pela entrada na escola, na universidade, no emprego, pelo casamento ou pelo divórcio, pela gravidez, pelo envelhecimento, etc. As pessoas com limitações cognitivas, apresentam mais dificuldades em lidar com os desafios das mudanças. O CEFPI, como resposta pós escolar que se pretenderia continuada ao longo da vida,

apoia as transições da escola para a formação e desta para o local de trabalho. A gravidez, o casamento ou uniões de fato, a parentalidade constituem outros tantos desafios da vida adulta, que se concretizam em programas de formação, formalizando aprendizagens, que para outros públicos se processam de forma vicariante, inseridos no quotidiano da vida familiar e social.

Para as pessoas com deficiência intelectual, a preocupação e a ansiedade estão presentes nos momentos de grandes mudanças de vida, tal como acontece com cada um de nós. No entanto, a sua dificuldade em antecipar e pensar o futuro, tornam estes momentos muito confusos e obscuros, podendo desencadear expectativas gerais de fracasso e impotência ou perspetivas idealizadas e irrealistas. Quase sempre é sobretudo o medo que impede o pensamento.

3. TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA: A NECESSIDADE DE PLANIFICAR

Viver um período de mudança, implica perspetivar o futuro e planificar as ações que melhor respondam aos desafios emergentes. Identificamos as dimensões críticas desta planificação, particularmente úteis na intervenção com PcDI.

- Perceber a transição como uma oportunidade: para procurar experiências positivas e significativas e para se conhecer melhor.
- Compreender que planificar o futuro torna tudo mais claro: as ações encadeiam-se de forma mais lógica, explicitando o sentido das etapas do percurso, por exemplo o percurso escolar ou justificando exigências que de outro modo parecem incompreensíveis.
- Sentir que controla as decisões que são tomadas sobre a sua vida: aprender a escolher e a tomar decisões sobre o que é importante para si, favorece a autodeterminação, em pessoas com frequentes percursos de dependência e de fracasso.
- Explorar sempre todas as possibilidades para tomar decisões seguras: pensar sem medo, para agir de forma segura. A impulsividade procura iludir a impotência e o desânimo. Ter oportunidade de exprimir opções arriscadas e ponderar consequências, contribui para uma autonomia em segurança.

- Envolver a família nas decisões: substituir relações de dependência, submissas ou de oposição, por atitudes de progressiva responsabilização, partilha e capacidade de solicitar ajuda.
- Encontrar soluções que não o afastem da comunidade: explorar o contexto que o rodeia, participar e envolver-se, descobrir o que pode experimentar, procurar respostas que o interessem, tornando-se naturalmente aceite e valorizado.
- Assegurar relações diversificadas e satisfatórias: ter oportunidade de vivenciar relações diversas e poder identificar a satisfação ou o desprazer que provocam, poder escolher relações de amizade, namoro e intimidade, discriminando sentimentos e emoções.
- Antecipar problemas e aprender a resolvê-los autonomamente: constatar a vantagem de olhar para as dificuldades e conflitos como problemas a resolver e saber como aplicar esta estratégia.
- Identificar os apoios necessários para que a planificação resulte: identificar as suas fragilidades reconhecer a importância de ter ajuda, e saber como e a quem a solicitar.

Sendo estas algumas das necessidades presentes na planificação do período de transição para a vida adulta, o que é que a PcDI e a equipa técnica precisam de fazer?

A partir do próprio e das pessoas mais próximas precisamos de saber quem é esta pessoa. Contar e ouvir a sua história é saber da existência de fatores de risco, das barreiras e dos facilitadores ao longo do seu desenvolvimento, enquadrando o seu funcionamento atual, num quadro de maior ou menor resiliência e competências de adaptação. Ajuda-la a identificar os seus interesses, o que a motiva, o que gostaria de ter feito e nunca fez. Apoiar o conhecimento e a aceitação das suas fragilidades e dos seus medos, de modo a compreender por exemplo porque não é capaz de utilizar todos os recursos internos e externos de que dispõe. As suas competências constituem uma confirmação ou uma descoberta, dinamizadoras do (re) investimento em si própria como pessoa e como ponto de partida para acreditar na possibilidade de realizar um projeto de vida realista. A identificação das suas necessidades ou seja daquilo que ainda precisa de aprender, só faz sentido em função dos objetivos a alcançar. Precisamos por isso de os identificar, enquadrando-os num plano de ação a médio e longo prazo.

4. PLANOS DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL

Para responder a estas necessidades, o CEFPI está organizado em torno de três serviços dos que se fala a seguir:

- Avaliação e orientação: a pessoa aprende a pensar sobre si mesmo e a planificar o futuro, num estágio de avaliação realizado em grupo, de quatro a seis semanas em que após experimentar a realização de exercícios representativos de várias profissões, pode escolher e confirmar os seus interesses e competências.

Utilizamos amostras de trabalho, recorremos ao questionamento reflexivo e a uma planificação centrada na construção do Plano de Desenvolvimento Pessoal – PDP (apresentação de exemplo).

- Formação Profissional: a pessoa tem oportunidade de mobilizar competências e validar o projeto que definiu através do treino de recursos e competências ajustadas às necessidades individuais, identificação e mobilização de apoios e testagem de níveis de exigência e autonomia crescentes.

Tem a duração de dois anos, processa-se em duas fases: a primeira fase está centrada nas necessidades do formando e orienta-se para a ativação do plano de desenvolvimento no âmbito da formação profissional. Nesta fase reforçam-se as competências vocacionais –de acordo com o projeto definido na unidade de avaliação e orientação, a vida independente– autossuficiência em casa, na comunidade e no lazer, as competências sociais –qualidade nas relações e bem-estar emocional e as competências académicas funcionais– MV, LC, CE e TIC¹.

A segunda fase avança para experiências formativas na comunidade, em função de cada perfil individual, com diferentes níveis de complexidade: empresas competitivas, estruturas não lucrativas ou experiências voltadas para as atividades socialmente úteis e com apoio estruturado.

A Família, a escola e a comunidade são envolvidos em todo o processo desde a concertação de estratégias e a implementação da 1ª etapa do plano nos contextos familiar, escolar e comunitária até ao reforço do seu compromisso com o plano de desenvolvimento, apoiando de forma cada vez mais

¹ MV (Matemática para a Vida), LC (Linguagem e Comunicação), CE (Cidadania e Empregabilidade) e TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação).

consistente e deliberada o projeto do formando, passando depois a assumir formas cada vez mais autónomas de apoio ao seu projeto.

- Apoio à colocação, apoio pós colocação e formação curta duração: após a Qualificação o objetivo é a inclusão social/profissional. À medida que o formando, a família, as empresas e a comunidade vão mostrando maior autonomia para gerir o projeto, o CEFPI vai passando para respostas de Apoio à Colocação, Apoio Pós Colocação e Formação de Curta Duração. Preparar a transição para o mundo do trabalho e desenvolver a consciência dos novos papéis enquanto profissional e cidadão.

5. O MODELO DE INTERVENÇÃO: CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS

A eficácia do modelo de intervenção do CEFPI, sendo analisado do ponto de vista das categorias dos distúrbios presentes nas pessoas que nos procuram, leva-nos a concluir que desenvolveu áreas de conhecimento e de prática no domínio da deficiência intelectual e das perturbações específicas de aprendizagem. Um outro tipo de perturbações tem vindo a ser mais especificamente diagnosticadas, exigindo da nossa parte uma formação permanente para responder às necessidades das pessoas com perturbações específicas da aprendizagem, perturbação de hiperactividade com défice de atenção e duplo diagnóstico.

Analisando a eficácia do modelo do ponto de vista da mobilização quer dos recursos da comunidade, quer dos recursos relacionais, as equipas adquiriram competências ao nível da mobilização das estruturas da comunidade e do trabalho/ocupação e nas relações familiares e outras pessoas da comunidade.

O desafio coloca-se na mobilização de clubes e associações na comunidade e estruturas de lazer e no desenvolvimento das relações de amizade, amor e casamento.

Poderemos sintetizar os desafios que o CEFPI enfrenta, a partir dos principais problemas com que se confronta:

- Problema: contrariar respostas fragmentadas Escola/Formação/Emprego/Reforma;
- Soluções: gestão de necessidades, segundo uma perspetiva de desenvolvimento de carreira.

- Problema: responder as necessidades de públicos diferentes;
- Soluções: planificação centrada na pessoa.

- Problema: reforçar vínculos entre as redes sociais de suporte e as PcDI;
- Soluções: respostas centradas na comunidade.

- Problema: reduzir o impacto do défice na qualidade de vida das PcDI;
- Soluções: mobilizando os apoios ajustados para garantir a Qualidade de Vida.

6. REFERÊNCIAS, BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

Schalock, R. L. & Verdugo, M. Á. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.

Wehman, P. & Kregel, J. (Eds.) (1997). *Functional Curriculum for Elementary, Middle and Secondary Age Students with Special Needs*. Austin, EEUU: PRO-ED.

Wehman, P. & Kregel, J. (Eds.) (2004). *Functional Curriculum for Elementary, Middle and Secondary Age Students with Special Needs*. Austin TX, EEUU: PRO-ED.

**A escolha da carreira profissional das pessoas
com alterações das funções da visão
(Desafiando o «fado»).**
Resultados do estudo exploratório

ISABEL CRISTINA DA SILVA SANTOS

Universidade do Porto

JOSÉ MANUEL CASTRO

Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP)

1. INTRODUÇÃO

Segundo Neves e Godinho (2013) existem dois fatores que explicam as dificuldades na obtenção/manutenção de emprego e progressão profissional das pessoas com alterações das funções da visão. O primeiro fator reside na dimensão interna/pessoal das deficiências, tornando difícil ou impossível a execução de determinadas profissões, bem como dificuldades na mobilidade e acesso ao espaço de trabalho. O segundo fator remete para a dimensão externa/ambiental das deficiências, ou seja prende-se com as «atitudes e comportamentos dos potenciais empregadores, limites orçamentais dos instrumentos de intervenção das políticas públicas, fatores de retração ao emprego associados ao conceito de crise, limitações impostas pelos sistemas de transporte, falta de tecnologias» (p. 13).

Não obstante existirem pessoas com alterações das funções da visão que não estão inseridas no mercado de trabalho e que vivem em situações económico-sociais precárias, já se torna habitual ouvir falar de cidadãos com estas alterações inseridos em carreiras profissionais de sucesso em áreas que vão muito para além da profissão que lhes seria idealmente «predestinada» (por exemplo, telefonista). Com este trabalho tentaremos perceber quais os principais fatores que influenciaram as escolhas profissionais destas pessoas (cegas ou com baixa visão) inseridas no mercado de trabalho.

2. MODELOS CONCRETOS DAS DEFICIÊNCIAS E INCAPACIDADES

As situações de deficiências e incapacidades, bem como a sua intervenção foram explicadas e orientadas segundo três modelos bastante diferentes: o modelo médico e o modelo social e o modelo biopsicosocial. Atualmente assiste-se à transposição do modelo da qualidade de vida para o estudo/intervenção desta problemática.

O modelo médico considerava a deficiência como um problema das próprias pessoas, sendo originada por doença, acidente ou outra condição de saúde, e que melhoraria com intervenções exclusivamente centradas numa perspetiva estritamente individual. O modelo social passa a considerar-se as deficiências como um resultado da interação entre a pessoa e o ambiente (as estruturas, as relações, construções sociais e as crenças vigentes). O meio é conceptualizado como elemento facilitador ou como barreira para o desenvolvimento da pessoa com deficiências e incapacidades (Sousa et al., 2009).

O modelo biopsicosocial ou relacional traz uma visão integrada e relacional do funcionamento humano, de acordo com as dimensões biológica, psicológica e social, surgindo uma «nova visão integrada e holística do funcionamento humano, no quadro das suas relações com os contextos de vida» (Sousa et al., 2009, p. 16.). A CIF (Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) (OMS, 2004) emerge desta perspetiva, passando a definir-se pessoas com deficiências e incapacidades como aquelas que possuem consideráveis limitações ao nível da atividade e da participação, numa ou várias vertentes da vida provenientes

da interação entre as alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e os contextos envolventes, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social, dando lugar à mobilização de serviços e recursos para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial. (Centro de Reabilitação Profissional de Gaia [CRPG] e Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa [ISCTE], 2007b, p. 53).

Atualmente é proposta a adoção do modelo da qualidade de vida para a análise/intervenção nesta problemática. De acordo com a OMS «qualidade de vida» é definida como «a perceção do indivíduo acerca de sua posição na vida, de acordo com o contexto cultural e os sistemas de valores nos quais vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações» (The World Health Organization

Quality of Life??? [WHOQOL GROUP], 1995 citado por CRPG e ISCTE, 2007a, p.14). No que concerne à estrutura do modelo, CRPG e ISCTE (2007a) defendem que o modelo de qualidade de vida apresenta uma arquitetura multidimensional, integrando três dimensões estruturantes: desenvolvimento pessoal; bem-estar e Inclusão Social.

3. AS ALTERAÇÕES DAS FUNÇÕES DA VISÃO

As alterações das funções da visão são classificadas em três grandes grupos, de acordo com o grau de visão: Cegueira Total, Visão Residual e Visão Parcial. A adaptação do indivíduo a estas alterações é variável, pois o grau da perda de visão não permite, em si mesmo, prever o modo de atuação/adaptação destes indivíduos.

Para que haja uma melhor adaptação destes indivíduos ao seu meio com autonomia, os materiais tiflotécnicos têm sido de uma mais-valia extrema. Existem vários tipos de equipamentos que podem ser usados por esta população. A acessibilidade no computador (através de alguns equipamentos e softwares) permite a estas pessoas aceder e processar informação, quer com pessoas com as mesmas alterações, quer com as que não as possuem (Mendonça, Miguel, Neves, Micaelo e Reino, 2008). No entanto, apesar de todo o progresso tecnológico, nem todas as pessoas podem ter acesso a estes meios, uma vez que estes têm um alto custo e o acesso a estes por meio de financiamentos públicos exige condições e diligências que tornam o processo bastante moroso.

4. A PERTINÊNCIA DA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL

A Orientação Vocacional é fundamental para que as pessoas com deficiências e incapacidades possam delinear um projeto de vida consistente e autónomo, contribuindo para o aumento da sua autoestima e da melhoria da sua imagem na sociedade.

As pessoas com deficiências e incapacidades possuem características particulares que na realização de um processo de orientação não devem ser descuradas. Costumam pautar os seus processos de tomada de decisão baseados «na fuga a alternativas indesejáveis ou na aceitação de condições disponíveis em detrimento dos seus interesses e potencialidades vocacionais» (Fabela, 2001/2002, p. 287), fazendo o que Imaginário e Castro (2011) designam de socialização profissional.

O profissional deverá ter um conhecimento profundo das características das deficiências e suas implicações, procurando perceber as aptidões e limitações dos indivíduos, visando a criação de estratégias coerentes com vista a uma escolha/integração profissional sustentada. Desta forma é fundamental recorrer a conceções mais humanistas e compreensivas, usar métodos variados, recolher bastante informação para a identificação das limitações e potencialidades de cada sujeito (mesmo que estas possam parecer diminutas). A avaliação deve ser precoce, contínua e alargada, incluindo a análise médica, psicológica, escolar, profissional e social do indivíduo, perspetivando a otimização destes sistemas de modo a que ocorra a sua plena integração (Melo & Barbosa, 1997/1998).

As pessoas com alterações das funções da visão são uma população heterogénea, cujo leque de profissões consideradas como possíveis se mostra extremamente reduzido. Pode-se afirmar que as barreiras a ultrapassar pela pessoa com alterações das funções da visão vão para além das limitações na acuidade visual, sendo indispensável a aquisição de autonomia e responsabilidade, que serão fundamentais para uma futura inserção profissional. Para tal contribuem as variáveis familiares pois os estilos educacionais praticados pelas figuras parentais têm uma grande influência na aquisição daquelas características. O meio de proveniência do sujeito também é de uma importância fulcral, pois este influencia as suas escolhas, possibilidades de exploração, o acesso a material tiflotécnico e a aquisição de conhecimentos. Se o meio for desfavorecido a situação pode ainda ser mais gravosa, impedindo que o sujeito tenha igualdade de oportunidades, podendo estar a ser marginalizado ou rejeitado socialmente (Correia, 2003).

A possibilidade de acesso à educação/formação, aliada ao domínio das tecnologias são fatores que contribuem para que as pessoas com estas alterações possam ter as mesmas oportunidades que os demais numa integração profissional bem-sucedida.

5. ESTUDO EMPÍRICO

Esta investigação teve por base o seguinte objetivo geral: analisar quais os fatores e condições que levaram à escolha de profissões inovadoras e não comuns face ao socialmente percebido para pessoas com alterações das funções da visão.

Os objetivos específicos traçados foram os seguintes:

- Reconhecer as transformações histórico-sociais ocorridas no conceito de deficiência e os seus pressupostos de intervenção.
- Perceber como é que as pessoas com alterações das funções da visão percecionam o fenómeno das deficiências e incapacidades.
- Compreender quais os acontecimentos da história de vida dos sujeitos que influenciaram a sua escolha profissional.
- Identificar os fatores que condicionam a escolha profissional desta população.
- Compreender quais os processos de aprendizagem que os sujeitos mobilizaram para poderem exercer a profissão desejada.
- Perceber quais as características pessoais e motivacionais que contribuíram para a sua escolha da carreira.

Este estudo baseia-se numa abordagem qualitativa. Como técnica de recolha de dados recorreu-se à realização de entrevistas semiestruturadas. Apesar de se tratar de uma amostra por conveniência, os 8 sujeitos entrevistados possuem alterações das funções da visão (baixa visão ou cegueira, tanto de foro congénito e adquirido), estão empregados a exercer profissões que não as de telefonistas, são de sexos diferentes, pertencerem a várias faixas etárias e residem em diferentes localidades. Metade dos sujeitos exerceu anteriormente a profissão de telefonistas. Curiosamente, a grande maioria dos (8) sujeitos desempenham um papel ativo em associações que intervêm na problemática das alterações das funções da visão.

A análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdo seguindo o modelo de análise categorial. Após a análise das entrevistas foi efetuada a correspondência entre as categorias e subcategorias com as unidades de análise encontradas (unidades de registo, utilizando como unidade de referência a frase ou o parágrafo) nos discursos dos sujeitos.

6. CONCLUSÃO

Da realização deste estudo permitiu concluir que apesar da ocorrência de mudanças significativas em termos sociopolíticos e dos progressos legislativos relativamente à temática em causa, as abordagens ainda continuam a focar a problemática na própria pessoa e nas suas limitações, levando à existência de barreiras físicas e sociais,

conduzindo à exclusão e discriminação em contextos sociais e institucionais (Ivatiuk e Yoshida, 2010).

Bastos (2002) refere que na maior parte dos casos as pessoas com deficiências limitam-se a traçar o seu projeto de vida considerando unicamente as suas incapacidades, pois deparam-se com as restrições do mercado de trabalho decorrentes das suas limitações físicas e dos preconceitos que influenciam a suas relações interpessoais.

De acordo com Loja, Costa e Menezes (2011) citando Oliveira (1996), esta perspetiva cria um ciclo vicioso, onde as pessoas com deficiência, as suas famílias, e a sociedade, continuam a ver esta problemática como individual, deixando as estruturas sociais e económicas intactas, conduzindo a que estas aceitem a precariedade como consequência de suas próprias características individuais, percecionando-se como alguém inferior aos que não possuem deficiências e incapacidades. Assim deveria ser adotada uma nova visão do fenómeno das deficiências e incapacidades.

Não obstante todas estas circunstâncias, ao longo deste estudo verificou-se que existem pessoas que conseguem contrariar estas vicissitudes: ao construírem carreiras de sucesso (em profissões que vão para além das que normalmente eram aconselhadas para as pessoas com alterações das funções da visão). Para tal contribuem variáveis como: o suporte familiar, a influência do meio e das pessoas/modelos significativos, os conteúdos/disciplinas escolares, as experiências de trabalho, a aceitação das oportunidades, a situação de desemprego e as alterações das funções da visão.

Através do trabalho as pessoas com deficiências e incapacidades podem alcançar, para além da subsistência económica, a sua realização pessoal, autonomia e a imagem de si mesmos como agentes de transformação social (Ivatiuk e Yoshida, 2010). Desta forma é fundamental o papel da orientação profissional como processo ajustado a pessoas com alterações das funções da visão que lhes permita construir um projeto profissional consciente, tendo em conta as suas aptidões e motivações, não esquecendo a especificidade inerente a estas alterações. Torna-se importante que quem trabalha nesta área esteja habilitado a (re)conhecer o cariz destas alterações, mas essencialmente a observar para além delas, adaptando os meios necessários para ajudar os indivíduos a fazerem uma escolha consciente e realista (e eventualmente arriscada), pois só assim estes poderão fazer frente ao mundo do trabalho que se caracteriza por ser extremamente competitivo e em constante

transformação. Para que estes profissionais possam ter conhecimentos acerca das alterações das funções da visão podem/devem recorrer às instituições que intervêm neste tipo de problemática no sentido de criarem sinergias para uma intervenção mais abrangente e coerente.

Tendo em conta o trajeto de vida destes elementos concluiu-se que existe uma série de características que influenciam a escolha profissional destes indivíduos, tanto do foro pessoal como motivacional. Assim, relativamente às características pessoais destacam-se a necessidade de um maior esforço/empenho, a capacidade de integração e adaptação, a autonomia, a criatividade/empreendedorismo e consciencialização das alterações das funções da visão. A nível motivacional englobam-se o interesse na melhoria continua e a disponibilidade para as oportunidades. Tendo em consideração estas características, deveriam ser criados e implementados (o mais precocemente possível) programas que potenciem o desenvolvimento de características pessoais e motivacionais quer em contexto escolar, quer pelas instituições que intervêm nesta problemática.

Todos os indivíduos entrevistados usam uma panóplia de recursos tiflotécnicos, e consideram-nos imprescindíveis para uma maior autonomia/integração (pessoal e profissional) das pessoas com alterações das funções da visão. Assim, torna-se pertinente promover o conhecimento dos mesmos (por parte dos indivíduos e profissionais de orientação), a fim de criar uma maior consciencialização das possibilidades para a minimização das limitações visuais dos indivíduos. Este conhecimento poderá ser promovido através de contatos estabelecidos: com instituições que trabalhem com esta problemática ou com empresas da área da tiflotecnia. Uma vez que estes recursos envolvem um grande investimento económico por parte desta população, que na maior parte dos casos não dispõe desses meios, será pertinente que a par da informação acerca destes recursos, sejam explicitados os apoios existentes (candidaturas a ajudas técnicas) e as diligências a efetuar. Tendo em conta que estes materiais desempenham uma função fundamental na integração desta população, seria pertinente uma atribuição destes recursos de forma mais diligente e difundida.

O contexto familiar também promove a escolha profissional destes indivíduos. O estilo educacional praticado pelas figuras parentais influencia a capacidade de exploração e investimento (profissional) das pessoas com alterações das funções da visão, propiciando contextos promotores de autonomia, autoestima e resiliência. Assim os filhos não ficarão «amarrados» às suas limitações, encontrando formas de as ultrapassar, procurando uma carreira profissional que se coadune com o seu perfil

peçoal, sem que ela seja determinada unicamente pelas suas alterações das funções da visão (e pelo que «socialmente» é esperado para eles).

Num processo de orientação vocacional as características do meio de envolvimento do sujeito também terão que ser conhecidas, pois uma exploração adequada, quer por parte do sujeito, quer do profissional de orientação acerca dos recursos existentes poderá contribuir para a construção de oportunidades conducentes a uma escolha vocacional mais alargada.

Considera-se a educação/qualificação como um meio que influencia a inserção e o desempenho profissional. Desta forma, o profissional de orientação deverá incentivar estes indivíduos a investirem em formação de acordo com as suas aspirações e necessidades, tendo em vista a aquisição de competências necessárias para o desempenho/manutenção de uma profissão e para tentar colmatar algumas das (eventuais) limitações decorrentes das alterações das funções da visão. Neste último caso é de realçar a aprendizagem da informática, na medida em que esta é um meio privilegiado de acesso à informação e acessibilidade entre as pessoas com alterações das funções da visão e as que não as possuem.

Torna-se pertinente destacar que metade dos sujeitos desta investigação já exerceu função de telefonista. Apesar do desempenho desta profissão ter sido do agrado de todos eles, não era sua profissão desejada, tendo surgido através da conciliação das oportunidades existentes com as alterações das funções da visão. Perante uma sociedade em constante mudança, onde o progresso tecnológico exige a rentabilização dos recursos materiais e humanos, apelando à polivalência, torna-se pertinente equacionar a possibilidade do desaparecimento de figuras profissionais tais como o telefonista, profissão socialmente percebida como adequada às pessoas com alterações das funções da visão. Assim parece-me urgente pensar na gestão de carreira das pessoas que desempenham esta função, no sentido da sua reconversão profissional para que não sejam conduzidas para a outra face do «fado» (desemprego) sem alternativas para o desafiar.

Nas últimas décadas a sociedade passou a perspetivar-se as pessoas com deficiências e incapacidades como cidadãos de direitos e, dada a sua visibilidade social, cultural, política e económica, começam a ser considerados como participantes nos processos de desenvolvimento da comunidade onde estão inseridos. A maioria dos participantes nesta investigação desempenhou ou desempenha um papel ativo na sua comunidade, ocupando cargos representativos/executivos em instituições que intervêm ao nível da problemática das alterações das funções da visão. Esta

participação é entendida como positiva e enriquecedora, proporcionando aos sujeitos a interação com pessoas que vivenciam a mesma problemática. Para além disso potencia uma perceção mais adequada dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos, possibilitando uma participação ativa na criação ou modificação dos mesmos em prol de uma melhor qualidade de vida (Loja, Costa e Menezes, 2011). Desta forma considera-se benéfico incentivar os sujeitos que procuram os serviços da orientação a conhecerem instituições que lidem com esta problemática, propiciando o seu envolvimento em atividades de âmbito sociopolítico e cultural (associativismo, desporto adaptado, entre outras), pois estas favorecem a aquisição de competências transversais. Estas competências ajudarão os indivíduos a olharem para as suas deficiências e incapacidades para além das suas limitações, e que fará a diferença na construção/condução da sua carreira, reconhecendo e valorizando todas as suas potencialidades.

7. REFERÊNCIAS, BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

- Bastos, A. L. (2002). O adolescente com deficiência e seu processo de escolha profissional. *Adolesc. Latinoam*, 3(1). Recuperado de http://ral-adolesc.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-71302002000100005&lng=pt&nrm=iso
- Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (CRPG) e Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) (2007a). *Modelização das Políticas e das práticas de inclusão Social das pessoas com deficiência em Portugal. Qualidade de vida –Modelo Conceptual–*. Recuperado de www.crbg.pt
- Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (CRPG) e Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) (2007b). A evolução dos modelos conceptuais de referência. *Mais Qualidade de Vida para as Pessoas com Deficiências e Incapacidades Uma Estratégia para Portugal*. Vila Nova de Gaia: CRPG.
- Correia, M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Fabela, S. (2001/2002). Os significados da avaliação vocacional no contexto da reabilitação de pessoas com deficiência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17-18, 285-293.

- Imaginário, L. & Castro, J. M. (2011). *Psicologia da Formação Profissional e Educação de Adultos: Passos, Passados, Presentes e Futuros. Colectânea de Textos*. Porto: Livpsic / Legis Editora.
- Ivatiuk, A. & Yoshida, E. (2010). Orientação profissional de pessoas com deficiências. Revisão de literatura (2000-2009). *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(1), 95-106. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203016888010>
- Loja, E., Costa, E. & Menezes, I. (2011). Views of disability in Portugal: 'fado' or citizenship? *Disability & Society*, 26(5), 567-581.
- Melo, M. J. & Barbosa, F. (1997/1998). Deficiência e avaliação vocacional: visão tradicionalista ou necessidade?. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 93-98.
- Mendonça, A., Miguel, C., Neves, G., Micaelo, M. & Reino, V. (2008). *Alunos cegos e com baixa visão. Orientações curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Neves, A. & Godinho, R. (2013). Emprego e deficiência visual: duplo desafio e implicações políticas. *Louis Braille*, 5, 13.
- Organização Internacional da Saúde, OMS (2004). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Recuperado de http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf
- Sousa, J. (Coord.) (2009). *Guia Metodológico para o Acesso das Pessoas com Deficiências e Incapacidades ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - Nível Básico (1ª edição)*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.

La orientación socio-laboral en el marco de las políticas activas de empleo

MARÍA JOSÉ CHISVERT TARAZONA
Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Los nuevos contextos sociopolíticos y económicos de la sociedad occidental se interpretan en transformación, en incertidumbre (Bauman, 1999; Morin, Ciurana y Mota, 2002; Beck y Grande, 2006), se traducen en fragmentación de las vidas, en constantes procesos de revisión y deconstrucción.

Desde 1995 se viene desarrollando en el estado español un sistema de orientación profesional vinculado a la Formación Profesional y para el Empleo. Esta orientación, destinada a la inserción/reinserción laboral de las personas desempleadas, se configura como respuesta a algunas de las demandas del sistema socioeconómico y laboral. La aparición de nuevas cualificaciones, la progresiva especialización, la inestabilidad, el desempleo, la movilidad, así como los cambios frecuentes de actividad durante la vida laboral, requieren para el acceso y mantenimiento del empleo, y especialmente para la mejora de la empleabilidad, de espacios de formación y orientación a lo largo de la vida. Sin embargo, garantizar el correcto ajuste entre las competencias de las personas y las necesidades del mercado de trabajo instrumentaliza la orientación, limitando su significación. En palabras de Santana (2012) la orientación profesional podría definirse como la transmisión de criterios de valor que ofrecen guía a las personas en una cuestión esencial: qué hacer con su vida. Esta finalidad última trasgrede el objetivo de inserción de la orientación socio-laboral y podría relacionarse con una concepción ampliada del trabajo que se desarrolla ampliamente en el siguiente epígrafe.

La participación en proyectos de orientación profesional dirigidos al colectivo de trabajadores y trabajadoras en activo ha permitido reflexionar sobre su práctica, sobre

la relevancia de ampliar la visión de la orientación profesional hacia modelos integrales, más conscientes de la responsabilidad compartida de empresas, Estado y personas trabajadoras en la generación de proyectos profesionales y vitales, en su revisión y deconstrucción.

2. EL CONCEPTO DE TRABAJO EN EL NEOLIBERALISMO

En la Unión Europea se inicia una apuesta de cada vez más sectores por reivindicar un modelo de Estado mínimo, donde la iniciativa privada cobre protagonismo y sea esta la que determine las reglas del juego en el mercado. Durante los últimos años, países como Alemania, Francia, Reino Unido, Italia o España han emprendido el camino de la reforma laboral y de los recortes en los sistemas de pensiones, prestaciones educativas, sanitarias o por desempleo, con medidas como la fuerte reducción de los subsidios, el estricto control de las ayudas, el retraso en la jubilación o la promoción de los trabajos a turnos, lo que está provocando protestas ciudadanas.

Los cambios relacionados con la forma de organización del trabajo y, sobre todo, en las relaciones laborales, dominan este discurso. El mercado de bienes y servicios se ha flexibilizado, ha tendido a especializarse según demandas más particulares, lo que ha llevado a una utilización más diversificada de la tecnología. El mercado del empleo ha trasladado el peso de la flexibilidad sobre quienes desarrollan la fuerza de trabajo. Viveret y Equipo Promocions (2004) consideran que la sociedad del pleno empleo con derechos y garantías sociales está siendo socavada por la generalización de lo precario, el discurso de la flexibilidad y del riesgo continuo. Bajo estos términos se encubre una estrategia de reducción de costes. En clave económica, la flexibilidad permite controlar mejor los costes de la producción, mientras que en clave política lo que se consigue es reducir las demandas de los trabajadores y trabajadoras, así como de las organizaciones sindicales que les representan (Miguélez, 2004).

La fuerte recesión económica ha zarandeado las estructuras sociales reduciendo en gran medida las posibilidades de acceso a un puesto de trabajo (Suárez, 2008). Esta evidencia modifica la interacción dialéctica entre la persona que trabaja y los entornos laborales (Álvarez y López, 2012). La flexibilidad entendida como cultura laboral destruye cualquier previsión de futuro, elimina el sentido de la carrera profesional y de la experiencia acumulada. Las transiciones se multiplican y el aprendizaje y orientación a lo largo de la vida se legitiman como facilitadores de dichas transiciones.

En este panorama de incertidumbre la definición de conceptos relevantes en el ámbito laboral está sometida a discusión académica y política en Europa. Se debate sobre temas que aluden al sentido del trabajo, a la supuesta crisis de centralidad del mismo, a sus formas no mercantiles, a los cambios producidos en el trabajo asalariado y en la organización social de la producción, a las consecuencias de esos cambios en la estructura social, a su destrucción o a su deslocalización. Se incluyen propuestas políticas de reducción/ampliación del tiempo laboral, de disociación del trabajo y renta (Noguera, 2002), de reducción de las garantías laborales, etc. Una panorámica general de estos debates podría encontrarse en Alonso (1999, 2000), Marhuenda (2000), Bauman (1999, 2007), Sennet (1998, 2006) o Beck y Grande (2006).

Sin embargo, los discursos académicos y políticos adolecen de la mirada de la ciudadanía. ¿Qué conceptualización sobre el trabajo, el empleo, el desempleo, la empleabilidad, la productividad, la formación a lo largo de la vida, la orientación profesional, nutre el imaginario de las personas adultas en disposición de trabajar? ¿Incide de algún modo esa conceptualización en las acciones y prácticas profesionales? ¿Cómo se vive la exigencia de una identidad laboral flexible y versátil que haga frente a las distintas mutaciones que el sujeto ha de enfrentar a lo largo de su vida?

El análisis de las líneas ideológicas y de pensamiento del contexto actual dará cuenta de la necesaria revisión del concepto de trabajo, que también podría traducirse en una revisión del sentido y finalidad de la orientación profesional.

Una concepción ampliada del trabajo como la propuesta por Noguera (2002), resulta especialmente sugerente al cuestionar la lógica mercantilista que se le atribuye. Introduce tres dimensiones que aportan una mirada integral sobre el concepto: (1) la cognitivo-instrumental, en la que el trabajo está orientado a la producción; (2) la práctico-moral, en la que aporta contenido el carácter social del trabajo; y (3) la dimensión estético-expresiva, como medio de creación y autorrealización personal. Una concepción del trabajo ampliada cuya consideración favorecería la revisión de la misión de la orientación profesional, sometiendo a debate las claves del contexto socioeconómico actual.

Las políticas neoliberales otorgan un lugar relevante a la orientación profesional apostando por la ampliación de la empleabilidad. La búsqueda de la eficiencia de los sistemas educativos formales y no formales se orienta a las demandas del mercado laboral. Sin embargo, una visión más amplia del concepto de trabajo nos trasladaría a modelos de orientación integrales, capaces de sumar a estas respuestas que exige el

sistema propuestas, acciones, argumentos de mayor calado que favorecieran la reflexión sobre proyectos profesionales y de vida más conscientes del contexto sociolaboral y de las posibilidades de elección individual y colectiva.

3. LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN EL MARCO INTERNACIONAL Y SU CONCRECIÓN EN EL ESTADO ESPAÑOL

Estados y organizaciones internacionales han mostrado un profundo interés en las últimas tres décadas hacia la orientación a lo largo de la vida. Estudios sobre políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación realizados por la Comisión Europea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Cinterfor y el Banco Mundial son prueba del significado de la orientación en la provisión de respuestas al mercado laboral.

Vienen realizándose esfuerzos por acercar la escuela al trabajo desde objetivos como dignificar la formación profesional y su acceso a lo largo de la vida, facilitar las transiciones de los y las jóvenes al mundo laboral y convertir Europa en una economía basada en el conocimiento. En esta línea encontramos publicaciones del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), proyectos como Petra o Force, el Libro Blanco sobre el Crecimiento, la Competitividad y el Empleo (Comunidad Económica Europea [CEE], 1993), directrices comunitarias relativas a la educación y la formación como las Cumbres de Ámsterdam y Luxemburgo (1997), el Proceso de Bolonia (1999), la Cumbre de Barcelona (2002), el proceso de Copenhague (2002), o el programa Educación y Formación 2020, aprobado por el Consejo de Europa (2009).

En Resolución del Consejo de Europa (2008) para la mejor integración de la orientación en las estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida se define esta como un proceso continuo que permite a la ciudadanía en cualquier edad y en cualquier punto de su vida identificar sus capacidades, competencias e intereses, para tomar decisiones relativas a educación y empleo. Una orientación que cubre actividades individuales y colectivas destinadas a recibir información, asesoramiento, evaluación de competencias, soporte y formación para la toma de decisiones y gestión de la carrera profesional.

Los últimos documentos publicados por la OCDE sobre la orientación profesional recogen las recomendaciones planteadas, tanto en la Resolución sobre orientación a lo largo de la vida, como en el Programa Educación y Formación 2010. De especial

interés es la investigación de la OCDE (2004) que sitúa la relevancia de la orientación profesional en la contribución a la eficiencia de los sistemas de enseñanza y del mercado laboral, en la ayuda para favorecer la igualdad. Esta investigación plantea desafíos como el desarrollo de servicios disponibles a lo largo de la vida y no en momentos puntuales, destinados a garantizar el acceso universal, mediante formas, lugares y tiempos que den respuesta a necesidades diversas de las personas usuarias.

En línea con los avances europeos en esta materia, se aprueba en el estado español la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, que establece en el Título III la finalidad y la organización de la información y la orientación profesional. Esta ley inicia un proceso de gran relevancia en la legislación vigente hacia la definición del Sistema Nacional de Cualificaciones, de sus actores e instrumentos. Representa el esfuerzo de mayor envergadura realizado hasta el momento hacia la definición de procesos integrales en los que la formación y la orientación profesional participan desde una perspectiva que aúna criterios en el ámbito educativo y laboral. En sus referencias a la orientación profesional hace especial hincapié en la información sobre las oportunidades de acceso al empleo, las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales, y en cómo progresar en ellas a lo largo de toda la vida. También introduce entre sus finalidades informar y asesorar sobre las diversas ofertas de formación y los posibles itinerarios para facilitar la inserción y reinserción laborales y la movilidad profesional en el mercado de trabajo. Los beneficios de esta ley, explicitados por Rodríguez (2003), referenciaban tres ámbitos de progreso: (1) la mejora de la dinámica del mercado laboral al perfeccionar los sistemas de información favoreciendo la selección de las ocupaciones; (2) la racionalización del gasto personal y social del sistema; y (3) la eficiencia en el proceso de búsqueda de empleo, al reducir los costes de los itinerarios que la persona recorre para informarse sobre el mercado laboral. Este meritorio esfuerzo por racionalizar los sistemas de orientación, por integrar su oferta, ofrece beneficios evidentes al mercado laboral. Si bien una lectura detenida de la Ley nos permite constatar como las finalidades de la orientación profesional introducen la información y el asesoramiento prácticamente como intercambiables, incluso ofreciendo un peso de mayor envergadura a la información, tal y como se expresa en su artículo 14:

Informar sobre las oportunidades de acceso al empleo, las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales y del progreso en las mismas a lo largo de toda la vida.

Informar y asesorar sobre las diversas ofertas de formación y los posibles itinerarios formativos para facilitar la inserción y reinserción laborales, así como la movilidad profesional en el mercado de trabajo. (L.O. 5/2002).

En esta dirección alertan Rodríguez (2003) y Bisquerra y Rodríguez (1998) sobre la información profesional, considerándola una parte de la orientación que debiera estar a un nivel estructural inferior de la orientación profesional, introduciendo como claves de la orientación el dominio competencial en la toma de decisiones como facilitador del acceso al conocimiento sobre sí mismo/a y sobre el entorno socio-profesional y económico: quién soy y dónde estoy.

Intervención orientadora que desemboca en un sistema integrado largamente definido por la Unión Europea y también incluido en esta Ley nacional. Si bien la realidad dista de la regulación normativa en el estado español y requiere del reconocimiento estructural de sinergias entre los agentes que actualmente gestionan estos servicios en cada uno de sus subsistemas. La Ley Orgánica 5/2002 adolece de un desarrollo normativo que garantice su aplicabilidad. Los reglamentos que regulan los subsistemas de orientación apenas se ven alterados tras su aprobación.

En este nuevo periodo, la orientación comienza a consolidarse en un ámbito no formal para intervenir, guiada por principios de la política comunitaria, sobre la población desempleada y, fundamentalmente, sobre los colectivos con mayor riesgo de exclusión en el desempleo: mujeres, parados/as de larga duración, jóvenes sin experiencia laboral, personas discapacitadas, inmigrantes, etc. Pero sigue sujeta a programas temporales sin un compromiso certero sobre su continuidad en el tiempo.

Los servicios de orientación en el ámbito socio-laboral, incluidos entre las políticas activas de empleo, tienen como principal objetivo en tiempos de bonanza económica asegurar rápidos retornos al trabajo desde la adaptación a las necesidades del mercado laboral. Técnicas de búsqueda de empleo, simulación de entrevistas de trabajo, elaboración de currículum, control de yacimientos de empleo, derivación a Empresas de Trabajo Temporal (ETTs), etc. Bajo esta prioridad, el éxito del servicio se mide en porcentaje de inserción. Dadas las dificultades para mantener este indicador en una situación de crisis del mercado laboral, ante escasas posibilidades de inserción se tiende a legitimar el sistema desde la empleabilidad. Para hacerlo posible se ofrece

información a las personas usuarias sobre estrategias que favorecerán su cualificación y permanente disponibilidad frente a una oportunidad de empleo. El desarrollo de estas hojas de ruta queda en manos de las personas usuarias, generando conformismo social y una fuerte competitividad. Por tanto, los discursos en torno a la finalidad de la orientación fluctúan del autoconocimiento de la persona usuaria a la adaptación al mercado de trabajo, dependiendo de la situación socioeconómica (Montalbá, 2006).

Junto a las anteriores medidas, desde la Administración Laboral se comenzaron a financiar en la convocatoria de 2005 acciones complementarias a la formación para el empleo¹ dirigidas a implementar orientación profesional dirigida a trabajadores y trabajadoras en activo. En las primeras convocatorias los colectivos específicos hacia los que se dirige la orientación pertenecen a sectores en situación de crisis, con altos porcentajes de destrucción de empleo. De nuevo el objetivo parece ser la reinserción a otros sectores productivos. Estos proyectos son desarrollados por las federaciones empresariales y por los sindicatos más representativos y no están articulados con las acciones de orientación profesional para el empleo (OPEAS), destinadas a personas desempleadas, ni en su regulación ni en la dependencia de la gestión institucional. Dado su carácter experimental estas iniciativas se dotaron de recursos no solo destinados a la implementación del servicio de orientación, sino también hacia la investigación y revisión de modelos de intervención que pudieran responder a esta nueva realidad. Pero ¿qué lugar ocupa este ámbito de la orientación en el sistema integrado que reivindica la norma europea y estatal?

4. TRES SUBSISTEMAS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL INDEPENDIENTES

Tres subsistemas prácticamente independientes están desarrollando en la actualidad orientación en el estado español: la orientación en el ámbito escolar, la orientación en las universidades y la orientación en el ámbito socio-laboral. Siguiendo la descripción que aporta del panorama actual de la orientación en España Sánchez-García (2010) y Chisvert (2009) podremos encontrar puntos de encuentro y desencuentro en cada uno de ellos, tal y como se describe a continuación y en el cuadro 1.

¹ La ORDEN TAS/2782/2004, de 30 de julio, establece las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas para la realización de Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la formación de trabajadores y determina que las Comunidades Autónomas publicarán en sus respectivos diarios oficiales convocatorias de ámbito autonómico. Las Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la Formación de ámbito autonómico se realizan con cargo a los créditos asignados a cada una de las Comunidades Autónomas, de conformidad con lo establecido en el artículo 153 del texto refundido de la Ley General Presupuestaria.

Cuadro 1. Encuentros y desencuentros en los subsistemas de orientación

Dimensión	Encuentro	Ámbito	Desencuentro
Normativa	Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional (2002)	Escolar	LOE (2006)
		Universitario	LOU, estatutos y normativa de cada Universidad
		Socio-laboral	Legislación de las Consejerías de Trabajo en las CCAA
Organismos reguladores	Ministerio de Educación y Consejerías de Educación CCAA	Escolar	Universidad
		Universitario	Ministerio de Trabajo Consejerías de Trabajo Entidades sociales
		Socio-laboral	
Personas destinatarias		Escolar	Alumnado educación primaria y secundaria
		Universitario	Estudiantes universitarios y egresados
		Socio-laboral	Personas desempleadas y trabajadoras en activo
Marco teórico	Modelos integrales de orientación	Escolar	Realidad práctica a cierta distancia de modelos teóricos
		Universitario	Diversidad de modelos teóricos
		Socio-laboral	Propuestas procedimentales INEM
Modalidades de orientación más frecuentes	Orientación dirigida a la inserción laboral	Escolar	Orientación de las dificultades del aprendizaje y orientación familiar
		Universitario	Orientación profesional (gestión de prácticas y bolsas de empleo)
		Socio-laboral	Orientación profesional (reinserción laboral) Orientación para la gestión de la carrera
Propuestas de intervención	Servicios de orientación profesional	Escolar	Tutoría (en el aula), equipos de sector (en la zona). Módulo FOL (en ciclos formativos)
		Universitario	Orientación tutorial y de mentoría
		Socio-laboral	Orientación laboral
Formación inicial de sus profesionales	Psicopedagogía, Psicología y Pedagogía	Escolar	50,0% de otras titulaciones
		Universitario	
		Socio-laboral	Titulaciones diversas

Fuente: elaboración propia a partir de Sánchez-García (2010) y Chisvert (2009).

Una dimensión que fragmenta la orientación profesional es la carencia de un *corpus* normativo común. El intento de la Ley de las Cualificaciones y la Formación profesional (2002) de ofrecer una referencia integrada del sistema de orientación se desdibuja en las normas de desarrollo de la Ley Orgánica de Educación (2006) o en las convocatorias anuales de orientación laboral definidas desde las Consejerías de Trabajo en las Comunidades Autónomas (CCAA). Por otra parte, en el ámbito universitario la Ley Orgánica de Universidades (2001), no regula la actividad orientadora, pasando a definirse desde los estatutos y normativa universitaria. Será la Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles, comisión sectorial de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), la que recopile, difunda y promueva acciones conjuntas relativas a la información y orientación en este ámbito.

Posiblemente la razón que más está dificultando la integración de los subsistemas de orientación es que institucionalmente los órganos reguladores no son comunes. Cuestión comparable a la que se produce en la demandada unificación de los subsistemas de la Formación Profesional. La orientación profesional viene regulada por el Ministerio de Educación y las Consejerías en las CCAA en el ámbito de la educación primaria y secundaria. Por otra parte, las Universidades se gestionan autónomamente, financiadas también por las Consejerías de Educación. Por último, la orientación en el ámbito socio-laboral se define y regula desde las Consejerías de Trabajo de las CCAA. Si bien los Ministerios de Educación y Trabajo participan conjuntamente en el desarrollo de la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, desde dónde se promueve el nacimiento del sistema integrado de orientación profesional, que afecta, de momento, a la orientación escolar y socio-laboral.

El dispositivo más institucionalizado se desarrolla en el ámbito escolar y responde a la educación primaria y secundaria. La modalidad de orientación más frecuente en escuelas e institutos responde a dificultades de aprendizaje entre la población infantil y juvenil y en menor medida a la orientación vocacional y familiar. Su intervención se circunscribe al aula, a través de tutorías; al centro, desde el departamento de orientación; a la zona, a través de los equipos de sector; introduciéndose en el currículum de los ciclos formativos desde la materia Formación y Orientación Laboral (FOL).

En el ámbito universitario la orientación se destina a estudiantes y egresados y su contenido versa sobre la inserción laboral, la gestión de prácticas en empresas y las bolsas de empleo. En cuanto a su intervención, incorporan servicios y estructuras de orientación tutorial y mentorización.

La orientación en el ámbito socio-laboral se dirige a la inserción y reinserción laboral de jóvenes y personas adultas desempleadas, ampliándose en estos últimos años, aunque en menor medida, a personas en activo. Los Servicios públicos de empleo o las instituciones en las que delegan, entidades sin fines lucrativos que se someten al concurso de las licitaciones anualmente, responden a programas establecidos en cada comunidad autónoma diferenciándose básicamente acciones dirigidas al empleo y al autoempleo.

Los marcos teóricos que alimentan cada uno de los tres subsistemas de orientación son diversos. (Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional [AIOSEP], 2003) alude al subsistema escolar de orientación considerando la gran influencia de los norteamericanos Super, Holland, Krumboltz y Pelletier² que han proporcionado la base para el desarrollo de algunos programas de orientación educativa y profesional en las escuelas. En los últimos años, esta influencia ha ido dando paso a enfoques relativos a las teorías del aprendizaje, incluyendo los enfoques constructivistas³ más recientes. Si bien, tal y como pone de relieve Vélaz de Medrano et al. (2001) y Sánchez-García (2010), la realidad práctica se encuentra a cierta distancia de modelos teóricos. En el ámbito universitario la autonomía de sus intervenciones conlleva la convivencia de marcos teóricos diversos. Rodríguez Espinar et al. (1993), Repetto (1995), Álvarez González e Isús (1998), Lázaro (1997), Jiménez (2002), etc., proponen diferentes modelos. Si bien los marcos teóricos adoptados dependen en gran medida de cada universidad y de la importancia otorgada a las experiencias introducidas. En el contexto socio-laboral la orientación ha tenido un desarrollo diferenciado que se nutrió en sus orígenes del modelo que estableció el Instituto Nacional de Empleo (INEM). Este modelo adolecía de marcos teóricos, incorporando amplios manuales de procedimiento dirigidos a pautar las acciones a desarrollar, lo cual dejaba escaso espacio a la reflexión y a definición teórica desde los servicios de orientación.

La orientación socio-laboral dirigida a trabajadores y trabajadoras en activo financiada desde las Acciones de Apoyo a la Formación para el Empleo produce tres cambios significativos en relación a los servicios de orientación en el ámbito socio-laboral: (1) el perfil de personas destinatarias se amplía, puesto que a este servicio asisten personas en activo y también personas desempleadas; (2) la asistencia

² Autores que plantean enfoques diversos: el enfoque evolutivo planteado por Super (1963); enfoques integrales como la tipología de las personalidades de Holland (1978), la Teoría de la casualidad planificada de Krumboltz (1999), el enfoque de activación del desarrollo vocacional y personal (ADVP) de Dennis Pelletier y colaboradores (1974).

³ Constructivismo social de Vigotsky (1978).

voluntaria al servicio, sin citación previa desde la Administración Laboral; y (3) posibilidad de profundizar en la relación teoría-práctica desde la investigación.

A todo ello se suma un acercamiento a la Formación Profesional y para el Empleo, ampliando las oportunidades de desarrollo del proyecto profesional al disponer de un plan de formación abierto, que ofrece respuestas en tiempo real a las necesidades detectadas en las personas usuarias de los servicios de orientación, participando de una estructura de dirección y coordinación común.

A través de estos proyectos dirigidos a trabajadores y trabajadoras en activo se comienza a dibujar el futuro de la orientación profesional desde un enfoque que apuesta por el modelo de la orientación a lo largo de la vida, enmarcado en la política europea. Estos tienden a aunar enfoques diversos, caracterizados por una visión más sistémica de la orientación profesional. Enfoques psicologicistas, dirigidos al autoconocimiento, a profundizar en las capacidades, en las competencias individuales (balances de competencias, portafolios, dossier de evidencias), se complementan con enfoques de corte más ambientalista, economicista y/o sociológico, que incorporan el mercado de trabajo, el entorno social, cultural o económico (visión ampliada del concepto de trabajo, planes de carrera conscientes del contexto). No se trata de un servicio marginal, destinado exclusivamente a grupos de población en riesgo, a pesar de iniciarse en sectores en crisis, convirtiéndose en un sistema accesible a nuevos públicos a los que acompaña en sus transiciones y progresos en la vida profesional. Se inscribe en el nuevo paradigma europeo de orientación dado que la prestación se caracteriza por el libre acceso, por el respeto a la diversidad atendiendo a las necesidades específicas.

Si seguimos el análisis comparativo, la formación inicial en orientadoras y orientadores deja entrever diferencias plausibles. En todos los campos los servicios se nutren de profesionales cualificados en la psicología, la pedagogía, la psicopedagogía, si bien en los ámbitos universitario y socio-laboral titulaciones como derecho, económicas, trabajo social, sociología, entre otras, forman parte de estos equipos con vocación más interdisciplinar. En algunos casos, debido a la inexistencia de recursos suficientes, estos conocimientos especializados no revierten en beneficio de las acciones de orientación dado que se desarrollan indistintamente por profesionales con formación inicial diversa.

Estos tres subsistemas ofrecen en la actualidad miradas diferentes sobre una realidad, pero también muestran conexiones incipientes. Capitalizar el conocimiento

adquirido desde cada uno de ellos ampliará la mirada posibilitando posicionamientos más integrales.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los discursos reguladores de la orientación en el marco socio laboral y de la Formación Profesional y para el Empleo enraízan en el imaginario colectivo creando opinión y creencias. La inserción y la reinserción se constituyen en criterios evaluativos del sistema. Determinadas prácticas reguladoras se proyectan a través de las leyes, los reglamentos, los servicios de orientación. Son acciones que materializan discursos en muchos casos con la intención de establecer mecanismos de control sobre la ciudadanía. Estas prácticas tienden en la actualidad a mantener una distancia importante entre la norma, de cariz más europeísta e integradora, y el desarrollo de esta norma, más empobrecida y tecnocrática en sus prácticas. Mientras la norma sitúa la orientación a lo largo de la vida como un proceso integral, su desarrollo se resignifica desde el énfasis en la orientación individual, limitada a periodos determinados de la vida laboral (formación reglada y situación de desempleo) o se dirige a establecer criterios de regulación de recursos cuantitativos que cifran un volumen de horas predeterminadas destinadas al proceso de orientación. La falta de flexibilidad de este modelo perpetúa la exclusión social desde una mirada a corto plazo centrada en el mercado de trabajo. Una exclusión que es producto de sus propias prácticas reguladoras y del mismo proceso dialéctico empresa-trabajador/a.

La tendencia a considerar la orientación profesional como un instrumento cuyo indicador de éxito es el correcto ajuste entre las necesidades del mercado y las competencias de las personas debiera revisarse tomando en consideración otras variables: el desarrollo de un proyecto profesional pero también de vida o un concepto ampliado del trabajo.

La integración del sistema de orientación no necesariamente requeriría de la desaparición de los dispositivos actuales, sino que permitiría el establecimiento de estrategias integradoras que favorecieran la ordenación y normalización de la orientación profesional a lo largo de la vida: una adecuada gestión del conocimiento (ordenación y acceso a la información significativa sobre formación, acreditación y empleo, historial de las personas usuarias accesible desde cada uno de ellos, ordenación de las modalidades de la orientación con objeto de evitar solapamientos), una racionalización de los perfiles a cubrir (inclusión de la jubilación, de los tránsitos

en los que se prioriza la vida privada...), o el trabajo en red entre los agentes de formación y empleo en los territorios.

6. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Alonso, L. E. (1999). *Trabajo y ciudadanía*. Madrid: Trotta.

Alonso, L. E. (2000). *Trabajo y postmodernidad: el empleo débil*. Madrid: Fundamentos.

Álvarez, M. e Isús, J. (1998). La orientación profesional. En R. Bisquerra (Ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 233-260). Barcelona: Praxis.

Álvarez, P. R. y López, D. (2012). Centralidad del trabajo y estabilidad del proyecto profesional y vital. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 13-25.

Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional, AIOSEP (2003). Descentralización y comunidades autónomas: la orientación profesional en España. *Hoja informativa de la Asociación Internacional de Orientación Educativa y profesional*, 46, 1-6.

Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.

Beck, U. y Grande, E. (2006). *La Europa cosmopolita: sociedad y política en la segunda modernidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Bisquerra, R. y Rodríguez, M. L. (1998). *Información académica y profesional. Text-Guía*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Chisvert, M. J. (2009). *Tránsito hacia una orientación profesional integral. Estudio del proceso de implementación en el seno de una organización sindical*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.

Comunidad Económica Europea, CEE (1993). *Libro Blanco sobre el Crecimiento, la Competitividad y el Empleo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Consejo de Europa (2008). Resolución «Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente». *Diario Oficial de la Unión Europea*, 3 de diciembre de 2008, núm. C-319.
- Consejo de Europa (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 28 de mayo de 2009, núm. C-119.
- Jiménez, A. (2002). Una experiencia de orientación profesional: el servicio de orientación profesional de la facultad de educación. *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e educación*, 6(8), 331-336.
- Lázaro, A. (1997). La acción tutorial en la función docente universitaria. En P. M. Apodaca y C. Lobato (Eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación* (pp. 71-101). Barcelona: Laertes.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2001, núm. 307.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de junio de 2002, núm. 147.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106.
- Marhuenda, F. (2000). *Trabajo y educación*. Madrid: CCS.
- Miguélez, F. (2004). La flexibilidad laboral. *Revista andaluza de relaciones laborales*, 13, 17-36.
- Montalbá, C. (2006). Coordinadas (ideológicas y éticas) que rigen la orientación profesional. En J. M. Rodríguez Victoriano y A. Santos Ortega (Coords.), *Sociología crítica/Polítiques d'ocupació i flexibilitat* (pp. 245-266). Valencia: Afers.
- Morin, E., Ciurana, E. R. y Mota, R. D. (2002). *Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Unesco, IIPC, USAL.
- Noguera, J. A. (2002). El concepto de trabajo y la teoría social crítica. *Papers*, 68, 141-168.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2004). *Orientación profesional y políticas públicas: cómo acortar distancias*. Paris:

Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.

Repetto, E. (1995). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.

Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

Rodríguez Moreno, M. L. (2003). Las funciones de la orientación y de la información profesional ante la nueva ley de Formación Profesional. *Bordón*, 3(55), 409-418.

Sánchez García, M. F. (2010). La orientación en España: despegue de una profesión. *REOP*, 21(2), 231-239.

Santana, L. E. (marzo, 2012). *Género, igualdad de oportunidades y transición a la vida activa*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional sobre Diagnóstico y Orientación: Gestión de la diversidad cultural en un mundo digital en red, Jaén.

Sennet, R. (1998). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.

Sennet, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Suárez, M. (2008). Barreras en el desarrollo profesional femenino. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(1), 61-72.

Vélaz de Medrano, C., Repetto, E., Blanco, A., Guillamón, J. R., Negro, A. y Torrego, J. C. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de investigación educativa*, 19(1), 199-220.

Viveret, P. y Equipo Promocions (2004). *Reconsiderar la riqueza y el empleo*. Barcelona: Icaria.

Estimación, del personal técnico y de personas usuarias, sobre la prestación de servicios de orientación para el empleo en Galicia¹

MARÍA DEL MAR SANJUÁN ROCA

MILENA VILLAR VARELA

AIXA PERMUY MARTÍNEZ

Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La orientación profesional se ha ido consolidando como un elemento clave en el desarrollo profesional de las personas (García del Dujo y Martín, 2004; Guerrero, 2005; Padilla, 2004). Tanto es así, que los dispositivos de información y orientación se consideran como una actividad complementaria y clave para dotar de eficacia a las políticas activas y de empleo.

Cada comunidad autónoma del estado español tiene competencias para organizar los servicios de orientación para el empleo de su territorio pero estos han de atender, cuando menos, a las necesidades que presentan las trabajadoras y trabajadores, ya estén ocupadas o desempleadas a través de unos servicios básicos de información y orientación profesional.

La base de un modelo integrado de esos servicios de orientación estaría, teóricamente, en los siguientes principios (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [CEDEFOP], 2006):

- Que se centren en las personas beneficiarias: respetando su libertad de elección profesional y su desarrollo personal; ajustándose exclusivamente a los intereses de la persona; manteniendo la confidencialidad de sus datos;

¹ Esta propuesta está financiada a través del proyecto del Plan Nacional 2010, del Ministerio de Ciencia e Innovación, titulado *La orientación del proyecto vital y profesional en la edad adulta: análisis de necesidades, valoración de servicios para el empleo e identificación de buenas prácticas* (Referencia: EDU2010-21873-C03-01).

promoviendo la igualdad de oportunidades de aprendizaje y laborales de toda la ciudadanía y considerando el contexto personal, social, cultural y económico de la toma de decisiones del ciudadano.

- Que capaciten a la ciudadanía: potenciando su participación activa y capacitándola para planificar y gestionar sus itinerarios de aprendizaje y profesionales.
- Que mejoren el acceso para las personas usuarias: a través de la transparencia del servicio o servicios de orientación facilitados; ofreciendo una atención en un clima acogedor; apoyando a la ciudadanía en las distintas transiciones (de aprendizaje, laborales, sociales y personales); siendo accesible de una manera flexible y fácil de utilizar y facilitando la orientación mediante una gran variedad de métodos que respondan a las diversas necesidades detectadas.
- Que garanticen la calidad de la orientación para la ciudadanía: con métodos y técnicas pertinentes para el objetivo para el que se utilizan; mejorando continuamente (teniendo en cuenta la opinión de las personas usuarias y formando permanentemente al personal del que disponen); atendiendo las posibles reclamaciones y dotándose de los recursos humanos con capacidades acreditadas para identificar y ocuparse de las necesidades de la ciudadanía.

Para analizar en qué medida los servicios existentes en la Comunidad Autónoma de Galicia cumplen estos principios, en un primer momento, presentaremos qué se entiende en dicha comunidad por orientación para el empleo y con qué recursos se cuenta, para después describir un estudio efectuado en ocho entidades colaboradoras del servicio de empleo gallego en el que se valoran los servicios prestados, tanto por las personas usuarias, como por el personal técnico que las atiende.

2. ORIENTACIÓN PARA EL EMPLEO EN GALICIA Y SERVICIOS QUE SE PRESTAN

La orientación para el empleo en Galicia se entiende como un proceso continuo de ayuda en el ámbito laboral, a las personas demandantes de empleo, con el objetivo de potenciar su desarrollo profesional y posibilitar una toma de decisiones buena y autónoma, para un adecuado aprovechamiento de sus recursos en relación al empleo. Así, la finalidad principal de la orientación es facilitar el desarrollo de los recursos y

competencias propias de la persona demandante para permitirle identificar opciones laborales y elegir, entre las posibles, con autonomía, es decir, habilitando a la persona para que esta sea capaz de tomar decisiones con el fin de planificar actuaciones en relación con el empleo y evaluar los resultados de forma autónoma (Bernal, 2012).

El Servicio Público de Empleo en Galicia (SPEG) articula las políticas activas de empleo, considerándose de relevancia las acciones de orientación para el empleo. Este cuenta con 54 Oficinas de Empleo, dos Oficinas del Empleador y una Red de Centros Colaboradores.

El proceso básico de orientación para el empleo en Galicia se realiza a través de acciones con personas desempleadas a las que, en un primer momento, se les presenta el servicio y, tras aceptar la invitación a participar de las acciones que en él se organizan, se les asigna una cita en la oficina de empleo más próxima a su domicilio, o más adecuada a su situación personal y profesional, en la cual se realiza una primera exploración para conocer las posibilidades y necesidades de cada usuario. Tras esta exploración pueden darse dos circunstancias: ser una persona seleccionada como potencial beneficiaria de un Itinerario Personalizado de Inserción al empleo (IPI), o ser derivada a un proceso básico de información profesional centrado especialmente en la búsqueda activa de empleo, mediante grupos de trabajo asesorados por personal técnico del servicio.

Las propuestas del servicio público de empleo gallego apuntan al desarrollo de una nueva perspectiva de orientación para el empleo, menos asistencialista, y que debe posibilitar el acercamiento de la ciudadanía al SPEG para así poder apoyar a las personas usuarias de una forma activa en la búsqueda de empleo y facilitar las herramientas necesarias a las personas desempleadas, para que puedan acceder de manera autónoma al mercado laboral con tutorización de los servicios de orientación. Se pretende desarrollar acciones distintas en función del colectivo que se atiende y, a través de los IPI, poder apoyar a las personas que lo necesiten, ya sea en la mejora de su cualificación, en la consecución de contrataciones por cuenta ajena o en la gestión del autoempleo.

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Este estudio pretende analizar la valoración de los servicios de orientación para el empleo que se prestan, en el momento actual, en la Comunidad Autónoma de Galicia a través de la evaluación de los principios básicos en la prestación de los servicios de

orientación para el empleo (CEDEFOP, 2006), descritos anteriormente, en una muestra concreta.

La muestra estuvo constituida por ocho instituciones que prestan servicios de orientación para el empleo en Galicia y que responden al siguiente perfil: dos entidades colaboradoras del SPEG de los sectores de la construcción y el metal, tres oficinas de empleo, dos centros específicos de atención a personas con diversidad funcional y una entidad colaboradora de la red de centros municipales de formación. Las instituciones colaboraron de forma voluntaria después de ser ofrecida la participación en el estudio a un 35% de las entidades que en la comunidad gallega realizan actividades de información y orientación para el empleo.

El número de personas participantes en este estudio fue de 68, de las cuales 37 son personal técnico de los servicios de orientación para el empleo y 31 son personas usuarias de dichos servicios.

4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Una vez recibida la aceptación de la invitación para participar en el estudio por parte de las instituciones que prestan servicios de orientación para el empleo en la comunidad gallega, se les envió dos cuestionarios, elaborados especialmente para este estudio de ámbito nacional. Uno de los cuestionarios debía ser cumplimentado por personal técnico de los servicios de orientación para el empleo y el otro por personas usuarias de dichos servicios.

Los cuestionarios presentan el mismo formato de afirmaciones sobre los criterios a valorar, una escala de valoración de cero a cinco, que indica el grado de acuerdo con la valoración que hace del criterio sobre el que se le pregunta y un espacio de observaciones, o para apuntar ejemplos de actuaciones, o de demandas que maticen y expliquen cualitativamente la puntuación numérica otorgada.

Recibidos los cuestionarios se procedió a su tratamiento estadístico a través del programa IBM SPSS Statistics20 mediante el que se efectuó un cálculo estadístico descriptivo y una comparación de las puntuaciones medias de las muestras estudiadas por medio de la prueba t para muestras independientes.

5. RESULTADOS

Lo primero que llama la atención de los datos analizados es la alta valoración de los servicios de orientación para el empleo que hacen tanto el personal técnico de los servicios como las personas usuarias de los mismos.

Analizando las distintas cuestiones formuladas en relación con los principios teóricos de un modelo integrado de servicios de orientación, encontramos los siguientes resultados:

- En relación con que los servicios de orientación centran su labor en las personas beneficiarias (tabla 1): el 73,5% de las personas consultadas apuntan que están muy de acuerdo con que los servicios recibidos respeten la libertad de elección de las personas a las que atienden. Un 72,1% están muy de acuerdo con que la intervención que se realiza se ajusta exclusivamente a los intereses de las personas que solicitan los servicios. Un 95% está muy de acuerdo con que los servicios de orientación estén libres de cualquier tipo de discriminación. Un 97,1% también apuntan estar muy de acuerdo con que los servicios de orientación respeten la privacidad y la información confidencial de sus clientes promoviendo, así mismo, para el 70,1% (muy de acuerdo) la igualdad de oportunidades de aprendizaje y laborales de la ciudadanía. Por último, en este apartado, hemos de destacar que el ítem menos valorado es el que se refiere a si los servicios de orientación consideran el contexto personal, social, cultural y económico al apoyar la toma de decisiones de la ciudadanía, al cual, un 66,2% de las personas consultadas, contestan estar muy de acuerdo.

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de personas encuestadas muy de acuerdo con que los servicios de orientación centren su labor en las personas beneficiarias

	Personal técnico		Personas usuarias		Total	
	N	%	N	%	N	%
Respetar la libertad de elección	24	48,00	26	52,00	50	73,50
Respetar los intereses de las personas	24	48,97	25	51,02	49	72,10
Libre de discriminación	35	53,84	30	46,15	65	95,60
Respetar la confidencialidad	36	54,54	30	45,45	66	97,10
Promueve igualdad de oportunidades	30	63,82	17	36,17	47	70,10
Tiene en cuenta el contexto	26	57,77	19	42,22	45	66,20

Fuente: elaboración propia a partir de resultados SPSS.

Las respuestas obtenidas representan por igual las opiniones del personal técnico y las de las personas usuarias, pero dichas diferencias son significativas en relación con dos ítems:

- El primer ítem en el que se dan diferencias significativas es el que pregunta sobre si los servicios de orientación respetan la libertad de elección de las personas que utilizan los servicios.

$$t(57'17) = -2'26, p = 0'028$$

La diferencia significativa obtenida informa de que las personas usuarias valoran mejor que el personal técnico, de los servicios de orientación gallegos, que cuando se acude a procesos de orientación, en todo momento, se sienten libres de elegir y tomar sus propias decisiones.

- El segundo ítem en el que se dan diferencias significativas recoge la opinión de las personas consultadas sobre si la orientación facilitada promueve la igualdad de oportunidades de aprendizaje y laborales de la ciudadanía.

$$t(46'63) = 2'553, p = 0'014$$

La diferencia significativa informa de que este ítem es mejor valorado por las personas usuarias que por el personal técnico de los servicios de orientación gallegos.

- En relación a que los servicios de orientación, de la Comunidad Autónoma de Galicia, capaciten a la ciudadanía a la que atienden, y según se recoge en la tabla 2, las personas usuarias y el personal técnico de dichos servicios apuntan los siguientes datos en relación a los cuatro ítems que integran este bloque de preguntas.

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de personas encuestadas muy de acuerdo con que los servicios de orientación de Galicia capaciten a la ciudadanía

	Personal técnico		Personas usuarias		Total	
	N	%	N	%	N	%
Facilita la participación activa	27	58,69	19	41,30	46	67,60
Participan otros agentes (empresas, municipio, familia, etc.)	8	47,05	9	52,94	17	17,90
Ayuda a planificar y gestionar el IPI	17	58,62	12	41,37	29	43,30
Clarifica el servicio al inicio del proceso	5	71,42	2	28,57	7	10,60

Fuente: elaboración propia a partir de resultados SPSS.

El 67,6% de las personas consultadas están muy de acuerdo con que los servicios de orientación facilitan la participación activa de las personas a las que atienden y el 43,3% afirman estar muy de acuerdo con que el servicio les ayuda a planificar y gestionar el itinerario personalizado de inserción (IPI).

Muy inferiores son los porcentajes, de máximo acuerdo, con las otras dos cuestiones sobre las que se pregunta en este apartado:

- Solo el 17,9% de las personas consultadas afirma estar muy de acuerdo con que en el proceso de orientación hayan participado, además de las personas interesadas y el personal técnico del servicio de orientación, otros agentes (empresas, municipios, familia etc.). Las respuestas a esta cuestión presentan una gran variabilidad, como se puede observar en la tabla 3, pero de modo resumido podemos concluir que el 73,1% de las personas consultadas manifiestan un cierto grado de acuerdo con la cuestión propuesta mientras un 26,9% manifiestan un cierto grado de desacuerdo.

Tabla 3. Distribución de las respuestas del ítem *Participación en el proceso de orientación de otros agentes además de la persona usuaria y el personal técnico del servicio*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Muy en desacuerdo	6	8,8	9,0
	Bastante en desacuerdo	3	4,4	4,5
	En desacuerdo	9	13,2	13,4
	De acuerdo	16	23,5	23,9
	Bastante de acuerdo	21	30,9	31,3
	Muy de acuerdo	12	17,6	17,9
	Total	67	98,5	100
Perdidos	Sistema	1	1,5	
Total		68	100,0	

Fuente: elaboración propia a partir de resultados SPSS.

- Solo un 10,6% afirma estar muy de acuerdo con que antes de empezar el proceso de orientación las personas usuarias sepan con claridad para que sirve este tipo de servicios. En este caso, tal como se recoge en la tabla 4, el 30,3% de las personas consultadas manifiesta un grado de desacuerdo con la afirmación planteada.

Tabla 4. Distribución de las respuestas del ítem *Antes de empezar el proceso de orientación sabía con claridad para que sirve este servicio*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Muy en desacuerdo	2	2,9	3,0
	Bastante en desacuerdo	5	7,4	7,6
	En desacuerdo	13	19,1	19,7
	De acuerdo	21	30,9	31,8
	Bastante de acuerdo	18	26,5	27,3
	Muy de acuerdo	7	10,3	10,6
	Total	66	97,1	100,0
Perdidos	Sistema	2	2,9	
Total		68	100,0	

Fuente: elaboración propia a partir de resultados SPSS.

Por último, en relación a este bloque de preguntas, debemos indicar que no se han encontrado diferencias significativas entre las respuestas del personal técnico y las respuestas de las personas usuarias de los servicios de orientación.

- En relación a las cuestiones que se refieren al acceso que ofrecen los servicios de orientación a las personas usuarias, y tal como se recoge en la tabla 5, las personas consultadas apuntan, en el 80,6% de los casos, estar muy de acuerdo con que, el personal de los servicios de orientación gallegos, crea un ambiente acogedor ante las demandas de las personas usuarias y se muestran también muy de acuerdo, 73,5% de los casos, con que los servicios son accesibles, flexibles y fáciles de utilizar y también con que son accesibles a cualquier persona en cualquier momento de la vida (70,6% muy de acuerdo).

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de personas encuestadas muy de acuerdo con los ítems que evalúan el acceso que ofrecen los servicios de orientación a las personas usuarias

	Personal técnico		Personas usuarias		Total	
	N	%	N	%	N	%
El personal crea un ambiente acogedor	28	51,85	26	48,14	54	80,60
Apoyan las transiciones	20	60,60	13	39,39	33	49,30
Accesible a cualquier ciudadano/a	25	52,08	23	47,91	48	70,60
Accesible, flexible y fácil de utilizar	24	48,00	26	52,00	50	73,50

Fuente: elaboración propia a partir de resultados SPSS.

En menor porcentaje, 49,3%, las personas consultadas también se muestran muy de acuerdo con que los servicios de orientación les han apoyado en las transiciones que se encontraron en la práctica laboral, tanto hombres como mujeres, ayudándoles a orientarse mejor en los cambios personales y laborales que estaban atravesando.

En este bloque de preguntas también debemos indicar que no se han encontrado diferencias significativas entre las respuestas del personal técnico y las respuestas de las personas usuarias de los servicios de orientación.

- El último bloque analizado hace referencia a que se valore si se garantiza la calidad de la orientación para la ciudadanía en los servicios de orientación que se ofrecen en Galicia. La tabla 6 ofrece un resumen de los datos que vamos a comentar.

Tabla 6. Frecuencias y porcentajes de personas encuestadas muy de acuerdo con los ítems que evalúan si garantiza, en los servicios de orientación, calidad a las personas usuarias

	Personal técnico		Personas usuarias		Total	
	N	%	N	%	N	%
Individualiza las actividades y recursos utilizados	12	42,85	16	57,14	28	41,80
Se mejora contando con la opinión del ciudadano/a	13	46,42	15	53,57	28	41,80
Cuenta con profesionales acreditados	23	46,93	26	53,06	49	72,10

Fuente: elaboración propia a partir de resultados SPSS.

El 72,1% de las personas consultadas afirma estar muy de acuerdo con que el personal que atiende los servicios de orientación para el empleo en Galicia cuenta con capacidades acreditadas para identificar y ocuparse de las necesidades de la ciudadanía a la que presta sus servicios. El 41,8% también manifiesta, además, estar muy de acuerdo con que los servicios de orientación ofertan varias actividades y recursos según las necesidades de las personas y con que se pide opinión, a las personas usuarias, sobre el funcionamiento del servicio, con el fin de mejorarlo.

En este bloque de preguntas, al analizar si hay diferencias entre las respuestas, de las personas usuarias y del personal técnico de los servicios de orientación gallegos, encontramos que en dos casos estas son significativas:

- En el primer caso se recoge la opinión de las personas consultadas sobre si el servicio de orientación oferta varias actividades y recursos según las necesidades de cada persona. La diferencia significativa encontrada apunta a una mejor valoración de este ítem por parte de las personas usuarias del servicio.

$$t(65) = -2'185, p = 0'032$$

- En el segundo caso, la pregunta formulada es si el personal que facilita la orientación está bien preparado profesionalmente para ocuparse de las necesidades de las personas usuarias. Aquí las diferencias significativas también apuntan a una mejor valoración de las personas usuarias.

$$t(66) = -2'330, p = 0'023$$

Además de los cuatro bloques de preguntas analizadas en ambos grupos de personas consultadas (personal técnico y personas usuarias), en el cuestionario del personal técnico, también se incluyeron dos preguntas más: una en relación a si los métodos de orientación empleados tienen una base teórica y/o científica pertinente para el objetivo para el que se utilizan y otra referida a si las personas que acceden a los servicios de orientación en Galicia tienen derecho a presentar una queja formal si consideran que la orientación recibida no es satisfactoria.

En relación a la primera pregunta el personal técnico indica, en el 48,5% de los casos, un nivel de acuerdo con dicha cuestión. El 5,9% están de acuerdo con que los métodos de orientación utilizados tienen una base teórica y/o científica pertinente para el objetivo para el que se utilizan, el 25% están bastante de acuerdo y el 17,6% están muy de acuerdo.

En relación a la segunda cuestión formulada, el personal técnico indica, en el 54,3% de los casos, un nivel positivo de acuerdo con que las personas que acceden a los servicios de orientación en Galicia tienen derecho a presentar una queja formal si consideran que la orientación recibida no es satisfactoria. Un 2,9% están de acuerdo o bastante de acuerdo con dicha afirmación y un 48,5% están muy de acuerdo.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Los datos revelan una alta valoración de los servicios de orientación para el empleo, tanto del personal técnico de los servicios como de las personas usuarias de los mismos, en las consultas efectuadas en la Comunidad Autónoma Gallega.

La sincronía entre las respuestas de ambos colectivos consultados es alta y solo en cuatro de las preguntas formuladas se dan diferencias estadísticamente significativas en los resultados de una y otra muestra. Siempre que se dan estas diferencias significativas los datos apuntan a una mejor valoración de las afirmaciones por parte de las personas usuarias de los servicios.

Las fortalezas de los servicios de orientación están en su independencia, imparcialidad, grado de confidencialidad, apoyo a la participación activa, transparencia, amabilidad y empatía, accesibilidad, disponibilidad y competencia de su personal.

Las debilidades detectadas se relacionan con el escaso conocimiento que socialmente se tiene de los servicios de orientación antes de requerir sus servicios y la nula intervención de otros agentes del contexto en los procesos de orientación que se reducen, casi exclusivamente, a la relación que se establece entre el personal técnico de los servicios de orientación y las personas usuarias a las que atienden.

7. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Bernal Cortegoso, T. (mayo, 2012). *La orientación laboral en Galicia*. Ponencia presentada en las Jornadas de Inserción Socio-Laboral «La empleabilidad de los jóvenes en tiempos de crisis», Almería.

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, CEDEFOP (2006). *Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua. El uso de herramientas de referencia comunes en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

García del Dujo, A. y Martín, V. (2004). Perfil laboral y necesidades de formación en personas adultas en paro (30-45 años): un estudio empírico. *Revista de Educación*, 233, 297-318.

Guerrero, C. (noviembre, 2005). *Orientación de trabajadores y trabajadoras ocupados: el caso de la Región de Murcia*. Comunicación presentada al IV Congreso de formación para el trabajo, Zaragoza. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/formaytrabajo/Documentos/guerrero.pdf>

Padilla, M. (2004). Procedimientos para la evaluación de las necesidades socioeducativas de las personas adultas. En E. L. Lucio-Villegas Ramos (Coord.), *Investigación y práctica en la educación de personas adultas* (pp. 137-170). Valencia: NauLlibres.

Formação e Inserção de Jovens no Mercado de Trabalho: modelos e Sistemas de Formação e sua relação com o emprego

ALEXANDRA MARIA PINTO
ANA CRISTINA FIGUEIREDO
MANUEL ANTONIO FERREIRA DA SILVA
Universidade do Minho

1. INTRODUÇÃO

A presente comunicação propõe uma reflexão (que se pretende problematizadora) sobre os actuais modelos ou sistemas de formação profissional de jovens e os processos de transição para uma situação de atividade laboral –relacionada ou não com a formação profissional inicial– num contexto finissecular caracterizado por impasses e perplexidades compassados por movimento original, porque contínuo, intenso e contraditório de mudança.

Importa, por isso, perspectivar o processo de transição dos jovens para uma situação de actividade laboral –e em sentido mais lato, para a vida adulta– tendo por referência questões abrangentes que se colocam hoje a quaisquer processos de transição na (pós)modernidade, sendo a compreensão destes apenas possível pela respectiva contextualização nas transformações de fundo que estão a acontecer nas estruturas sociais em nível global, sobretudo nas esferas do Trabalho e da Educação.

Procuraremos por isso, trabalhar um mapa teórico que identifique e relacione diversas dinâmicas de transição da (pós)modernidade, dando particular atenção à histórica relação entre Educação e Trabalho e aos movimentos que foram e vêm sendo marcados numa e noutra esfera e que enquadram os processos de transição dos jovens para o mercado de trabalho.

Ao longo dos anos noventa já era possível identificar as principais tendências de evolução dos sistemas de formação e da sua relação com o trabalho, como os

trabalhos de Canário et al. (1997), Dubar (1991), Correia (1998) e Nóvoa (1988), entre outros, amplamente comprovam. Nesses trabalhos, assim como noutros mais antigos e de expressão francófona, como os de Lesne (1981), Barbier (1985, 1993), Charlot (1976), Malglaive (1995) e Lesne & Barbier (1978), assim como os diversos números das revistas *Education Permanente* e *Savoirs*, para citar apenas aquelas que foram mais significativas para a nossa formação no campo, era já claro que os postulados da teoria do capital humano (que colocava os níveis educacionais em relação linear com o desenvolvimento económico e o desempenho de uma profissão pautada por uma carreira clara e rígida ao longo da vida) pertenciam a um passado que só na imaginação poderá alguma vez regressar aos nossos quotidianos. Se os tempos da educação formal sempre foram diferentes daqueles outros do trabalho, mesmo quando parecia haver uma relação directa entre a formação e a profissão, hoje parece ser possível afirmar que essa distância entre tempos e espaços de educação e tempos e espaços de desempenho de uma profissão se acentuou dramaticamente, pois nenhuma forma de educação está em condições de garantir um processo de transição linear para o chamado mundo do trabalho. Por outro lado, as profecias de alguns autores que postulavam o fim da sociedade do trabalho e do pleno emprego, tais como Kurz e Jappe (*Grupo Krisis e mais tarde Exit*) (1999), Meda (1994), Gorz (1998), entre outros, parecem em vias de se confirmar, dando sentido à expressão sociedade dos dois décimos prevista por Martin e Schumann (1998), sociedade global em que apenas 20% da população teria possibilidade de trabalhar nos moldes consagrados pelo contrato social da modernidade, embora num regime intensivo e sem qualquer tipo de garantias, até porque no exterior desse sistema de trabalho encontrar-se-ia um (agora sim) enorme exército de desempregados disponíveis para assumir os lugares que vaguem.

2. EDUCAÇÃO E TRABALHO: UMA RELAÇÃO HISTÓRICA EM VIAS DE EXTINÇÃO?

Educação e Trabalho são dois campos cuja relação constitui uma problemática complexa e cara a domínios científicos tais como a sociologia, a política, a economia, a psicologia, a história, entre outros, não deixando de influenciar a dimensão pedagógica das ofertas educativas, sendo encontradas «referências ao tema na literatura académica e sindical como objeto de importantes estudos e decisões

políticas no decorrer do século XX» (Prestes & Vêras, 2009, p. 49). De acordo com estes autores,

Entretanto, foi apenas nas últimas décadas daquele século, no quadro das mudanças em processo na ordem económica e social globalizada, marcada por dinâmicas de crises da política social e do Estado de bem-estar e do avanço da competitividade, que este assunto passou a se constituir objeto de políticas públicas. A formação do trabalhador, ocupando um lugar privilegiado nas agendas internacionais, impulsionou os governos a organizarem ou fortalecerem suas políticas públicas de educação e de qualificação profissional, propiciando estudos e avaliações sobre o assunto. (Prestes & Vêras, 2009, p. 49).

Considerando a perspectiva ‘funcionalista’¹ –hegemónica até às décadas de sessenta e setenta–, a natureza da relação linear entre educação e trabalho só poderá ser percebida por referência ao desenvolvimento histórico decorrente do modo de produção capitalista que emerge no século XVIII e se consolida ao longo de todo o século XIX e que chega até nós modificada pelo contrato social emergente no pós Segunda Grande Guerra. É, de facto, com o advento do capitalismo que acontece também a massificação e complexificação da educação, importando por isso aprofundar os antecedentes históricos desta relação bem como de distintas correntes teóricas que se constituem como alternativa à matriz teórica positivista-funcionalista, onde se destaca a teoria da «Correspondência e Contradição», tratada por Carter (1976) e por Bowles e Gintis (1976) e as teorias da Reprodução Cultural e Social propostas por Althusser (1977) e Bourdieu e Passeron (1970).

No período em referência, a educação e formação do trabalhador passa a ser alvo da atenção dos governos, assumindo lugar privilegiado nas agendas educativas internacionais e atendendo-se, assim, ao emergente requisito de «socialização» dos trabalhadores para os processos do capitalismo industrial. Momento em que a Teoria do Capital Humano é assumida como referência nos sistemas educativos internacionais, subscrevendo a perspectiva de correlação entre investimento no ensino e a expansão da economia.

¹ Funcionalismo (do Latim *fungere*, ‘desempenhar’) é um ramo da Antropologia e das Ciências Sociais que procura explicar aspetos da sociedade em termos de funções realizadas por instituições e suas consequências para a sociedade como um todo. É uma corrente sociológica associada à obra de Émile Durkheim, embora vários autores tenham vindo a questionar esta relação, muito influenciada por Talcott Parsons, primeiro, e Anthony Giddens, mais tarde. Michael Young é um dos autores que têm vindo a questionar aquela associação, afirmando que a mesma carece de melhor fundamento, podendo mesmo ser abusiva e completamente inadequada.

Olhando para a década de oitenta do século XX, verificamos a crise capitalista a fazer-se sentir –evidenciando-se fenómenos tão diversos como a crise do emprego, a internacionalização das economias, a extensão da divisão internacional do trabalho², a inovação tecnológico-organizacional, a terciarização e a automação da produção–, países ‘semiperiféricos’³ como Portugal assistem ao aparecimento de uma renovada tendência vocacionalista (Stoer et. al., 1990) e ao reforço da ideologia dos recursos humanos. «Com efeito, os apelos constantes às novas ‘necessidades’ económicas exprimem, de facto, uma subordinação da política educativa às preocupações conjunturais das políticas industrial e económica e o conseqüente abandono das preocupações democratizantes» (Stoer et al., 1990, p. 2).

Neste contexto, a educação é então perspectivada como «(...) funcionalmente adaptada aos imperativos da economia, reconvertida em aprendizagem de ‘habilidades economicamente valorizáveis’ ou em ‘qualificações para o crescimento económico’(...)» (Lima, 2010, p. 42).

Com a integração de Portugal na União Europeia⁴, a tendência vocacionalista é ainda mais reforçada. Da agenda europeia em noventa, Antunes (2008, pp. 145-146) destaca quatro pontos fundamentais:

1. A substituição ou subordinação das aspirações democráticas de justiça e igualdade social pelas orientações para a concorrência individual e a competitividade económica;
2. Viragem discursiva da ênfase na educação para a aprendizagem;
3. Deslocação dos discursos de um foco nas condições (inputs) em educação de adultos para um foco nas realizações (outputs);
4. Preocupações com participação e autonomia ou capacitação profissional.

Em todo o caso, como nos assinala Antunes (2008, p. 146), «as ideias atrás enunciadas já se invocavam desde há vinte anos atrás. O que mudou foi o contexto político-económico e sociocultural e tal mutação continua a ocorrer sob diversas formas».

² Desindustrialização e reindustrialização nos países do «centro» do sistema económico mundial, industrialização diferenciada nas periferias. (Stoer et al., 1990, p. 3).

³ O termo «semiperiférico» surge associado à Teoria do Sistema-Mundo de Wallerstein (1974), conceitos convocados por Santos (1985) mas suas análises sobre Portugal e a sua condição nesse sistema.

⁴ Relativamente à União Europeia devemos ter presente a noção de que desde 1994, esta instância assume um protagonismo chave nos contornos de um projeto de educação de carácter europeu, existindo o poder de intervir nas determinações das políticas educativas nacionais.

De facto, o conceito de mudança é central para o entendimento da evolução social e organizacional ocorrida durante o século XX. Em perspectiva, entre o final e o início do século, três aspectos podem ser referidos como grandes mudanças, implicando na nossa mundividência, como nos assinala Filho (s/d, p. 2):

Primeiro, o mundo deixou de ser eurocêntrico. A Europa, paulatinamente, deixa seu papel central do final do século XIX: a população declina, a produção mingua, os centros industriais se mudam para outro lugar. Os Estados Unidos passam a ser a grande economia propulsora da produção e do consumo em massa. O segundo aspecto importante é a mundialização, o processo que paulatinamente foi transformando o mundo na unidade básica de operações, suplantando a era das «economias nacionais». A característica fundamental deste final de século XX é a tensão entre a aceleração desse processo e a incapacidade das organizações e dos indivíduos em geral de se adaptarem a ele. O terceiro aspecto fundamental é a desintegração dos padrões de relacionamento social humano, e com ela a quebra do elo entre gerações. Daí a ruptura entre passado e presente dando a dimensão da escala de mudança global.

Constatamos, assim, que a percepção de senso comum sobre o final do século, está matizada por ideias de movimento e mudança constantes, em grande medida amplificadas pela emergência das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Somos, assim, chegados à slogan da Sociedade do Conhecimento, caracterizada por:

(...) uma maior valorização da interconexão entre as áreas de actuação humana e no 'destronamento' da matéria. Na tecnologia, na economia e na política, a riqueza sob a forma de recursos físicos vem perdendo valor e significação. O poder do conhecimento das pessoas vem ultrapassando a força bruta das coisas. (Filho, s/d, p. 4).

A questão do Conhecimento remete-nos novamente ao reavivar da Teoria do Capital Humano⁵, que preconiza uma mão-de-obra mais qualificada, sendo da esfera

⁵ Essa teoria é uma derivação da teoria económica neoclássica, e seu ressurgimento, em parte, se deve à crise do modelo taylorista e, por outro lado, à redefinição das relações de trabalho e do papel do sistema educacional. A ideia de que o aperfeiçoamento da força de trabalho eleva a eficiência do trabalho e do capital remete às obras de Adam Smith e Karl Marx. A ofensiva neo-liberal de 1980-1990 retomou a Teoria do Capital Humano, reforçada pelo trabalho de Gary Becker, Professor da Universidade de Chicago e Prémio Nobel de Economia em 1992. Becker usou essa teoria para explicar que as diferenças de salário são responsabilidade dos próprios trabalhadores. A crítica à Teoria do Capital Humano data da década de 70 e aponta o utilitarismo imediatista decorrente de sua aceitação irrestrita» (Filho, s/d, p. 5).

individual de cada trabalhador a responsabilidade de autodesenvolvimento, de aumento do capital pessoal passível de empregabilidade.

Se, por um lado, a expressão Sociedade do Conhecimento está associada, em termos ideológicos, à sociedade capitalista, por outro lado, ela traz consigo uma oportunidade: concretizando-se a universalização do acesso à Informação e ao Conhecimento, haverá condição para emergir uma ideia mais positiva do conceito de Sociedade do Conhecimento porque, nesse caso, ela estará a operar em favor da emancipação humana, dando sentido à ideia de que informação é poder. De acordo com alguns autores,

Entretanto, a aquisição de novos conhecimentos representa, nesse contexto específico, a apropriação de conhecimentos aplicáveis e, portanto, úteis para a reprodução ampliada do capital. Assim, o que importa, na 'economia do conhecimento' é garantir o acesso mais facilitado ao tipo de conhecimento considerado útil para o aumento da competitividade internacional. (Masson & Mainardes, 2011, p. 82).

Estes mesmos autores assinalam ainda que: «Cabe esclarecer que a ampla formação humana pressupõe a formação para o trabalho, mas esta não significa a formação para a empregabilidade, concebida de forma restrita e fundamentada nas demandas instáveis do mercado de trabalho» (Idem, 2011, p. 82).

3. EDUCAÇÃO E TRABALHO: CONFLITOS ENTRE AS PROMESSAS NÃO CUMPRIDAS E A TIRANIA DOS MERCADOS

Com a generalização de um modelo de produção pós-fordista (Afonso & Antunes, 2001), enquadrado agora numa alegada sociedade do conhecimento e da aprendizagem, torna-se dominante o que Lima designou por pedagogismo «(...) ou seja, a crença de que através da educação e da aprendizagem ao longo da vida é possível operar as mudanças sociais e económicas consideradas imprescindíveis (...)» (Lima, 2010, p. 46). Por essa razão, o mesmo autor provoca o leitor questionando: «a educação faz tudo?» Da sua reflexão compreende-se que a educação pode fazer muito, mas não poderá fazer tudo, nem sequer o essencial, na linha do que muitos outros autores têm vindo a afirmar, nomeadamente Paulo Freire, contrariando assim a perspectiva apresentada pela Comissão Europeia e que pode ser

observada através dos livros brancos publicados em 1994 e 1995, segundo a qual a educação e a formação, após o falhanço evidente demonstrado por outras áreas do funcionamento das sociedades europeias, nomeadamente a economia, surgiam com o último recurso para a salvação dos jovens.

A perspectiva histórico-crítica, onde se inscrevem as pedagogias críticas e as abordagens pedagógicas humanistas-radicais –as quais se destaca o contributo de Paulo Freire– surgem como contraponto às perspectivas funcionalistas, anteriormente invocadas neste trabalho. Citado por Lima (2010, p. 48), a respeito do poder da educação, Freire (1997) assinala: «se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante».

De acordo com Lima (2010, p. 50)

As últimas décadas têm revelado um complexo processo de mudança, tanto conceptual como de orientação política, fazendo esbater a origem mais democrática e emancipatória do ideal de educação ao longo da vida e preferindo realçar as capacidades adaptativas e funcionais traduzidas pelo elogio da aprendizagem ao longo da vida,

constatação esta que, já no início da década de noventa, na sua obra *Socialização*, Claude Dubar operava.

Tais perspectivas sobre o actual paradigma da Sociedade do Conhecimento, segundo Masson & Mainardes (2011, p. 82), poderão implicar no campo educativo as seguintes formas:

(...) a) disseminação de instituições educacionais (principalmente no nível superior) que oferecem formação aligeirada ou baseada apenas na profissionalização dos sujeitos; b) o conhecimento não é democratizado porque a noção de conhecimento adotada é aquela que se limita a transmitir informações úteis para as demandas no contexto produtivo; c) a plena formação humana pode ser inviabilizada, ocasionando a impossibilidade de a educação constituir-se como instrumento de emancipação; d) reprodução dos princípios que regulam a sociedade capitalista, dificultando a realização de um projecto educativo que contribua para a transformação radical da sociedade.

Os movimentos de mudança e sua aceleração, quando transpostos para o campo educativo, deram origem a sucessivas Reformas no Sistema Educativo Português⁶, sendo possível aferir se as mesmas resultaram em ganhos adaptativos ou antes emancipatórios, como nos invoca a ideia final do anterior parágrafo. Questionamo-nos, por isso, sobre se mudanças sucessivas na educação poderão ter induzido, de facto, mudanças nas regras do jogo social. A este propósito, Enguita (1990, p. 173) considera que: «Reformar la educación es la manera de no reformar los salarios, ni las relaciones de propiedad o la distribución de esta, ni la estructura de las empresas ni, en definitiva, nada que forme parte esencial del orden establecido».

Todo esto no significa que la educación no merezca o deba ser reformada, sino simplemente, que reformar la educación no es reformar la sociedad (...) Cambiar algo para que nada cambie. Sin embargo, la reforma de la educación no es por ello menos necesaria. (Ídem, 1990, p. 175).

É dado o mote para transferirmos o nosso enfoque da questão educativa para a esfera do trabalho. Para Antunes & Alves (2004, p. 336) a classe trabalhadora não é similar à de meados do século XX, mas «(...) ela também não está em vias de desaparecimento, nem ontologicamente perdeu seu sentido estruturante». Os mesmos autores (2004, p. 335) assinalam:

A classe trabalhadora do século XXI, em plena era da globalização, é mais fragmentada, mais heterogênea e ainda mais diversificada. Pode-se constatar, neste processo, uma perda significativa de direitos e de sentidos, em sintonia com o carácter destrutivo do capital vigente. O sistema de metabolismo, sob controlo do capital, tornou o trabalho ainda mais precarizado, por meio das formas de subemprego, desemprego, intensificando os níveis de exploração por aqueles que trabalham.

Já na perspectiva de Jappe (2013) esta perspectiva poderá ser verdade por mais algum tempo, até ao momento em que os mercados emergentes (BRIC) cessem a sua capacidade de absorver os movimentos expansivos do capitalismo. Para Jappe (2013)

⁶ 1) Em 1948 a Reforma do Ensino Técnico-Profissional; 2) em 1973 a Reforma Veiga Simão; 3) em 1975 ocorre a Unificação do ensino secundário, extinguindo-se o ensino técnico-profissional; 4) em 1983 ocorre a Reforma Seabra com a reintrodução do ensino técnico-profissional e profissional; 5) em 1989 acontece a Reforma do Ensino Secundário com as Escolas Profissionais e a criação de duas vias para o ensino secundário: vias geral e tecnológica; 6) em 2004 ocorre a Reforma Ensino Secundário com a Revisão Curricular do Ensino Profissional (introdução dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas e criação de cursos de educação e formação) (Cerqueira & Martins, 2011, p. 129).

seremos invariavelmente forçados a repensar a relação que temos hoje com o trabalho, dimensão que em sua perspectiva, nos define no seio do paradigma capitalista. Podemos ser trabalhadores ou desempregados, mas seremos sempre definidos por referência ao trabalho. Jappe (2013) defende que o capitalismo distorceu a ideia de trabalho, desligando-o das necessidades reais da sociedade. Isso leva-nos a trabalhar a um ritmo cada vez mais acelerado apenas para alimentar a lógica do sistema que, ironicamente, aparenta ter entrado numa rota de autodestruição: com a exclusão de cada vez mais gente do mercado de trabalho, há também cada vez mais gente excluída do consumo, resultando numa espécie de implosão do capitalismo. Relembramos assim que o conceito ‘trabalho’, tal como hoje é percebido –central na estruturação social e individual da modernidade– nem sempre existiu, pelo que o mesmo poderá de novo, deixar de fazer sentido.

Nesse caminho, que poderá conduzir-nos (ou não) a uma sociedade sem ou para além do trabalho, invocamos Sennett (2007), que nos resgata a atenção para o presente e as actuais consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Numa realidade social marcada pela flexibilidade e associada a uma cultura de risco⁷, a corrosão do carácter⁸ decorre da dificuldade em responder prontamente à questão «Quem precisa de mim?» (Sennett, 2007, p. 222). O mesmo autor acrescenta:

O sistema irradia indiferença. Fá-lo em termos dos resultados do esforço humano, como nos mercados-em-que-o-vencedor-fica-com-tudo, em que há pouca ligação entre risco e recompensa. Irradia indiferença na organização da ausência de confiança, onde não há razão para ser preciso. E fá-lo através da reengenharia de instituições em que as pessoas são tratadas como descartáveis. Essas práticas reduzem óbvia e brutalmente o sentido de importância de uma pessoa, de ser necessária aos outros.

Podia dizer-se que o capitalismo sempre foi assim. Mas não da mesma maneira. A indiferença do velho capitalismo de classe era severamente material; a indiferença que irradia do capitalismo flexível é mais pessoal porque o próprio sistema é menos severamente marcado, menos legível na forma.

Também na esfera pessoal –e vividos de forma individualizada– jogam-se os processos de reconhecimento e de sofrimento decorrentes do trabalho (Dejours,

⁷ Questão também abordada por Beck (2000).

⁸ Sennett (2007, p. 223) assinala: «Redes e equipas enfraquecem o carácter – carácter como Horácio o descreveu, carácter como ligação ao mundo, como ser necessário aos outros».

2010), que, pela sua centralidade social é visto como meio de auto-realização, podendo os sujeitos transferir o reconhecimento (ou ausência deste) decorrente do trabalho para a construção da sua identidade. Dejours (2010) assume a identidade como a 'armadura' da saúde mental concluindo por isso que não há neutralidade no trabalho em relação à saúde mental. O crescente número de suicídios bem como de psicopatologias associados a situações de trabalho sustentam esta análise.

É neste cenário, pois, que importa considerar e analisar o modo como se operam os processos de transição dos jovens com formação cada vez mais qualificada e qualificante para o mercado de trabalho. O conceito de transição traduz a acção e o efeito de passar de um estado para um outro diferente ou poderá também ser entendido como uma fase não permanente entre dois estados. Para Guerreiro & Abrantes (2007, p. 8) e muito antes destes autores Pais (2001), as transições são agora incertas:

As análises que se têm debruçado sobre as formas de transição para a vida adulta chamam também a atenção para a cada vez menor linearidade sequencial destes processos. Se as dimensões tradicionalmente identificáveis do estatuto de adulto remetem para o fim do percurso educativo, o início de uma actividade profissional e a constituição de uma nova família (Pais, 1993; Cavalli e Galand, 1995; Guerreiro, 1998), presentemente assiste-se à desconexão entre tais fases transicionais e à emergência de novos momentos, de duração variável, também eles componentes essenciais dos percursos para a vida adulta. A precariedade do emprego pode ser identificada como um factor decisivo destas alterações, obrigando jovens a alternar períodos de independência com outros de dependência económica relativamente aos pais. As novas formas de perspectivar o casamento e as relações afectivas também jogam aqui papel notório. Já não é preciso sair de casa dos pais para se viver uma experiência amorosa, o casamento pode já não ser para toda a vida, nem tampouco o viver em casa própria tem de estar associado à conjugalidade.

Os sistemas educativos, ao terem assumido cumprir com objectivos de natureza económica (o desenvolvimento económico e conseqüente criação de emprego) alimentaram expectativas pessoais/individuais e colectivas que foram e vêm sendo goradas. Significa que a ideia propalada e de senso comum, de que mais qualificação implicaria sempre mais desenvolvimento económico e mais possibilidades de emprego (e maior capacidade de empregabilidade), parece estar hoje em falência, sendo por isso imperativo repensar a relação entre Educação e Trabalho, sem que seja nosso

propósito insinuar que por falta de utilidade/aplicabilidade no mercado, a Educação merecerá desinvestimento. Pensamos que a conjuntura requer, inversamente, que se reforce a aposta educativa por forma a dotar os indivíduos de mais recursos intelectuais e criativos para agirem e reagirem a um contexto mutante, imprevisível e surpreendente.

4. EDUCAÇÃO E TRABALHO: PERSPECTIVAS PARA REPENSAR A RELAÇÃO TÍPICA DO CONTRATO SOCIAL MODERNO CONSIDERANDO IMPACTOS DE NATUREZA INDIVIDUAL E COLECTIVA

Sendo certo que as lógicas adaptativas e instrumentais (Dubar, 1991) que têm marcado os processos educativos e formativos e, conseqüentemente, a relação da educação e da formação com mercado de trabalho, podem comprometer o potencial criador e transformador da educação, viabilizando antes a reprodução do sistema vigente, também é de sublinhar que, para os teóricos que se enquadram no âmbito das pedagogias críticas, é óbvia a necessidade do sistema educativo considerar os aspetos conjunturais e estruturais do mercado de trabalho, não devendo contudo haver uma determinação absoluta do sistema educativo pelo mercado de trabalho, até porque as mudanças em curso não permitem que esta relação de aparente subordinação (que podemos designar como tradicional e ideologicamente enformada) se desenvolva.

Lima (2010, p. 53) sistematiza assim alguns dos princípios estruturantes de um certo tipo de crítica pedagógica de cariz utilitarista e pragmático⁹ que «prescreve a submissão da educação, representada como todo-poderosa, aos imperativos da competitividade económica e da sua respetiva ordem social; propõe o ‘empreendedorismo’, a rivalidade, a mensuração dos resultados e uma relação funcional entre formação e trabalho (...)».

O objeto escolhido para o estudo empírico –modelos e sistemas de formação profissional de jovens e transição para o mercado de trabalho–, afigura-se interessante e pertinente, pelas razões atrás enunciadas.

Com este projeto investigativo procuraremos, como vimos referindo, compreender alguns aspetos respeitantes à relação (inserção e trajetória) dos diplomados do ensino

⁹ Ingenuamente ancorada nas idealizações e potencialidades das aprendizagens, das qualificações, das competências ou das habilidades para alcançar o estatuto de «sociedade da aprendizagem» e de «economia do conhecimento» (Lima, 2010, p. 53).

profissional qualificante com o mercado de trabalho, o que nos leva a formular a seguinte pergunta de partida (Quivy & Campenhoudt, 1992): qual a relação entre as vivências educativas e formativas e as trajetórias profissionais dos diplomados do ensino profissional?

Neste sentido, o nosso objetivo principal será o de compreender o processo de inserção profissional dos jovens a partir da análise dos percursos e dos significados que lhes são atribuídos.

É na procura de maior legibilidade e problematização das ligações (e ruturas) entre as esferas educativa e do trabalho, entre as esferas individuais e colectivas, que propomos o presente projeto.

Enquanto objeto de estudo empírico, elegemos a relação dos jovens profissionais diplomados com o mercado de trabalho, considerando aspetos que todos os estudos sobre jovens na transição e trajetória para/na vida ativa normalmente contempla: trajetória escolar, inserção profissional, trajetória profissional, seguimento de estudos e formação permanente, avaliação, representações e expectativas. Desejamos, contudo, ir um pouco mais além do que se prevê num 'estudo de trajetórias'. Pelo exercício da crítica sociológica (Silva, 2006) faremos, sempre que possível, o esforço de (des)construção analítica das ideologias que influem na produção das políticas educativas, bem como na produção das políticas para o trabalho e o emprego.

Por último, e por se tratar de um processo de pesquisa ainda em fase embrionária, entendemos pertinente assinalar que, com a construção do quadro teórico-concetual e o amadurecimento de outros referenciais, o trabalho que neste momento apresentamos é ainda um documento inacabado, procurando, no entanto, abrir linhas de pensamento e perspetivas teórico-concetuais facilitadoras de uma «dialética da educação e do trabalho» (Tibúrcio, 1979, p. 181).

5. REFERÊNCIAS, BIBLIOGRAFÍA E WEBGRAFÍA

Almerindo, J. A. e Antunes, F. (2001). Educação, Cidadania e Competitividade: algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política. *Cadernos de Ciências Sociais*, 21-22, 5-33.

Althusser, L. (1977). *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Antunes, F. (2008). *Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Atores, Processos e Instituições. Subsídios para debate*. Coimbra: Almedina.
- Antunes, R. e Alves, G. (2004). As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Revista Educação & Sociedade*, 25(87), 335-351.
- Beck, U. (2000). *Un Nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bourdieu, P. (2001). *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist América: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Canário, R. (Org.) (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Carter, M. (1976). Contradiction and Correspondence: Analysis of the Relation of Schooling to Work. In M. Carnoy & H. M. Levin (Eds.), *The Limits of Educational Reform* (pp. 52-82). Nova Iorque: David McKay and Co.
- Cerqueira, M. de F. & Martins, A. M. de O. (2011). A Consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 123-145.
- Charlot, B. (1976). *La Mystification pédagogique*. Paris: Payot.
- Comissão Europeia (1994). *Crescimento, competitividade, emprego. O desafio e as pistas para entrar no século XXI [Livro Branco]*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (1995). *Ensinar e aprender – rumo à sociedade cognitiva. [Livro Branco]*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Dejours, C. (2010). Le travail entre souffrance individuelle, intelligence collective et promesse d'émancipation. *Le sujet dans la Cité*, 1, 1-17.
- Dubar, C. (1991). *La Socialisation. Construction des Identités Sociales et Professionnelles*. Paris: Armand Colin.

- Enguita, M. F. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: EUDEMA.
- Gonçalves, F. R., Carreira, T., Valadas, S. e Sequeira, B. (2006). Percursos de empregabilidade dos licenciados: perspectivas europeias e nacional. *Análise Psicológica*, 24(1), 99-114.
- Gorz, A. (1998). *Misérias del Presente, Riqueza de lo Posible*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- Guerreiro, M. D. e Abrantes, P. (2007). *Transições Incertas. Os Jovens perante o Trabalho e a Família*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- Jappe, A. (2013). *Conferências de Lisboa*. Lisboa: Antígona.
- Kurz, R. (2005). *A Descer no Elevador da História*. Recuperado de <http://obeco.planetaclix.pt>
- Kurz, R. & Jappe, A. (1999). *Manifiesto contra el trabajo*. Grupo Crisis. Recuperado de <http://www.exit-online.org/textanz1.php?tabelle=transnacionales&index=3&posnr=5&backtext1=text1.php>
- Lima, L. C. (2010). A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na «sociedade de aprendizagem». *Revista Lusófona de Educação*, 15, 41-54.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- Martin, H. P. & Schumann, H. (1998). *A Armadilha da Globalização. O Assalto à Democracia e ao Bem-Estar Social*. Lisboa: Terramar.
- Masson, G. & Mainardes, J. (2011). A Ideologia da Sociedade do Conhecimento e suas implicações para a Educação. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 70-85.
- Matos, J. N. et al. (Org.) (2011). *Precários em Portugal. Entre a fábrica e o «call center»*. Lisboa: Edições 70.
- Nóvoa, A. (1988). O Método (Auto)biográfico na Encruzilhada dos Caminhos (e Descaminhos) da Formação de Adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 7-20.
- Nóvoa, A. (2002). *Nota Introdutória*. In A. Nóvoa (Dir.), *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Offe, C. (1990). Sistema educacional, sistema ocupacional e política de educação. Contribuição à determinação das funções sociais do sistema de educação. *Educação & Sociedade*, 35, 9-59.
- Oliveira, L., Carvalho, H. & Veloso, L. (2011). Formas atípicas de emprego juvenil na União Europeia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 66, 27-48.
- Pais, J. (1998). Da escola ao trabalho: o que mudou nos últimos dez anos? In M. Cabral e J. Pais (Orgs.) (1998), *Jovens Portugueses de Hoje* (pp. 189-213). Oeiras: Celta.
- Pais, J. (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates. Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Âmbar.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sennett, R. (2007). *A Corrosão do Carácter. As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.
- Silva, M. A. (2006). *Confrontos Ideológicos e Teóricos Contemporâneos e a Educação: contributos para a (des)construção sociológica do 'campo' da formação*. Braga: Universidade do Minho.
- Tanguy, L. (1986). *L'Introuvable relation formation-emploi: un état des recherché en France*. Paris: La Documentation Française.
- Tanguy, L. (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias. En E. de la Garza Toledo e J. C. Neffa (Comps.), *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo* (pp. 111-128). Buenos Aires: CLACSO.
- Teixeira, J. (s.d.). *Conhecimento, Tecnologia e Organização: Evolução, Conflitos e Perspectivas*. Recuperado de <http://www.senac.br/BTS/242/boltec242b.htm>

Marco regulador y organización de la orientación en los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia

MARÍA JULIA DIZ LÓPEZ

MARÍA JOSÉ MÉNDEZ LOIS

Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Los Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) son instituciones en las que se imparte formación profesional del sistema educativo y formación profesional para el empleo. Su creación había sido contemplada en el artículo 11.4 de la Ley 5/2002, de las Cualificaciones y de Formación Profesional y ha sido regulada por el Real Decreto 1558/2005, por el que se establecen los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional.

Además de las ofertas formativas propias de las familias o áreas profesionales que tengan autorizadas, los Centros integrados realizan servicios de información y orientación profesional, así como de evaluación de las competencias adquiridas a través de aprendizajes no formales y/o por la experiencia laboral, en el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional¹. Así pues, tres son los pilares sobre los que reposan los CIFP tal y como recogemos en el cuadro 1.

Cuadro 1. Centros Integrados de Formación Profesional



Fuente: elaboración propia.

¹ El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) es un conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, mediante el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Asimismo, busca promover y desarrollar la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo.

2. MARCO NORMATIVO E IMPLANTACIÓN DE LOS CIFP EN GALICIA

Se debe destacar la peculiaridad de la comunidad gallega, ya que ha sido pionera en la implantación de los CIFP. Así, en el año 2003 (Decreto 325/2003, de 18 de julio, Orden de 4 de diciembre de 2003 y Orden del 27 de mayo de 2004), ya se habían creado seis centros integrados con carácter experimental, cuatro dependientes de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria y dos de la Consellería de Trabajo.

El número de centros integrados ha ido aumentando paulatinamente hasta la actualidad, contando en este momento con veintidós CIFP, de los cuales diecinueve dependen de la administración educativa y tres de la administración laboral, todos ellos de titularidad pública (Consellería de Educación, 2013).

En el siguiente cuadro presentamos la normativa que establece el marco regulador de los CIFP en el momento actual.

Cuadro 2. Normativa que regula los CIFP en Galicia

LEGISLACIÓN ESTATAL	LEGISLACIÓN AUTONÓMICA
Ley 5/2002, de las Cualificaciones y de Formación profesional, art. 11.4	Decreto 266/2007, de 28 de diciembre, por el que se regulan los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia.
REAL DECRETO 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional	Orden del 22 de enero de 2009, por la que se regula la organización y el funcionamiento del Consello Social de los centros integrados de formación profesional de Galicia.
	Orden de 14 de septiembre de 2010 por la que se crea la Junta de expertos/as docentes de los centros integrados de formación profesional dependientes de la Consellería de Trabajo e Benestar.
	Decreto 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
	Orden del 29 de julio de 2011 por la que se desarrolla el Decreto 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

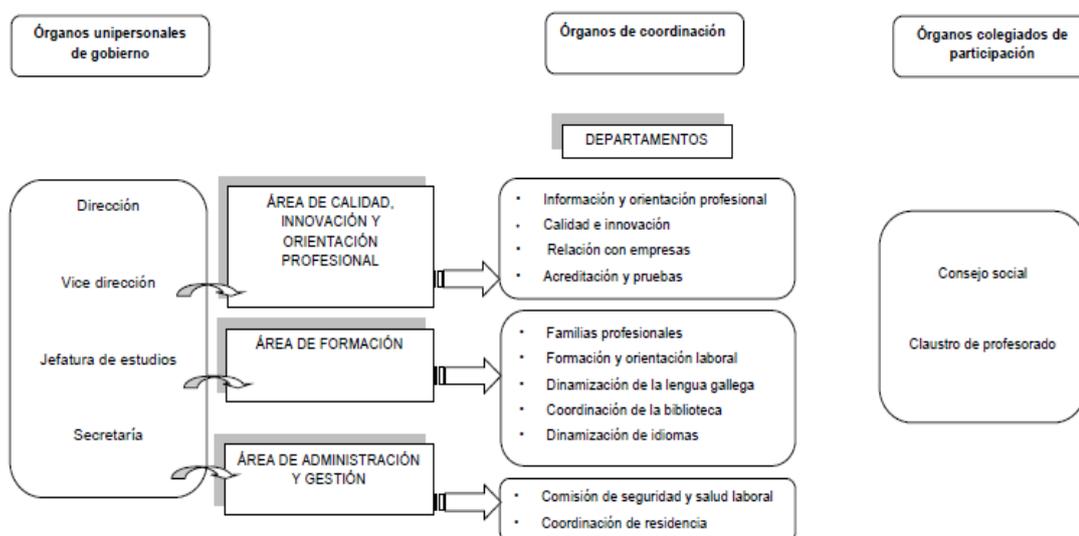
Fuente: elaboración propia.

3. ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Como ya hemos señalado, la orientación profesional constituye un aspecto clave en los centros integrados, tal y como se desprende de la legislación que los regula. Así, entre los fines de los CIFP, se recoge «La prestación de los servicios de información y orientación profesional a las personas para que tomen las decisiones más adecuadas respecto de sus necesidades de formación profesional en relación con el entorno productivo en que se desarrollan» (Decreto 266/2007, art. 5). Si atendemos a sus funciones, cabe destacar la de «Informar y orientar a las personas usuarias, tanto a título individual como colectivamente, para facilitar el acceso, la movilidad y el progreso en los intercambios formativos profesionales, en colaboración con los servicios públicos de empleo» (art. 6).

Con el Decreto 77/2011, de 7 de abril y la Orden del 29 de julio de 2011 que lo desarrolla, se articula, entre otros aspectos, el funcionamiento de la información y orientación profesional en los centros integrados dependientes de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. En el momento actual no existe una regulación equivalente para los centros dependientes de Trabajo e Benestar, razón por la cual nos centraremos en los primeros.

Figura 1. Estructura organizativa de los CIFP en la Comunidad Autónoma de Galicia dependientes de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria



Fuente: elaboración propia a partir de los Decretos 266/2007, 77/2011 y de la Orden del 29 de julio de 2011.

Como se aprecia en la figura 1, los centros integrados de formación profesional tienen una estructura interna distribuida en tres áreas funcionales:

- CALIDAD, INNOVACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL, responsable de la gestión de calidad, de la innovación educativa y tecnológica, de la formación del profesorado, de los programas internacionales, de la relación con empresas, entidades, asociaciones y otras instituciones, de la información y orientación profesional, de la organización y la gestión de los procedimientos para la obtención de un título de formación profesional por vías de aprendizaje no formales y de cualquier otra prueba que la consellería competente convoque.
- FORMACIÓN, con responsabilidad en la organización y en la gestión de las actividades formativas y del personal docente del centro integrado.
- ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN, encargada de la administración y de la gestión económica, administrativa, de material, de prevención de riesgos laborales y de personal no docente del centro integrado.

A su vez cuentan con órganos, que se distribuyen en:

- Órganos unipersonales de gobierno, que constituyen el equipo directivo, y están integrados por la dirección, la vice-dirección, la jefatura de estudios y la secretaría.
- Órganos colegiados de participación, compuestos por el consejo social y el claustro de profesorado.
- Órganos de coordinación, formados por los departamentos que se agrupan en las diferentes áreas.

Las personas responsables de la vice-dirección, de la jefatura de estudios y de la secretaría ejercerán como jefes o jefas del área de calidad, innovación y orientación profesional, del área de formación y del área de administración y gestión, respectivamente.

3.1. Composición y funciones del Departamento de información y orientación profesional

El Decreto 77/2011 de 7 de abril (art. 25) define el Departamento de información y orientación profesional como un órgano de coordinación dentro del *Área de calidad, innovación y orientación profesional*, integrado por los siguientes componentes (art. 25.1):

- El orientador u orientadora profesional.
- Un profesor o una profesora por cada departamento de familia profesional existente en el centro.
- Un miembro (al menos) del departamento de Formación y Orientación Laboral (FOL) designado por el propio departamento.

Dentro del departamento se incluirá la figura del coordinador o coordinadora de emprendimiento de entre los componentes señalados (art. 25.2).

Se determinan como competencias de dicho departamento las siguientes (art. 25.3):

- Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por el área de calidad, innovación y orientación profesional, las propuestas de organización de la orientación educativa y profesional, así como del plan de acción tutorial del centro integrado.
- Informar al alumnado y, en general, a cualquier persona interesada sobre las oportunidades de acceso al empleo, de la oferta de cursos de perfeccionamiento, reciclaje o especialización, así como de las posibilidades del procedimiento del reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional, de las cualificaciones profesionales y de la formación a lo largo de la vida.
- Informar y orientar a las personas que participen en el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional acerca de los itinerarios formativos que les permitan, después de terminado el proceso de evaluación, completar la competencia en la que sean deficitarios para conseguir la titulación de formación profesional o el certificado de profesionalidad correspondiente.

- Planificar, desarrollar y llevar a cabo las acciones de información y orientación en el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional, de acuerdo con la normativa.
- Motivar al alumnado y a las personas que ya hayan finalizado sus estudios y facilitarles el acceso a los programas y a las actividades de emprendimiento que se realicen, así como proponer, planificar y gestionar los correspondientes programas y actividades.
- Planificar la actividad de los viveros de empresas, los espacios y los recursos que les permitan a las personas emprendedoras la puesta en marcha de proyectos de emprendimiento y su seguimiento.
- Divulgar entre otros centros las acciones de emprendimiento que se realicen, poniendo en valor los programas y las actividades de emprendimiento desarrolladas en el centro integrado.
- Realizar estudios de inserción laboral del alumnado, así como realizar y coordinar los estudios de mercado de trabajo, con la colaboración de los departamentos de las familias profesionales y de formación y orientación laboral.
- Gestionar la bolsa de empleo del centro integrado, en función de las peticiones de las empresas.
- Coordinar la orientación laboral y profesional con otras administraciones, entidades o instituciones de ámbito local, autonómico, estatal e internacional.
- Coordinar, apoyar y ofrecer soporte técnico a las actividades de información, orientación y tutoría que el profesorado realice en el centro con su alumnado.
- Colaborar en la detección de dificultades o problemas de desarrollo o aprendizaje, así como participar en el diagnóstico, en el diseño y en la aplicación de programas individuales de refuerzo educativo y adaptaciones curriculares.
- Contribuir a que la evaluación desarrollada en el centro se ajuste a los principios de evaluación continua, formativa y orientativa, así como a que las sesiones de evaluación no contradigan dichos principios.
- Elaborar propuestas acerca de los perfiles profesionales que demanden las empresas del entorno, con el fin de adecuar la formación a las necesidades existentes en el mercado de trabajo.

- Elaborar la programación del departamento y la memoria que evalúe todas las actuaciones, con las correspondientes propuestas de mejora de cara al futuro.
- Aquellas otras que la Administración educativa o la dirección del centro le puedan encomendar en el ámbito de la información y orientación profesional.

Así mismo, se indica que el departamento integrará la perspectiva de género en el desarrollo de las funciones que tiene atribuidas.

3.2. Jefatura del Departamento

En cuanto a la jefatura del Departamento es designada por la dirección del centro y desempeña su cargo durante cuatro cursos académicos, atendiendo al siguiente orden de prelación (art. 17, Decreto 77/2011 de 7 de abril):

- 1º. Profesor o profesora del cuerpo de catedráticos de enseñanza secundaria en situación de servicio activo y con destino definitivo.
- 2º. Funcionario o funcionaria de carrera del cuerpo de profesorado de enseñanza secundaria o, en su caso, del cuerpo de profesorado técnico de formación profesional, con destino definitivo.
- 3º. Profesor o profesora en expectativa de destino o interino/a, teniendo en ambos casos preferencia el cuerpo de profesorado de enseñanza secundaria sobre el cuerpo de profesorado técnico de formación profesional. El nombramiento tendría una duración de un curso académico.

En caso de ausencia prolongada, la dirección designará a un miembro del departamento para desarrollar sus funciones.

La Jefatura del Departamento cesará en sus funciones a la finalización de su mandato o en las siguientes circunstancias (art. 18, Decreto 77/2011):

- Traslado temporal o definitivo, voluntario o forzoso, pase a situación de servicios especiales, jubilación o excedencia voluntaria o forzosa.
- Cese por la Administración competente, de oficio o a propuesta motivada de la dirección del centro, a causa de incumplimiento grave de funciones, oído el departamento y la persona interesada.
- Renuncia motivada, aceptada por la dirección.

- Incorporación de un funcionario o de una funcionaria del cuerpo de catedráticos.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Atendiendo a lo anteriormente expuesto queremos indicar algunas consideraciones y preguntas de investigación que surgen tras la realización de este trabajo.

En primer lugar, señalar que la reciente creación de los Departamentos de Información y Orientación Profesional en los CIFP abre un campo de trabajo novedoso en la perspectiva de la orientación profesional, que amplía posibilidades de estudio y desarrollo.

En segundo lugar, indicar que dichos departamentos solo existen en los centros dependientes de la Consellería de Educación, al igual que sucede con la figura del/de la profesional de la orientación². Es un interrogante saber cómo se da respuesta a esta necesidad en los centros dependientes de la Consellería de Trabajo e Benestar.

Es de destacar la particular configuración de dichos departamentos y la novedad de sus funciones, así como la amplitud de las mismas, lo cual nos lleva a plantearnos algunas preguntas:

- ¿Resultarán suficientemente claras las funciones a desempeñar para las orientadoras y orientadores profesionales de los CIFP?
- ¿Experimentarán dichos/as profesionales dificultades para llevarlas a cabo en su plan anual de actuación?
- ¿Contarán con la formación adecuada para atender a todas ellas?
- ¿Cómo valoran las funciones que les son atribuidas?
- ¿Se está llevando a cabo la integración de la perspectiva de género en las mismas?
- ¿Se sienten las y los profesionales de la orientación adecuadamente formadas/os para afrontar todas las funciones que se les encomiendan?

² Consultas realizadas a los centros dependientes de la Consellería de Trabajo e Benestar nos indican que solo un centro contaba con orientadora en el presente curso, que fue cesada y cambiada de destino. Dicha plaza ha sido amortizada y por lo tanto no se cubrirá. En los otros dos no han contado en ningún momento con esta figura profesional.

Así pues, nos proponemos continuar investigando a fin de poder dar respuesta a los interrogantes formulados.

5. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2013). *Centros educativos*. Recuperado de <https://www.edu.xunta.es/centroseducativos/BuscaCentros.do>

Decreto 325/2003, de 18 de julio, por el que se autorizan y regulan los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 4 de agosto de 2003, núm. 149.

Decreto 266/2007, de 28 de diciembre, por el que se regulan los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 28 de enero de 2008, núm. 19.

Decreto 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. *Diario Oficial de Galicia*, 10 de mayo de 2011, núm. 90.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de junio de 2002, núm. 147.

Orden de 4 de diciembre de 2003, por la que se regula el funcionamiento y la oferta formativa de los centros integrados de formación profesional dependientes de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria y de la Consellería de Asuntos Sociais, Emprego e Relacións Laborais. *Diario Oficial de Galicia*, 20 de enero de 2004, núm. 12.

Orden del 27 de mayo de 2004, por la que se resuelve la convocatoria para la incorporación a la red de centros integrados de formación profesional de la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 10 de junio de 2004, núm. 111.

Orden del 22 de enero de 2009 por la que se regula la organización y el funcionamiento del Consello Social de los centros integrados de formación profesional de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 13 de febrero de 2009, núm. 31.

Orden de 14 de septiembre de 2010 por la que se crea la Junta de expertos/as docentes de los centros integrados de formación profesional dependientes de la

Consellería de Traballo e Benestar. *Diario Oficial de Galicia*, 21 de setembro de 2010, núm. 182.

Orden del 29 de julio de 2011 por la que se desarrolla el Decreto 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. *Diario Oficial de Galicia*, 8 de agosto de 2011, núm. 151.

Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2005, núm. 312.

Web del Boletín Oficial del Estado: <http://www.boe.es/>

Web de centros de la Consellería de Educación: <https://www.edu.xunta.es/webcentros>

Web del Diario Oficial de Galicia: <http://www.xunta.es/diario-oficial-galicia/>

Formación y orientación laboral para personas con discapacidad intelectual

SILVIA ÁLVAREZ FERNÁNDEZ

Down Ourense

1. INTRODUCCIÓN

Desde la Federación Down Galicia y sus siete entidades miembro, entre ellas Down Ourense, se realiza por parte de los técnicos encargados orientación educativa y laboral, debido a que la persona con discapacidad a lo largo de su proyecto de vida se encontrará con la necesidad de tomar decisiones académicas y profesionales. La misión principal de la orientación consiste, fundamentalmente, en facilitar, en la medida de lo posible, los medios para que las personas que forman parte de este colectivo y sus familias afronten adecuadamente la tarea de descubrir y elegir los mejores caminos y alternativas para ellos, respecto de su futuro.

2. DOWN OURENSE Y SERVICIOS PRESTADOS

Down Ourense nace en el año 2003 por la iniciativa de un grupo de padres y madres, con la misión de mejorar la calidad de vida de las personas con Síndrome de Down y Discapacidad Intelectual, así como de sus familias, mediante un proceso de normalización basado en la inclusión y la participación plena en la sociedad, con los apoyos necesarios para obtener la mayor autonomía e independencia posible.

Down Ourense forma parte de Down Galicia, junto con otras seis asociaciones gallegas: 'Xuntos' Down Pontevedra, Down Vigo, Down Lugo, Down Compostela, Down Coruña, 'Teima' Down Ferrol. Además, es socio numerario de Down España, Federación Española de Institucións para o síndrome de Down (Down España).

Actualmente, Down Ourense atiende a 42 familias. La entidad tiene constituido un Servicio de Promoción de la Autonomía Personal (SEPAP), en el que se incluyen un conjunto de programas y actividades que prestan una atención integral a las personas con discapacidad intelectual desde el momento de su nacimiento hasta la vida adulta, partiendo de una intervención integral e individualizada (Planificación Centrada en la Persona). Es un objetivo fundamental que las personas con Síndrome de Down y discapacidad intelectual sean los protagonistas de su propia vida potenciando su autonomía y toma de decisiones y con un proyecto de vida, como ciudadanos activos y de pleno derecho.

Los programas desarrollados en la Asociación se encuadran dentro de las áreas de atención temprana, inclusión escolar, formación laboral y empleo con apoyo, vida adulta, complementaria y transversal:

- Área de atención temprana:
 - Programa de atención temprana: está dirigido a niños y niñas con Síndrome de Down desde los 0 hasta los 3 años, y tiene como objetivo potenciar el desarrollo madurativo del bebé en todas sus áreas: psicomotor, cognitivo, lingüístico y socioafectivo.
- Área de inclusión escolar:
 - Coordinación con centros: desde Down Ourense se trabaja conjuntamente con padres, centros educativos, asociaciones..., con el fin de que las personas con necesidades específicas de apoyo educativo puedan disponer de herramientas que hagan que la inclusión pueda llevarse a cabo de manera plena y satisfactoria.
 - Apoyo individualizado: logopedia, refuerzo educativo y habilidades sociales y de comunicación.
- Área de formación laboral y empleo con apoyo:
 - Programa de formación laboral: el fin es que la persona con discapacidad adquiera y/o mantenga habilidades sociolaborales a través de las cuales pueda encontrar y/o mantener un puesto de trabajo en la empresa ordinaria.
 - Programa de inserción laboral *Empleo con Apoyo*: es una modalidad de trabajo con la que se procura la inserción en el mundo laboral de las personas con discapacidad. Esta inserción se lleva a cabo en empresas ordinarias con el apoyo de la figura de la *preparadora laboral* para

interiorización de las tareas del puesto y las adaptaciones necesarias, así como los apoyos necesarios en el desplazamiento al puesto.

- Área de vida adulta:
 - Programa de inclusión social: trabajar y potenciar habilidades instrumentales (lectura, cálculo...) de cara a favorecer la participación de las personas con Síndrome de Down y discapacidad intelectual en las diferentes actividades de su entorno familiar y comunitario.
 - Programa de educación afectiva y autoconcepto: los objetivos a trabajar dependerán de los participantes en la formación y de las necesidades detectadas o propuestas de formación de las personas con discapacidad.
- Área complementaria:
 - Programa de ocio y autogestión: se pretende ofrecer a las personas con discapacidad, la posibilidad de participar en las diferentes actividades y contextos de disfrute de ocio ofertadas en la ciudad de Ourense.
- Área transversal:
 - Programa de atención a familias: informar, asesorar y potenciar modelos psicoeducativos adecuados entre las familias que tienen un hijo con Síndrome de Down o discapacidad intelectual, siendo la integración en la familia el primer paso para que se integre en la sociedad.
 - Programa de autonomía: promocionar la vida autónoma de las personas en general, y de aquellas que tienen Síndrome de Down y discapacidad intelectual en particular, es una manera de fomentar una sociedad igualitaria e inclusiva.
 - Sensibilización al entorno: intervenir y sensibilizar al entorno en el que se desenvuelve la persona con discapacidad, convirtiéndose en una de nuestras prioridades estratégicas, ya que es necesario una sociedad más inclusiva que facilite la participación de todas las personas.

3. ALTERNATIVAS DE FORMACIÓN

Una vez que termina la escolarización, o se cumple la mayoría de edad que no permite continuar los estudios, se abren distintas posibilidades de formación o empleo para la

persona con discapacidad intelectual, dependiendo si el alumno o alumna tiene o no la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). A continuación, se detallan las alternativas de formación:

- Alumnado que no ha obtenido la titulación de Graduado en ESO:
 - PCPI: Programas de Cualificación Profesional Inicial. Los PCPI (Orden DOGA de 13 de julio 2011) son una alternativa de Formación Profesional reglada para alumnos/as que no han obtenido el título de la ESO, con edades comprendidas entre los 15 y los 21 años, que no hubieran cursado ninguno con anterioridad. Ofrecen una cualificación inicial en una profesión, abriendo las posibilidades para una inserción laboral satisfactoria, o bien, para ampliar las competencias básicas o seguirse formando. Surgen con el objetivo de prevenir el abandono escolar y como respuesta a las expectativas de formación de jóvenes con desventaja sociolaboral y educativa. Son dos cursos con diferentes módulos: generales, profesionales (obligatorios), voluntarios (para la obtención del Título de Graduado en ESO) y de formación complementaria (para el acceso al Ciclo Medio).

Para alumnos/as con necesidades educativas especiales, se permite la flexibilización modular del PCPI, es decir, distribuir los módulos a lo largo de un curso más.

Las titulaciones que se obtienen son las siguientes:

- o Certificado de acreditación de competencias profesionales, por cada módulo superado. Si se superan todos los módulos puede obtenerse el certificado de profesionalidad de nivel 1.
- o Certificación académica que permite el acceso a Ciclos de Grado Medio, si se superan todos los módulos.
- o Título de Graduado en ESO, una vez superados los módulos voluntarios.

Si se aprueban todos los módulos (obligatorios y voluntarios), el PCPI permite el acceso directo al Ciclo Medio de Formación Profesional (FP) o al Bachiller, en igual de condiciones que el Título de la ESO.

- Educación Secundaria para Adultos (ESA): es una vía de acceso para personas mayores de 18 años. También podrán cursar estas enseñanzas personas mayores de 16 años que tengan un contrato de trabajo o estén en

circunstancias excepcionales que les impidan realizar estos estudios por el régimen ordinario.

Estos estudios abarcan tres campos de conocimiento organizados en cuatro módulos de duración cuatrimestral que, dependiendo de los estudios previos del alumno/a, se podrán cursar en uno o dos cursos escolares. Constan de dos modalidades: presencial o semipresencial. En la primera es obligatoria la asistencia a las tutorías y, en la segunda las tutorías son telemáticas.

Cabe destacar que la posesión del título de Graduado escolar no equivale a la ESO, solo a una parte de los estudios.

- Nivel 1 y 2 de Enseñanzas Básicas Iniciales: dirigido a todas las personas adultas que necesitan adquirir técnicas básicas de lectura, escritura y cálculo. Al principio del curso, se realiza una evaluación para saber el nivel de enseñanza que necesita. Son grupos reducidos en los que se trabaja con una metodología docente individualizada y con materias específicas en horarios flexibles, con una dedicación media semanal de 12 horas. Al finalizar el curso se obtiene un certificado de asistencia.
- Acciones formativas dirigidas prioritariamente a personas trabajadoras desempleadas (Cursos AFD): se trata de cursos de formación ocupacional para aquellas personas que quisieran prepararse para acceder a una ocupación en el mercado laboral o mejorar su cualificación. Van dirigidos a mayores de 16 años, inscritos en el Servicio Público de Empleo (SPE). Los cursos se pueden solicitar en la oficina de Empleo a través de un Itinerario Personalizado de Inserción (IPI) guiado por un orientador del Servicio Público de Empleo. Los demandantes que soliciten un curso AFD mediante un IPI con su orientador tendrán prioridad en la selección de alumnos/as.

Por lo que respecta a los derechos de las personas con discapacidad, en relación a la realización de cursos AFD, la Orden de 31 de diciembre de 2012 establece que cuando se trata de un alumno con certificado de discapacidad, la entidad que imparte el curso puede solicitar a la Xunta de Galicia personal de apoyo, adaptación curricular y/o material didáctico

En cuanto a los requisitos académicos, los cursos AFD se distribuyen por niveles de cualificación:

- o Nivel 1: no es necesario ningún requisito académico para el acceso.

- Nivel 2: es necesario estar en posesión del Título de Graduado en ESO y del Celga 2 o las competencias clave de nivel 2 de la familia correspondiente.
- Nivel 3: es necesario tener el Título de Grado Medio o Bachiller y el CELGA 3 o bien las competencias clave de nivel 3 correspondientes a la familia profesional en la que se enmarca la especialidad del curso. La titulación que se obtiene una vez finalizado es una certificación oficial, que acredita las horas de formación y los módulos formativos superados. En ocasiones, el curso está asociado a un certificado de profesionalidad, que una vez obtenido, debe solicitarse en la Consellería de Trabajo e Benestar.
- Programas Integrados para el Empleo (PIE): de acuerdo con la Orden de 18 de abril de 2013, ya mencionada, estos programas de empleo se dirigen a mejorar la ocupabilidad y la inserción laboral de las personas trabajadoras en situación de desempleo con dificultades para acceder a una ocupación en el mercado laboral. Estos programas los imparten diversas entidades, como por ejemplo, asociaciones, ayuntamientos, Una vez finalizado el programa los participantes podrán obtener un certificado emitido por el centro.
- Escuelas Taller: son programas mixtos de formación y empleo, que alternan la formación profesional teórico-práctica en una determinada ocupación, con la experiencia real en un puesto de trabajo, mediante un contrato de trabajo. La finalidad de esta formación es capacitar al alumno/a para desempeñar un oficio. Se dirige a personas desempleadas con baja cualificación inscritos en el SPE. Al finalizar la formación teórico-práctica puede obtenerse un certificado de profesionalidad.
- Alumnado que ha obtenido la titulación de Graduado en ESO:
 - Formación Profesional: se estructura en dos niveles, Ciclo Medio y Ciclo Superior, cada uno de los cuales conlleva la superación de determinados contenidos teórico-prácticos (agrupados en módulos), que tienen como finalidad la adquisición de competencias para una futura inserción laboral. Las opciones para cursarla pueden ser en régimen ordinario (modalidad presencial) o en régimen de personas adultas (modalidad presencial o a distancia). Al finalizar, la acreditación que puede obtenerse es el título de

Técnico (en el caso de los Ciclos de Grado Medio) y de Técnico Superior (en el caso de los Ciclos de Grado Superior).

- Bachiller: es una etapa post-obligatoria de educación secundaria y, por tanto, tiene carácter voluntario. Puede ser cursada al finalizar la ESO, en la modalidad presencial, o en cualquier otro momento en las modalidades semipresencial y a distancia con tutorías telemáticas (Bachiller de Adultos). Consta de dos cursos y sirve para acceder a estudios superiores. Al finalizar, los/as alumnos/as pueden obtener el título de Bachiller.
- Otra formación que podría realizarse:
 - CELGA (Certificación de lengua gallega): es necesario para poder acceder al empleo público y para poder solicitar Certificados de Profesionalidad. Se clasifica en diferentes niveles académicos, que van desde el 1 al 5.
 - Competencias clave: reguladas por la Orden de 12 de julio de 2011, hacen referencia a requisitos formativos que acreditan que los alumnos/as poseen los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento los cursos correspondientes a los nuevos Certificados de Profesionalidad de Nivel de Cualificación 2 y 3. Los cursos de nivel 1 no tienen acreditación de competencias. La formación en competencias clave va dirigida a personas que no tienen el nivel académico exigido en los cursos AFD y en los Certificados de Profesionalidad. Las competencias clave son: lengua gallega, lengua castellana, lengua extranjera, matemáticas, ciencia, tecnología y digital. No tendrían que cursar competencias clave las personas que tengan el nivel correspondiente:
 - o Nivel 2: Título de la ESO o equivalente.
 - o Nivel 3: Título Bachiller o equivalente.
 - Certificado de Profesionalidad: es un documento oficial que acredita la competencia profesional según el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Tiene validez profesional en toda España y se puede obtener a través de la formación realizada en Escuelas Taller, Talleres de Empleo, PCPI, contratos de formación, ciclos formativos, AFD...

4. ALTERNATIVAS DE EMPLEO

Si la persona con discapacidad intelectual está interesada en trabajar hay varias opciones de empleo, una de ellas es el empleo público, al cual se podría acceder por medio de oposición, concurso-oposición y oferta pública. Las oposiciones para empleo público deben establecer, según la ley vigente, un cupo de reserva de plazas para personas con discapacidad. La información sobre las convocatorias se publica en los boletines oficiales (europeos, estatales, autonómicos y provinciales).

Las personas con discapacidad también pueden acceder a un empleo protegido y/o empleo ordinario. En el primer caso destacarían los Centros Especiales de Empleo y/o Centros Ocupacionales.

Los Centros Especiales de Empleo son empresas que participan en el mercado laboral mediante una actividad productiva. La finalidad de estos centros de trabajo es asegurar empleo remunerado y ser un medio de integración del mayor número de personas posibles con discapacidad en las empresas ordinarias. El equipo de trabajadores tiene que estar compuesto como mínimo en un 70% por personal con discapacidad, siendo necesario para trabajar contar con un certificado de minusvalía del 33%.

Los Centros Ocupacionales son centros que tienen como finalidad el desarrollo de habilidades profesionales, personales y sociales de las personas cuya discapacidad les impide, de forma provisional o definitiva, integrarse laboralmente. Las actividades que se pueden realizar en los mismos pueden ser jardinería, carpintería... Estos centros establecen como requisitos: tener una discapacidad ligera, moderada o severa sin trastornos graves asociados; la valoración de la dependencia en el momento de solicitar plaza y tener una edad de edad 18 años, excepcionalmente 16 años.

A la hora de acceder a la empresa ordinaria la Federación Down Galicia y las entidades miembro llevan a cabo el proyecto de *Emprego con Apoio*, que va destinado al colectivo de personas con discapacidad intelectual en general y/o Síndrome de Down en particular. Esta iniciativa es una modalidad de inclusión laboral que abarca un conjunto de servicios y acciones centradas en la persona y en su entorno, para que la persona con discapacidad e con especiales dificultades para acceder, mantenerse y/o promocionar en una empresa, o en el mercado de trabajo en general, contando con el apoyo de profesionales ligados directamente a la inclusión sociolaboral. El empleo con apoyo se fundamenta en el sistema de apoyo individualizado, consistente en la provisión de la ayuda imprescindible a la persona trabajadora con discapacidad,

para que pueda desarrollar por ella misma una actividad laboral, en un momento determinado de su vida. El preparador/a laboral es un profesional que acompañará a la persona trabajadora con discapacidad durante su proceso de formación en el puesto de trabajo. Será el encargado de que desenvuelva las tareas de forma progresiva hasta obtener el grado de autonomía necesario. El papel del/a preparador/a es fundamental en el proyecto de Empleo con Apoyo.

Es necesario destacar que la Federación Down Galicia, junto con las entidades miembro, presta el servicio de *Empleo con Apoyo* en todos los entornos ordinarios, por ello también en la Administración Pública (Xunta, Ayuntamientos, Diputaciones...).

5. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Down Galicia (2013). *Guía de orientación académica e profesional para persoas con síndrome de down e/ou discapacidade intelectual*. Recuperado de http://www.downgalicia.org/downgal/wp-content/uploads/2013/09/GUÍA-ORIENTACIÓN-ACADÉMICA_PROFESIONAL-PCDI-SD.pdf

Orden de 12 de julio de 2011 por la que se regulan el desarrollo, la evaluación y la acreditación académica del alumnado de las enseñanzas de formación profesional inicial. *Diario Oficial de Galicia*, 15 de julio de 2011, núm. 136.

Orden de 13 de julio de 2011 por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 21 de julio de 2011, núm. 140.

Orden de 31 de diciembre de 2012 por la que se establecen las bases reguladoras y se procede a la convocatoria pública para la programación de acciones formativas dirigidas prioritariamente a las personas trabajadoras desempleadas en la Comunidad Autónoma de Galicia correspondiente al ejercicio de 2013. *Diario Oficial de Galicia*, 21 de enero de 2013, núm. 14.

Orden de 18 de abril de 2013 por la que se establecen las bases reguladoras y la convocatoria pública para la concesión de subvenciones para la puesta en práctica en Galicia de programas integrados para el empleo durante los años 2013 y 2014. *Diario Oficial de Galicia*, 19 de abril de 2013, núm. 76.

TEMA 2
EDUCACIÓN SUPERIOR

Formación de graduados/as de educación infantil: análisis de un caso de inclusión educativa de un niño con dificultades conductuales

MARÍA DEL PILAR GONZÁLEZ FONTAO

REBECA PADRÓN GONZÁLEZ

Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa constituye un planteamiento educativo internacional que tiene su fundamento en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. En base a ello, los poderes públicos han ido progresando en sus concepciones educativas y desarrollando políticas educativas inclusivas vislumbrando con posterioridad la integración en la sociedad de todos los estudiantes, sean cuales sean sus condiciones físicas, sociales o culturales.

Desde este punto de vista, la inclusión implica que todos los niños/as de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan «requisitos de entrada» ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique su funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes. Por tanto, la inclusión educativa tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos/as sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela en relación a sus capacidades. La escuela inclusiva es aquella que ofrece a todos sus alumnos/as las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal.

Por consiguiente, la construcción de escuelas inclusivas se convierte en una aspiración a la que apuntan los esfuerzos de los grupos profesionales de los centros

educativos a través de sus actuaciones, programas y proyectos. Más allá de un concepto restringido al ámbito de la población con discapacidad, como pone de manifiesto Valenciano (2009), la conceptualización en la actualidad se inscribe en principios que devienen de los procesos de exclusión de grupos tradicionalmente alejados de la educación.

Una escuela inclusiva fundamentalmente se caracteriza por su voluntad de hacer posible una educación común e individualizada mediante una oferta de acciones plurales y diversas. Se trata de conciliar el principio de igualdad y diversidad. Siguiendo a Booth y Ainscow (2002) el desarrollo de la educación inclusiva implica la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y motivadora en la que cada persona sea valorada y se beneficie de las experiencias educativas pudiendo obtener mayores niveles de logro académico.

La perspectiva actual es que las escuelas ordinarias garanticen la inclusión de personas con todo tipo de realidades, es decir, que promuevan el respeto a la diversidad a través de actuaciones que la ensalcen y la provisión de recursos didácticos, materiales, sociales, funcionales... con el fin de asegurar las condiciones que garanticen la plena participación de todos en su construcción personal y social.

Diferentes estudios (Sailor, 2002; Mendes, 2006; Capellini, 2011) señalan que la construcción de una escuela inclusiva cuando se inicia la escolarización de los niños/as en Educación Infantil tiende a constituir un proceso de mayor éxito. Estos estudios también muestran que los entornos inclusivos favorecen más el desarrollo de los niños/as que los centros específicos, en particular si cuentan con el apoyo necesario y apropiado. De este modo, a través del compromiso social en ambientes inclusivos, es más fácil reducir al mínimo los casos de aislamiento social a través de intervenciones específicas o prácticas que proporcionan la construcción de una convivencia pacífica, como parte del plan de estudios.

De modo general, los estudios sobre Educación Infantil han dado pruebas fehacientes de la importancia que reviste esta etapa educativa en el desarrollo de los niños/as, sobre todo en el caso de aquellos que presentan alguna dificultad (Mendes, 2006), pues les otorgan más oportunidades para la interacción social con sus compañeros a través de modelos positivos relacionados con la vida real. A este respecto, la enseñanza a través de modelos cooperativos se concibe como una forma fundamental de trabajo en el aula.

Es importante tener en cuenta que para que los alumnos/as sean capaces de trabajar con otros compañeros deben respetarse los diferentes ritmos, capacidades e

intereses; de ahí que sea necesario enseñarles los valores de respeto, tolerancia y cooperación. Siguiendo a Martín y Muñoz (2011, p. 263)

los valores deben formar parte del quehacer diario del profesor, los modelos de resolución pacífica de conflictos deben estar inmersos en las dinámicas del Aula y del Centro, y no abandonar nunca la esencia del trabajo que se realiza en las distintas asignaturas.

Tras esta fundamentación, seguidamente procedemos a desarrollar un estudio de caso con el objetivo de determinar una serie de estrategias didácticas y metodológicas que permitan mejorar el comportamiento y la actitud disruptiva que muestra a la hora de aprender y trabajar en el aula un niño de Educación Infantil.

2. CONTEXTO Y METODOLOGÍA

El centro de educación pública donde se llevó a cabo este estudio, durante el curso escolar 2012/2013, está situado en la Comunidad Autónoma de Galicia, concretamente en la provincia de Orense.

El presente estudio de caso se centra en un niño de cinco años de edad (en adelante R.) que presenta graves problemas de conducta y comportamiento. Es relevante, principalmente, en el ámbito escolar aunque también en el familiar debido a que los dos ambientes donde está el niño la mayor parte del tiempo son el colegio y el centro de menores.

La metodología de desarrollo es cualitativa. Para recopilar los datos se utilizó como técnica fundamental el informe de su anterior colegio, la observación participante, el diario de campo y la información dada por sus tutores y educadores del centro de menores.

El estudio se realizó en dos fases, siendo la labor fundamental observar e intervenir como «apoyo» dentro del aula todos los días a la semana durante todo el periodo lectivo comprendido en cinco meses. El contexto de referencia es el aula ordinaria donde está incluido el niño con grandes dificultades de conducta. Para el primer contacto actuamos como observadores externos siguiendo con progresivos momentos de participación ofreciendo fundamentalmente «apoyo» dentro del aula.

Dada la gran cantidad de datos recabados, a continuación presentamos los resultados que han sido seleccionados por su relevancia y forman parte del diario de campo.

3. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El niño sujeto de estudio tiene cinco años y presenta graves problemas de comportamiento, en parte, debido a su situación personal. Es de etnia gitana pero no tiene contacto con su familia ya que le quitaron la custodia a sus padres biológicos siendo él muy pequeño. Ha vivido varios años con una madre de acogida que no se ha ocupado lo suficiente de él. Por diversos problemas, esta mujer se encuentra en un estado de salud crítico con lo cual han trasladado al niño a un centro de menores a mediados del primer trimestre y como consecuencia lo han tenido que cambiar a otro centro educativo más cercano. Siempre ha estado escolarizado en un colegio público y el informe que trae de su anterior centro no es muy bueno.

En el aula, no acepta ninguna norma ni regla, hace lo que quiere y cuando quiere. No obedece a nadie, ni a su tutora ni a las otras profesoras de infantil y tampoco a los especialistas. La mayoría de las veces no quiere trabajar y lo primero que hace es ir a la zona de juegos y quedarse allí. Da igual que lo llamen, que le cojan de un brazo, que le digan que se queda sin recreo. Simplemente no quiere trabajar y solo juega. A veces, sí que quiere trabajar porque le gustan las actividades que realizan sus compañeros pero el resultado no es muy bueno. Como no atiende a las explicaciones y hace lo que quiere a la hora de realizar las tareas, aunque se esté constantemente ayudándolo y dándole indicaciones, el resultado no es el que él espera, con lo cual, se enfada. Cuando está realizando las actividades, no es capaz de estar más de cinco minutos sentado y se levanta constantemente para ir a jugar y luego vuelve a continuar con la actividad, con lo cual las realiza en pequeños períodos de tiempo hasta terminarlas, mientras que otras quedan sin finalizar.

En cuanto a sus conocimientos, no son los propios de un niño de cinco años. Solo conoce las vocales, algunos números y tiene un vocabulario muy escaso. Le cuesta diferenciar las formas geométricas básicas e incluso, a veces, los colores. Su motricidad fina no la tiene muy desarrollada. No sabe coger unas tijeras, no coge correctamente los lápices, y a la hora de realizar trabajos manuales con un poco de precisión no le salen bien. Hay que tener en cuenta que siempre muestra una actitud negativa a la hora de aprender y de realizar las tareas. Es necesario adaptar las

actividades a sus características y posibilidades y en otros casos realizar actividades diferentes cuando se trabaja con las letras o los números. Sus compañeros ya se inician en la lectoescritura y empiezan a trabajar con números de dos dígitos, mientras que él se empieza a familiarizar con las consonantes y los primeros números. También se trabajan mucho las formas geométricas, sobre todo el círculo y el cuadrado, los animales, el cuerpo, las estaciones y conceptos espaciales y de tiempo.

Si se realizan actividades por parejas (como bailes, juegos motrices, etc.) nunca quiere participar y se tira al suelo de forma que entorpece a los demás compañeros. Al realizar actividades en gran grupo con todos los niños de infantil (por ejemplo, una obra de teatro, recitar un poema, cantar una canción), su comportamiento es positivo si está todo el tiempo colaborando y participando activamente. En cambio, si tiene que esperar su turno, empieza a tener un mal comportamiento, molesta a los compañeros e intenta llamar la atención constantemente y cuando le toca intervenir se niega. Esto sucedió cuando se realizó una obra de teatro. Era uno de los últimos en salir al escenario y cuando le tocaba no quería, se tiraba en el suelo y al final, fue imposible que el día de la representación actuase.

Cuando se va a jugar él solo hay que tener mucho cuidado porque lanza objetos y le puede dar a sus compañeros. No juega de forma simbólica con los juguetes sino que su juego consiste en lanzarlos al aire a ver hasta dónde llega o si le da a un compañero. Si juega con plastilina lo único que hace es tirarla al suelo o pegarla en las paredes, meterla dentro de algún juguete o mezclar plastilina de diferentes colores. En cuando a los puzles, no es capaz de realizar uno recomendado para un niño de cinco años. Siempre hace los de tres años y aun así le cuesta mucho. Como le lleva mucho trabajo, a veces, tira las piezas, las esconde o guarda el puzle sin terminar. En el aula, cuando juegan todos los niños, él siempre se dedica a lanzar los juguetes pero los demás compañeros no le hacen caso porque no les gusta jugar así. Los niños y niñas le quitan ciertos juguetes para jugar ellos de otra forma que no sea lanzarlos. Entonces se pone muy agresivo y les da patadas, puñetazos o les muerde. Otras veces agrede a sus compañeros de repente. Simplemente se les acerca y les pega. A la hora del recreo, juegan todos los niños de infantil en el patio pero él siempre quiere bajar una pelota de fútbol y juega él solo, no comparte. Si algún niño se la quita se tira al suelo y se pone a llorar. Con lo cual la relación con sus compañeros no es nada buena.

Este niño busca constantemente llamar la atención y para ello se escapa del aula y se esconde de forma que todos tengan que estar pendiente de él. En el centro de menores también utiliza esta estrategia para llamar la atención. Tanto en el colegio como en el centro es etiquetado de niño malo, por eso él adopta este rol. Pero, a

veces, es un niño cariñoso que cuando se porta bien cierto tiempo está continuamente diciendo «hoy me estoy portando muy bien, y soy un niño bueno».

4. CONCLUSIONES

Una vez realizada una reflexión y análisis de los distintos resultados del estudio de caso nos planteamos una serie de conclusiones finales.

- Es necesario adoptar un punto de vista constructivista sobre el aprendizaje, esto es, garantizar y promover el aprendizaje en el aula conectado con los conocimientos previos, basado en la significatividad de lo que se aprende y apoyado en una metodología que potencia la experimentación, la observación y la manipulación, de forma que el mismo estudiante vaya construyendo su propio aprendizaje. Con esto se facilita que R. sea capaz de relacionar la nueva información de forma no arbitraria y sustancial con lo que él ya sabe y también construir conceptos de manera sólida, es decir, un aprendizaje a largo plazo. Es importante que esté estimulado para que muestre una actitud positiva hacia el aprendizaje y poner a su disposición todos los recursos que sean necesarios.
- Tomando como punto de partida los contenidos procedimentales y actitudinales, hay que hacer atractivo lo que se enseña, es decir, potenciar y suscitar el interés del alumnado, lo que le permite a él el desarrollo de actitudes y valores que van cobrando sentido en el aula. Es importante diseñar actividades que resulten estimulantes y para ello es necesario apoyarse en los intereses de R. y conectarlos con los objetivos de aprendizaje. Hay que proponer actividades innovadoras que impliquen una mayor participación por parte del niño y ser capaz de crear en el aula un ambiente que le permita tener mayor confianza en sí mismo.
- Emplear una metodología atenta a las necesidades de los alumnos individuales, a las necesidades específicas en el aprendizaje permite a este niño personalizar la enseñanza durante el proceso de desarrollo de la misma en las circunstancias en las que se encuentra, dado que necesita reforzar muchos conceptos y crear otros nuevos así como mostrar una actitud más positiva hacia el aprendizaje y una relación más constructiva con sus compañeros.

- Utilizar una metodología que coordine el ritmo de enseñanza y el ritmo de aprendizaje resulta efectiva para este niño dado que manifiesta problemas generales de aprendizaje, como son: la lentitud, el desinterés, el no prestar atención y no concentrarse en lo que está haciendo. Todo ello afecta de forma global a su rendimiento. A pesar de que es un niño con un desarrollo normal presenta cierta inmadurez que confluye con los problemas de aprendizaje.
- Utilizar diferentes estrategias didácticas para favorecer la participación e implicación del niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la construcción de su propio conocimiento, así como para crear situaciones en las que tenga que relacionarse con los compañeros. Algunas de las estrategias que podemos llevar a cabo son:
 - La enseñanza cooperativa en el aula, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es una estrategia muy apropiada para que sienta la necesidad de pertenecer al grupo y gracias a la diversidad de cada uno de los compañeros se pueda enriquecer, tanto él como sus iguales. Utilizando de manera diversificada esta estrategia el niño va adquiriendo autonomía y aprendiendo de forma autónoma al mismo tiempo que se tiene que relacionar y colaborar con sus compañeros mejorando así la relación con ellos.
 - Red de apoyo natural en el aula, de forma que todos los alumnos estén en contacto y se apoyen de forma mutua estableciéndose así relaciones naturales y continuas entre todos.
 - Comprensión de las diferencias individuales, que consigue que nos centremos en los aspectos positivos de este niño y se sienta de esta forma respetado y apoyado por el grupo. Además, las diferencias individuales pueden ser fuentes de enriquecimiento para los demás.
 - Flexibilidad, que permita responder a las inquietudes que manifiesta así como dar respuesta a sus necesidades concretas.

Cuando se llevan a cabo todas estas estrategias en el aula, este niño se encuentra en un ambiente acogedor y de confianza donde se siente apoyado por sus compañeros de forma que mejora así la relación con ellos.

5. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Capellini, V. L. M. F. (2011). Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. En S. Lopes Victor, R. Drago & J. F. Chicon (Orgs.), *Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação* (1ª ed.) (v. 1) (pp. 128-151). Araraquara, Brasil: Junqueira & Marin Editores.
- Martín, B. M. y Muñoz, M. Y. (2011). La colaboración y el conflicto en las relaciones escolares. En M. Lorenzo Delgado (Coord.), *Organización y gestión de centros y contextos educativos* (pp. 249-263). Madrid: Universitas.
- Mendes, E. G. (2006). Inclusão: É Possível Começar Pelas Creches? Recuperado de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-1921--Int.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2008). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml
- Sailor, W. Ph. D. (2002). *Inclusion*. Recuperado de <http://www.beachcenter.org/books/fullpublications/pdf/presidentreport.pdf>
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En M. P. Sarto Martín y M. E. Venegas Renauld (Coords.), *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp. 13-24). Salamanca: Publicaciones del INICO-Colección Investigación. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>

Achegas da rede NICE á identificación dun marco común de competencias para os profesionais da Orientación e Asesoramento da Carreira en Europa

MIGUEL ÁNGEL NOGUEIRA PÉREZ

CRISTINA CEINOS SANZ

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Coa finalidade de facer posible a aprendizaxe permanente, o apoio á integración europea e a promoción da inclusión social a través dunha formación de calidade de profesionais da Orientación e Asesoramento da Carreira, diferentes Institucións de Educación Superior uníronse de cara a configurar a *Network for Innovation Career Guidance & Counselling in Europe* (NICE). A través da mesma, veuse colaborando nun frutífero intercambio de ideas, conceptos e coñecementos, e promoveuse o desenvolvemento científico da Orientación e o Asesoramento da Carreira.

A rede abarca corenta Universidades (entre elas, a Universidade de Santiago de Compostela) e outras Institucións de Educación Superior de vinte e oito países membros da Unión Europea. Un aspecto común de todos os socios participantes é que imparten un Grao (*Bachelor*) ou programa de Máster en Orientación Profesional e/ou están involucrados na investigación relativa ao devandito campo.

O desenvolvemento da Rede, financiada pola Comisión Europea, abarcou, nunha primeira fase, o período comprendido entre novembro do 2009 e outubro do 2012. Na actualidade, segue a súa actividade, aprobada para continuar durante tres anos máis.

A través da rede NICE pretendeuse manter e fortalecer os esforzos de cooperación desenvolvidos durante a última década por parte dos profesionais que investigan nos ámbitos da orientación e da educación. Entre os principais obxectivos a lograr a partir desta colaboración e traballo en rede entre as universidades e institucións educativas participantes, atópanse os seguintes:

- Aprender dos demais contextos: plans de estudo, desenvolvemento de competencias, combinación de teoría e práctica, investigación vinculada, etc.
- Desenvolver un marco de competencias común para o deseño de futuros programas de Grao e Máster en asesoramento/orientación en Europa.
- Intercambiar módulos de ensino e e-aprendizaxe.
- Fomentar a mobilidade entre os profesionais e os estudantes na Educación Superior.
- Promover a cooperación no futuro desenvolvemento de plans de estudo e novos enfoques para a orientación, o asesoramento e a investigación.
- Debater sobre temas internacionais e europeos: a mobilidade, a fuga de cerebros, a empregabilidade, a integración, o asesoramento e a aprendizaxe ao longo da vida, o cambio demográfico, etc.
- Alcanzar intereses comúns no avance e/ou desenvolvemento en termos de estándares de calidade e certificación, así como na mellora para a inserción dos titulados no mercado laboral europeo.

A presente comunicación centrarase no proceso seguido para a consecución do segundo dos obxectivos citados, relativo ao desenvolvemento dun marco común de competencias para a Orientación e o Asesoramento da Carreira, considerado básico para o deseño de plans formativos de Educación Superior. Con iso preténdese mellorar e potenciar a profesionalización do ámbito, proporcionando, á sociedade, axentes especializados que axuden á cidadanía a facer fronte aos novos retos, froito da situación de cambio na que nos atopamos inmersos, e facer que a orientación permanente se converta nunha realidade.

2. IMPORTANCIA DA PROFESIONALIZACIÓN DA ORIENTACIÓN E DO ASESORAMENTO DA CARREIRA

A orientación da carreira (vocacional ou profesional) pódese entender, nun sentido amplo, como «un proceso de axuda técnica dirixido a unha persoa ou grupo para que adquira un coñecemento completo das súas potencialidades coa finalidade de lograr unhas adecuadas eleccións e integración persoal, educativa, social e laboral» (Sobrado, Fernández e Rodicio, 2012, p. 334). A Orientación e o Asesoramento da Carreira están profundamente arraigados nas nosas sociedades desde hai décadas,

evolucionando até exercer un papel relevante en aspectos como os reflectidos na anterior definición.

A formación para a Orientación e o Asesoramento da Carreira debe preparar aos futuros profesionais para que afronten os desafíos que xurdan no proceso de apoio aos seus clientes. Moitos destes desafíos derivan da crecente complexidade e incerteza do mundo do traballo e das decisións relacionadas co desenvolvemento da carreira, convertidos en necesidades sociais que xustifican a necesidade dun apoio profesional.

Os cidadáns da nosa sociedade actual teñen que facer valoracións e responder a diferentes cambios que inflúen nas súas vidas, en especial na forma de desenvolver o seu traballo e aprender ao longo das súas carreiras (Guichard, 2011; Savickas, 2008, Van Esbroeck, 2008). Os principais factores implicados na situación de cambio e as súas consecuencias nas persoas sintetízanse nos seguintes (Schiersmann, Ertelt, Katsarov, Mulvey, & Weber, 2012):

- A globalización: leva a que as persoas teñan un maior grao de liberdade e de elección, enfrontándoas, ao mesmo tempo, a múltiples transicións no curso da vida e a un nivel crecente de incerteza con respecto ás cuestións da carreira.
- A evolución da tecnoloxía: fomenta a globalización e asóciase coa crecente mobilidade, un ritmo de vida e de traballo máis rápido e a sobreinformación.
- O cambio demográfico: produce na cidadanía períodos máis longos para lograr un emprego.
- A europeización: potencia a necesidade de mobilidade e precisa dun nivel superior de coherencia na educación e na formación, así como no mercado de traballo.
- Unha maior importancia da especialización: xorde da interacción dalgúns factores, especialmente da competencia global mediante a constante evolución tecnolóxica, levando a unha combinación entre o persistente desemprego e as dificultades en lograr traballo en certos sectores da poboación.
- Cambios en educación, formación, políticas e sistemas de emprego: xeran reaccións á necesidade de manter unha forza de traballo moi formada e de fomentar a inclusión social e a igualdade de oportunidades.

Estes factores levan asociados, á súa vez, cambios na forma na que as políticas públicas deben organizar a formación e o traballo, para que as persoas poidan

responder adecuadamente ás novas demandas. En particular, o Consejo de la Unión Europea (2008) salienta que para iso a xente debería ser capaz de:

- Adaptar as súas destrezas aos cambios necesarios ou predicibles e salvagardar os seus itinerarios profesionais.
- Dominar múltiples transicións: especialmente, dende a educación básica até a educación secundaria e a formación profesional, a educación superior ou o emprego.
- Responder con maior eficacia ás necesidades do ámbito laboral.

Todo o anteriormente descrito non resulta fácil sen o apoio necesario. Por iso, os Servizos de Orientación e Asesoramento están a volverse cada vez máis importantes, xa que as persoas están a buscar axuda relacionada co desenvolvemento das súas carreiras. En xeral, enfróntanse a importantes e, ás veces, difíciles cuestións relacionadas coa súa formación permanente, a procura de emprego, a conciliación da vida persoal e laboral, ou loitando por darlles ás súas vidas máis significado a través dun cambio profesional.

Pero non só as persoas, de forma individual, están interesadas no desenvolvemento das súas carreiras. Organizacións e institucións tamén buscan apoio profesional para os seus membros (por exemplo, empregados ou cidadáns) en cuestións vinculadas coa carreira, xa que se converten en aspectos de vital importancia para a súa supervivencia. Por exemplo, as empresas necesitan darlle ás carreiras dos seus empregados unha atención especial se queren manter a súa competitividade nos mercados globais. E para o caso das organizacións públicas e non lucrativas o caso é comparable, xa que o desenvolvemento das carreiras dos cidadáns desempeña un rol importante para as comunidades, ofrecendo vías significativas de integración social, de prosperidade e outras cuestións vinculadas a aspectos políticos, como, por exemplo, a igualdade de xénero.

Ponse de manifesto, pois, a tendencia que mostra a necesidade de contar con servizos de orientación especializados, que, en definitiva, non fan máis que responder á demanda dunha aprendizaxe ao longo da vida, entendida como pre-requisito para que os cidadáns teñan éxito e se sintan integrados nunha sociedade que lles require habilidades para novos traballos, especialización e posesión de competencias clave para o desempeño profesional (Consejo de la Unión Europea, 2009). A crecente complexidade da nosa contorna (tecnoloxías, globalización, etc.) converteu en normal que as persoas se enfronten a múltiples fases de transición ao longo das súas vidas (períodos de procura de traballo, desemprego e re-orientación), e a aprendizaxe e

orientación permanente convértense en estratexias importantes para a adaptación das persoas ás constantes transformacións.

A formación profesional e especializada dos axentes de orientación tórnase pois clave para dar a mellor resposta posible ás complexas situacións que se poidan atopar no exercicio das súas funcións. Unha formación que necesariamente debe ser ofrecida por unha educación superior que garanta estándares de calidade e certificación no contexto europeo (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [CEDEFOP], 2009). Segundo Schiersmann et al. (2012), entre os argumentos que xustifican a potenciación dunha formación de orientadores para a carreira desde a Educación Superior, destacan, principalmente, dous:

- A necesidade de asegurar a calidade nos Sistemas da Orientación e Asesoramento da Carreira e a gran complexidade que entraña o desenvolvemento destes servizos: para obter uns resultados satisfactorios, os servizos deben estar ben organizados. Ademais, a súa posta en marcha é complexa debido á súa natureza, xa que apoiar ás persoas para desenvolver a súa autonomía e responsabilidade para tratar co incerto, as múltiples opcións, etc., é bastante desafiante mesmo para os expertos no ámbito. É por iso polo que se require persoal altamente cualificado.
- A necesidade de que os servizos de orientación sexan dirixidos por profesionais competentes e especializados: a competencia dos axentes de Orientación e Asesoramento da Carreira necesita ser entendida como un dos alicerces sobre os que asentar servizos de calidade.

Considerando o nivel elevado de complexidade co que os profesionais da Orientación teñen que traballar, e a correspondente necesidade de competencias moi desenvolvidas, demándase que a Orientación e o Asesoramento da Carreira se transforme nunha profesión por si mesma. Isto implicaría desenvolver unha identidade profesional, baseada en estándares amplamente recoñecidos e ideas compartidas con respecto ás funcións a desempeñar polos seus profesionais. O deseño e aplicación de programas de Grao en Orientación e Asesoramento da Carreira favorecería o desenvolvemento de tal identidade profesional, ao asegurar o dominio nos estudantes das competencias clave relevantes para a práctica profesional.

Dende a rede NICE, preténdese contribuír a esta profesionalización, promocionando o desenvolvemento dun único ámbito académico na orientación, xa que a dispersión entre varios sectores académicos coartaría a emerxencia dunha profesión tan relevante. É por iso polo que, dende o traballo desta Rede, tratáronse de

desenvolver uns puntos comúns de referencia para a Educación Superior dos Profesionais da Orientación e Asesoramento da Carreira, básica para a súa profesionalización. Entre estes puntos de referencia destaca a identificación dun marco común de competencias centrais, cuxa xestación se describe no seguinte epígrafe.

3. IDENTIFICACIÓN DUN MARCO COMÚN DE COMPETENCIAS CENTRAIS PARA OS ORIENTADORES E ASESORES DA CARREIRA EN EUROPA

3.1. Metodoloxía seguida na identificación e establecemento do marco competencial

A identificación de competencias comúns clave para os orientadores inclúese nun proceso xeral para o desenvolvemento e integración de Puntos Comúns de Referencia (PCR) para a Educación Superior na Orientación e Asesoramento da Carreira. Para o desenvolvemento destes PCR, seguiuuse a metodoloxía do enfoque Tuning (Tuning, 2008), que non busca a uniformidade no deseño dun currículo formativo definitivo, senón, sinxelamente, crear uns puntos de referencia e converxencia comúns entre as institucións participantes, ofrecendo, deste xeito, valor á diversidade.

A través deste enfoque, os países da Rede iniciaron unha comparación dos diferentes programas de Grao existentes, debatendo e identificando os PCR, atendendo especialmente ao seguinte:

- Competencias xenéricas que os estudantes deberían desenvolver.
- Competencias específicas na materia que os alumnos deberían desenvolver.
- Rol do sistema europeo de transferencia de créditos, ECTS (*European Credit Transfer System*), como modo de acumulación para a certificación.
- Enfoques de ensino-aprendizaxe e de avaliación.
- Papel da mellora da calidade no proceso educativo.

Os PCR identificados son o resultado da aprendizaxe que os profesionais da Orientación e do Asesoramento da Carreira deberían desenvolver a través da súa formación académica.

Entre estes PCR atópase o marco de competencias centrais que presentamos neste traballo, e no que a Universidade de Santiago, a través do Grupo de

Investigación Diagnóstico e Orientación Educativa e Profesional (DIOEP), participou activamente.

Como punto de partida, a NICE seguiu a seguinte definición de competencia:

Unha competencia é máis que só o coñecemento e as habilidades. Implica a capacidade de xuntar esixencias complexas, sacando e mobilizando recursos psicolóxicos (incluíndo habilidades e actitudes) nun contexto particular. Por exemplo, a habilidade de comunicarse eficazmente é unha competencia que pode basearse no coñecemento da linguaxe dun individuo, as actitudes e habilidades prácticas TI (Tecnolóxicas e Informativas) cara a aqueles con quen el ou ela se están comunicando. (OECD, 2003, p. 4).

A configuración do marco competencial iniciouse previamente a partir da identificación dos Roles Profesionais no ámbito. Na NICE, tivéronse en conta os que representan no seu conxunto á función orientadora dos profesionais da Orientación e do Asesoramento da Carreira en Europa (OAC), destacando un total de seis (figura 1), que coinciden cos perfís de tarefas típicas que se derivan deles:

- Educador da Carreira.
- Experto en Información e Avaliación da Carreira.
- Orientador da Carreira.
- Xestor de Servizos e Programas.
- Promotor e Interventor dos Sistemas Sociais.
- Profesional da Orientación e do Asesoramento da Carreira.

A partir destes roles, articuláronse as competencias consideradas clave para a NICE no desenvolvemento duns servizos de orientación de calidade.

Figura 1. Roles do Orientador



Fonte: NICE.

3.2. Descrición do marco de competencias centrais resultante

A definición de competencias baseadas nos roles, expresadas en termos de sub-competencias máis concretas, segue a lóxica de ofrecer un marco comprensivo e fácil de interpretar. A continuación, detállanse aquelas consideradas centrais pola NICE no desempeño profesional do orientador (Schiersmann et al., 2012):

- Como *Educador da Carreira* é competente en:
 - Ensinar á xente a que sexan conscientes das súas propias fortalezas (intereses, valores, habilidades, competencias, talentos, etc.); de como usar sistemas e técnicas de recollida de información sobre ofertas de emprego, formación educativa e profesional; de como planificar, xestionar, por en marcha e revisar a súa carreira e como aplicala de maneira efectiva e de calidade nas oportunidades de aprendizaxe ou de emprego.
 - Desenvolver currículos para os programas de formación.
 - Planificar sesións de preparación.
 - Facilitar a aprendizaxe a diferentes tipos de grupos e comunidades.
 - Proporcionar á xente o apoio necesario para mellorar a súa competencia na aprendizaxe ao longo da vida.

- Como *Experto en Información e Avaliación da Carreira* é competente en:
 - Proporcionar aos usuarios a información e avaliación para desenvolverse de forma autónoma, valorando a adecuación para eles das oportunidades profesionais e educativas.
 - Comunicar os requisitos educativos, organizativos, sociais e políticos e as oportunidades adecuadamente; ter en conta as necesidades e capacidades dos usuarios e reducir a complexidade da información.
 - Explicar o mundo laboral, os sistemas profesionais e educativos, así como as tendencias e desenvolvemento nos sistemas educativos e mercados de traballo.
 - Facer uso de sistemas de información.
 - Empregar diferentes técnicas de avaliación para identificar as fortalezas, debilidades, oportunidades e riscos dos usuarios.
- Como *Orientador da Carreira* é competente en:
 - Apoiar aos usuarios para tratar temas biográficos complexos relacionados coa identidade e o traballo.
 - Axudar aos destinatarios para identificar solucións e tomar decisións relacionadas con cuestións complexas da carreira (por exemplo, establecer obxectivos e prioridades).
 - Empregar os enfoques reflexivos e ideográficos (por exemplo, cuestións centradas en solucións, etc.).
 - Traballar xunto cos seus clientes á hora de perseguir e desenvolver os obxectivos a longo prazo, dominando as transicións da carreira e en momentos de incerteza.
 - Motivar aos usuarios e apoialos para identificar e activar recursos e permitirlles perseguir os seus proxectos de vida de maneira tan autónoma como sexa posible.
- Como *Xestor de Servizos e Programas* é competente en:
 - Xestionar proxectos e operacións continuas.
 - Presentar evidencias para asegurar os servizos que mellor encaixen nas necesidades dos destinatarios.
 - Establecer contactos cos usuarios (individuos ou organizacións).

- Desenvolver servizos e organizacións de mercadotecnia e publicidade da Orientación e do Asesoramento da Carreira.
- Asegurar a conformidade coa regulación relevante.
- Tomar decisións organizativas sobre como manexar os recursos (incluíndo o seu propio tempo) eficaz e eficientemente.
- Dirixir aos colegas e colaborar con usuarios.
- Xestionar información e coñecemento relevante.
- Valorar a calidade das actividades da Orientación e do Asesoramento da Carreira (procesos e resultados).
- Desenvolver a capacidade para manexar o cambio e o desenvolvemento organizativo.
- Como *Promotor e Interventor dos Sistemas Sociais* é competente en:
 - Concertar citas con usuarios de sistemas internos.
 - Enfocar e intervir en redes e comunidades existentes e formar outras novas.
 - Consultar ás organizacións en cuestións relacionadas coa carreira dos seus clientes (por exemplo, selección de persoal, colocación ou desenvolvemento persoal dos empregados, competencias de xestión da carreira do alumnado, etc.).
 - Facer referencias.
 - Coordinar actividades con diferentes profesionais (por exemplo, traballadores da carreira, traballadores sociais, educadores, psicólogos, rehabilitadores, etc.).
 - Defender e negociar en representación dos seus clientes temas relevantes (por exemplo, en equipos de traballo, con familias, en procedementos legais).
 - Mediar en conflitos entre usuarios e a súa contorna social.
- Como *Profesional*, o axente de Orientación e Asesoramento da Carreira é competente en:
 - Formar e regular eficazmente relacións sas entre os destinatarios e entre eles mesmos e diferentes axentes (empregadores, políticos, outros profesionais).

- Atopar un equilibrio adecuado entre os seus intereses persoais e os de outras persoas.
- Comprometerse co pensamento crítico, na práctica reflexiva e coa aprendizaxe continua.
- Analizar sistematicamente casos de usuarios con respecto ás influencias de varios factores sociais e relacionados co grupo, como son os organizativos, comunicativos e individuais.
- Adaptar os valores profesionais e estándares éticos de todos os roles profesionais na súa práctica e demostrar a apertura e a comprensión para a diversidade, especialmente en termos de diferentes valores e modelos de vida.
- Comprometerse no debate social sobre os obxectivos da Orientación e o Asesoramento da Carreira.
- Apoiar o campo científico e as decisións políticas que supoñan o avance da profesión da Orientación e o Asesoramento da Carreira.
- Promover a orientación da carreira como un contrato social para o avance da igualdade e a xustiza social, e a defensa en representación da poboación que busca o apoio nas cuestións relacionadas coa carreira.

As cinco primeiras competencias centrais están entrelazadas a través das fundamentais e unificadoras sub-competencias da Profesionalización. Todas elas, en conxunto, considéranse necesarias para proporcionar servizos de orientación de calidade.

4. CONCLUSIÓNS

Dende un modelo formativo baseado en competencias, a Educación Superior prepara á xente para enfrontarse con éxito a desafíos profesionais. A través do desenvolvemento de programas de Grao dirixidos á adquisición de competencias para a Orientación e o Asesoramento da Carreira, as Institucións de Educación Superior poden axudar a proporcionarlle á sociedade os profesionais competentes en materia de Orientación necesarios para facilitar uns servizos de calidade.

A identificación dun marco de competencias como o presentado nesta comunicación é un dos piares fundamentais sobre os que cimentar o deseño de

programas formativos de educación superior na Orientación e Asesoramento da Carreira. Dende a rede NICE realizouse un enorme esforzo por reunir, debater e sintetizar a información comparativa proveniente das diferentes institucións europeas participantes, logrando identificar con éxito unha serie de Puntos Comúns de Referencia para todas elas, e transferibles a calquera outro organismo que desenvolva actividades de formación superior no contexto europeo.

Así mesmo, este marco competencial serviu de referencia á propia Rede para establecer un marco curricular modular para ser empregado como fundamento no deseño e desenvolvemento de programas de Grao en Orientación e Asesoramento da Carreira, continuando o proceso cunha metodoloxía baseada no enfoque Tuning.

Con todo, definir contidos curriculares para o programa de Grao só en base a competencias resulta complexo, polo que a NICE definiu, á súa vez, os «ingredientes» das competencias. Estes consisten nunha serie de recursos psicosociais necesarios para o desenvolvemento das competencias:

- Recursos afectivos: causan motivación e vontade para facer o correcto e fanse visibles a través das actitudes e dos comportamentos.
- Recursos comportamentais: refírense ás habilidades ou coñecer como, podendo identificarse dúas fundamentalmente, as cognitivas e as prácticas.
- Recursos cognitivos: coñecemento que o orientador ten e pode empregar para atopar solucións a cuestións ou problemas específicos.

Ademais, cabe mencionar que cos programas de Grao baseados en competencias trátase de asegurar que o alumnado consiga un certo nivel das mesmas. Para este propósito, a definición de resultados de aprendizaxe en termos de competencia combínase con descritores de nivel, como por exemplo os marcos de cualificación nacional, ou baseados no Marco de Cualificación Europeo (MCE). Deste xeito, as competencias poden ser avaliadas obxectivamente co propósito de acreditarlas, sendo, neste punto, onde se atopa o desenvolvemento curricular proposto pola NICE, esperando poder conectar nun futuro próximo (NICE 2) os descritores de nivel coas competencias descritas nesta comunicación, así como cos seus requisitos de recursos psicosociais.

Con todo, os resultados ofrecidos pola Rede son xa unha primeira referencia de utilidade a ter en conta no deseño de formación superior no eido da Orientación en Europa.

5. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA E WEBGRAFÍA

- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, CEDEFOP (2009). *Professionalising career guidance Practitioner competences and qualification routes in Europe. Panorama series*, 164. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Consejo de la Unión Europea (2008). Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en Consejo, de 21 de noviembre de 2008, titulada Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 13 de decembro de 2008, C 319/4.
- Consejo de la Unión Europea (2009). Conclusiones del Consejo de 12 mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 28 de maio de 2009, C 119/2.
- Guichard, J. (2011). Societal Contexts, Issues, Research Questions and Interventions in the Domain of vocational Counselling. En S. Kraatz & B. J. Ertelt (Eds.), *Professionalisation of Career Guidance in Europe. Training, Guidance Research, Service Organisation and Mobility* (pp. 165-182). Tübingen: dgvt Verlag.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2003). *Defining and Selecting Key Competencies. Executive Summary of DeSeCo Project*. OECD Publishing.
- Savickas, M. (2008). Helping People Choose Jobs: A History of the Guidance Profession. En J. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 97-113). Berlín: Springer.
- Schiersmann, C., Ertelt, B. J., Katsarov, J., Mulvey, H. & Weber, P. (Eds.) (2012). *NICE Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals. Common Points of Reference*. Alemania: Heidelberg University.
- Sobrado Fernández, L. M., Fernández Rey, E. & Rodicio García, M. L. (Coords.) (2012). *Orientación Educativa. Nuevas perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tuning (2008). *Tuning Educational Structures in Europe. Universitie's contribution to the Bologna Process. An Introduction*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Van Esbroeck, R. (2008). Career Guidance in a Global World. En J. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 23-44). Berlín: Springer.

Intervenção psicológica no ensino superior.

Reflexão sobre a praxis num contexto profissional de incerteza

MARIANA L. CASANOVA

LARA PACHECO

Universidade do Porto

1. INTRODUÇÃO

Perspetivando a intervenção psicológica no Ensino Superior de um ponto de vista desenvolvimental podemos destacar duas etapas de transição que se tornam focos de intervenção, no sentido de facilitar a adaptação e promover o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes: a transição para o Ensino Superior e a transição para o mercado de trabalho. Deste modo, estas duas etapas implicam desafios desenvolvimentais pela descontinuidade pessoal que geram, incorporando a definição de transição dos modelos estruturais cognitivos e construtivistas (Erikson, 1963, 1968; Campos, 1993). Contudo, é ao nível da transição para o mercado de trabalho que surge uma maior rutura uma vez que esta mudança implica uma transformação nos pressupostos acerca de si próprio e do mundo, uma reorganização pessoal e relacional profunda e, assim, desenvolver novas estratégias de resposta face aos desafios do contexto a nível comportamental, cognitivo, afetivo (Campos, 1993). Deste modo, teremos de dar um novo destaque ao papel da intervenção psicológica no Ensino Superior, não só contribuindo para uma formação integral e desenvolvimento pessoal de indivíduos ativos, empoderados e socialmente responsáveis e interventores mas, também pelo facto do contexto em que se inserem atualmente exigir mais de nós (como indivíduos e sociedade), clamando por uma transformação que nos permita a construção de uma sociedade e mercado de trabalho mais justos, colaborativos e equitativos.

2. A INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

Tendo como objetivo o desenvolvimento pessoal, nesta fase de transição para o mercado de trabalho, a intervenção psicológica aborda de forma sistémica quer dimensões pessoais e relacionais, quer vocacionais e profissionais, estabelecendo uma articulação entre questões afetivas, motivacionais, cognitivas e comportais. Deste modo, o objetivo desta intervenção passa pela reorganização do sistema pessoal e sua relação com o mundo e pelo desenvolvimento psicológico, e correlativo desenvolvimento da identidade, o que implica intervir no sistema pessoal, considerando o sistema transpessoal de cada indivíduo. Pretende-se, desta forma, criar condições para a reflexão, resignificação e integração das experiências de vida e desta etapa, para a atribuição de significados a esta transição, reconstrução da identidade e construção de projetos de vida (Campos & Coimbra, 1991).

A intervenção psicológica no Ensino Superior, considerando os seus alvos e os seus objetivos desenvolvimentais, envolve diversos tipos de atividades, desde a Consulta Psicológica individual, a dinamização de grupos de desenvolvimento pessoal, a organização de eventos ou atividades de exploração vocacional/profissional, a organização de atividades que facilitem a adaptação ao ensino superior, a consultadoria a docentes, a realização de estudos acerca da população estudantil e da sua transição para o mercado de trabalho (como fontes de informação importante para a intervenção), o contacto com o mercado de trabalho, trazendo instituições e empresas às universidades, entre muitos outros. Independentemente do formato da intervenção (individual/grupo) e do momento desenvolvimental em que é realizada, o objetivo deverá ser sempre a promoção do desenvolvimento psicológico do estudante, sendo que as atividades promovidas desde o primeiro ano de uma licenciatura podem permitir contribuir para a construção de projetos de vida e para a construção de uma identidade pessoal coerente e consistente. Neste contexto, seguindo a Imaginário (1997), a intervenção visa integrar estratégias construtivistas e desenvolvimentais promotoras da construção de narrativas de vida que facilitem a resignificação de experiências pessoais, com estratégias de balanço de competências, criando uma oportunidade para (...) fazer a auto-avaliação do percurso profissional, pessoal e social». Esta exploração de competências não assenta numa mera estratégia informativo-instrutiva mas como elemento necessário para exploração e reformulação de significados atribuídos a experiências e aprendizagens dos estudantes. Paralelamente é fundamental criar espaço para a exploração do mundo do trabalho, suas características e desafios, no sentido de, por um lado, antecipar possíveis

dificuldades e projetar potenciais futuros (numa perspetiva temporal no sentido de promover a coerência pessoal) e, por outro lado, facilitar a construção de projetos realistas e flexíveis.

Assim, através da articulação da promoção da exploração e acção, com momentos de reflexão e integração, temos como objetivo implementar estratégias de exploração reconstrutiva, de modo a atender aos significados dos estudantes, à experiência vivida no atual contexto e macro-estrutura, procurando ter em atenção o sistema pessoal e extrapessoal e, assim, facilitar a atribuição de significado ao real e ao mundo do trabalho (Campos & Coimbra, 1991). Deste modo, podem ser utilizadas diversas estratégias promotoras da reflexão e questionamento, tomada de perspetiva do outro (role-playing e role-taking) e promoção do auto-conhecimento.

Naturalmente a intervenção deverá ter em consideração as necessidades desenvolvimentais dos estudantes nesta etapa (exemplo: mitos e desconhecimento em relação ao mundo de trabalho; sentimentos de incerteza relativamente às capacidades técnicas desenvolvidas ao longo da formação, à sua identidade profissional, ao seu sentido de autonomia e à complexidade inerente à tomada de decisão, entre outras), mas também as suas necessidades instrumentais (dúvidas sobre como procurar trabalho, como construir um curriculum vitae intencionalizado, quais as exigências de uma entrevista de emprego, entre outras). Por outro lado, será sempre necessário atender às idiosincrasias dos estudantes e às especificidades das necessidades de diferentes grupos, no sentido da adaptação da intervenção às suas expectativas e necessidades, respeitando uma lógica de projeto (e não de «pacote» de intervenção). Deste modo, a intervenção neste contexto pode passar por objectivos tão diversificados como: fomentar o auto-conhecimento; facilitar o desenvolvimento de estratégias adaptativas para esta nova etapa de vida; promover a construção de um projeto de futuro realista e flexível; promover a tomada de consciência do desenvolvimento pessoal e profissional ao longo do ciclo de vida; contribuir para a construção de uma identidade profissional, entre outros.

3. REFLEXÃO SOBRE A PRAXIS NUM CONTEXTO PROFISSIONAL DE INCERTEZA

Estes desafios complexificam-se no atual contexto sociocultural, económico e profissional caracterizado por fenómenos decorrentes da globalização (rápidos ritmos de mudança social, tecnológica e económica a nível global e de transmissão de

informação), ou pela individualização enquanto processo hegemónico de socialização (Bauman, 2009). Neste contexto a incerteza parece constituir-se como zeitgeist das sociedades contemporâneas ocidentais, tendo efeitos especialmente perniciosos no mercado de trabalho; como refere Bauman (2001, 2008, p. 36) «A vida laboral está saturada de incerteza». A flexibilidade no trabalho tornou-se uma exigência constante, afastando-nos do conceito de especialização e do trabalho como uma garantia de segurança. Verifica-se uma generalização do trabalho temporário e precário (e, no limite, a inexistência de trabalho para todos) numa economia política da incerteza (Bauman, 2009). Neste contexto social e cultural, o que era duradouro e estável (posição social, emprego, relações interpessoais) tornou-se instável e vulnerável. Desta forma, o processo de construção de projetos de vida e percursos profissionais muda radicalmente com o fim do «trabalho para sempre», com um ambiente de medo generalizado e em que «todos são potencialmente redundantes ou substituíveis» (Bauman, 2009, p. 36). E este mundo do trabalho passa a ser caracterizado pela escassez, instabilidade, descontinuidade, desconfiança, recomeços «arriscados» e abruptos (Sennett, 2001).

Marris (1996) reflete acerca da incerteza no atual contexto social, cultural e político (e novas características de que se reveste face às incertezas do passado, em geral criadas pela natureza e não tanto pelo homem) e de como esta se encontra desigualmente distribuída. Assim, propõe o conceito de políticas da incerteza (num sentido cultural e simbólico como formas organização de relações de força e poder) como gerando também uma desigual distribuição do poder para lidar com a incerteza. Os mais fracos e desfavorecidos tenderão a deparar-se com maiores dificuldades na gestão da incerteza, sendo as estratégias que são levados a utilizar nesse sentido, um reforço desta desigualdade e, conseqüentemente, da sua condição de desfavorecidos (ou seja, self-defeating strategies). Nesta perspectiva, a capacidade/poder para lidar com a incerteza depende mais de circunstâncias/contingências e da resiliência pessoal, do que de recursos pessoais (ou competências). Esta análise permite dar ênfase às origens sociais de dificuldades pessoais e psicológicas (seja o desemprego, a depressão ou a ansiedade). Estas self-defeating strategies advêm de uma integração pelas comunidades e indivíduos de discursos socialmente veiculados: culpabilização da vítima (Ryan, 1976) que leva à auto-culpabilização (exemplo: o desempregado que não é empreendedor...) «... to mistrust oneself is less frightening than to see how dangerously untrustworthy the societies we inhabit may be» (1996, p. 12).

Deste modo, geram-se mudanças macro-sistémicas na vida profissional, como o aumento da competitividade e pressão para a produtividade; percursos menos previsíveis; maior mobilidade; contratos temporários; ênfase em competências tecnológicas, por um lado, e interpessoais, pelo outro; complexificação de tarefas; crescente articulação entre dimensões pessoais e profissionais; etc. (Amundson, 2005, 2006). De facto, este contexto gera consequências a nível pessoal, como um sentimento de insegurança e desconfiança, e uma vivência a «curto prazo» e, assim, uma crescente complexidade «narrativa» que se caracteriza pela dificuldade em encontrar significados para a existência pessoal e em construir narrativas de vida coerentes. Se as exigências do exterior são contínuas e progressivamente mais imprevisíveis, então os padrões de coerência interna implicam uma constante reorganização sistémica (Guidano & Liotti, 1983). Assim, o indivíduo encontra-se num processo de readaptação permanente, aumentando a exigência em relação a dimensões como a congruência pessoa-ambiente e sentido de realização pessoal (Savickas, 2004).

Assim, o estudante universitário confronta-se com situações de incerteza, primeiramente no que se refere à construção de projetos de futuro (dificultada pela imprevisibilidade e suas consequências na projeção no futuro) e, posteriormente, na transição para o mercado de trabalho, o que remete para as características deste mercado, sendo atualmente esperado que tenha de lidar com situações assimiláveis à incerteza ao longo de todo o seu percurso profissional, pelo que estas deverão ser integradas ao nível da intervenção. É também este o caso dos profissionais que se deparam com experiências de trabalho marcadas por começos e recomeços (com adaptação aos mesmos), com desemprego de longa duração ou com mudanças drásticas nas condições de trabalho.

4. REFLEXÕES FINAIS

Deste enquadramento social, económico e cultural podemos retirar implicações para a intervenção no Ensino Superior ao nível vocacional/profissional e na transição para o mercado de trabalho. Se, por um lado, se torna mais difícil dar sentido à existência e à experiência num contexto profissional imbuído de incerteza e imprevisibilidade, por outro lado, torna-se ainda mais premente que o indivíduo construa uma narrativa de vida coerente e que permita dar significado à mudança e à rutura. De facto, perante esta crescente complexidade «narrativa» (Guidano & Liotti, 1983) surgem novas

exigências psicológicas, pelo que, neste contexto, é ainda mais necessário o desenvolvimento de projetos de futuro que facilitem a adaptabilidade face a começos e recomeços na vida profissional, mantendo um sentido de coerência interna e a reorganização psicológica perante os estímulos do exterior (Peavy, 1998; McAuliffe, 1993; Coimbra, 2005). Neste sentido, a intervenção psicológica deve ser contextualizada na contemporaneidade, alertando os estudantes e profissionais para os desafios de «novos tipos» de incerteza (Casanova, 2010; Pacheco, 2010).

Nesta sociedade individualizada e face a novas formas de incerteza, teremos de facilitar a adaptação ou o desenvolvimento de estratégias para lidar com estes novos tipos de incerteza, promovendo a preparação do indivíduo para este contexto social e este mercado de trabalho? Como poderá a Psicologia e a intervenção psicológica no atual contexto de incerteza promover a mudança e ter um papel ativo no mundo e não simplesmente ajudar o indivíduo a adaptar-se a viver no deserto? (Arendt, 2005).

Antes de mais parece-nos fundamental integrar na intervenção psicológica a reflexão sobre as estruturas sociais, culturais e políticas que condicionam a construção de projetos de vida e não a centrar em estratégias simplificadoras que apenas ensinam o indivíduo a adaptar-se de um modo mais funcional. Propomos enquadrar a relação que o indivíduo estabelece com os sistemas sociais nos quais se insere e não considerar apenas o sistema individual, o que implica considerar as raízes sociais/políticas dos desafios e dificuldades individuais/psicológicas vividas pelo indivíduo na intervenção psicológica/vocacional/profissional e desenvolver estratégias que permitam dar sentido à mudança, à transformação, ruturas ou descontinuidades profissionais, mantendo uma coerência e consistência interna.

Paralelamente é fundamental não assumir um papel que reproduza a desigualdade e exclusão através de discursos (ou práticas) de culpabilização da vítima (exemplo: o desempregado que não possui competências de empregabilidade ou que não é empreendedor), mas assumir uma perspetiva psicológica, social e política críticas de modo a contribuir para o desenvolvimento, empoderamento e autonomização daqueles que se encontram em situações de vulnerabilidade (Coimbra & Menezes, 2009; Marris, 1996).

Deste modo, o desenvolvimento do auto-conhecimento pode surgir como possível estratégia para fazer face a um contexto social marcado pela incerteza, bem como o «empowerment» do indivíduo face a um mercado de trabalho focado no desenvolvimento de competências (o que resulta num discurso de inadequação do indivíduo e, portanto, na culpabilização do mesmo pela sua inadequação) e

caracterizado pela escassez e imprevisibilidade (desvalorizadas como reais causas do desemprego). Esta tomada de consciência de si próprio e do mundo que o rodeia poderá funcionar como suporte para que o indivíduo reconquiste um espaço de autoria da sua narrativa e, conseqüentemente, no mundo que o rodeia. Aspiramos, portanto, a uma intervenção que promova o «desenvolvimento-em-contexto» (considerando o atual macro-sistema) no sentido de uma «transformação no interior», de um sujeito pró-ativo, crítico e autor da sua própria mudança. Procuramos, assim, apelar a uma reflexão sobre a prática considerando que esta nos pode permitir ultrapassar os riscos que a intervenção psicológica pode correr se não respeitar o princípio de que uma ciência social, de acordo com Fryer & Fagan (2003, p. 3), «...devoid of concern with social justice is morally bankrupt».

5. REFERÊNCIAS, BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

- Amundson, N. E. (2005). The potential impact of Global changes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2), 91-99. doi: 10.1007/s10775-005-8787-0.
- Amundson, N. E. (2006). Challenges for career interventions in changing contexts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6, 3-14.
- Arendt, H. (2005). *The promise of politics*. New York: Schocken Books.
- Bauman, Z. (2001/2009). *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Campos, B. P. (1993). Consulta Psicológica nas Transições Desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 5-9.
- Campos, B. P. & Coimbra, J. L. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Casanova, M. L. (2010). *Dimensões Historico-Sociais da Incerteza Psicológica: Contributos Metodológicos e a Construção de um Instrumento Original*. (Dissertação de Mestrado não-publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Coimbra, J. L. (2005). Subjective perceptions of uncertainty and risk in contemporary societies: affective-educational implications. In I. Menezes, J. L. Coimbra & B. P.

- Campos (Eds.), *The affective dimension of education: European perspectives* (pp. 3-12). Porto: Centro de Psicologia da Universidade do Porto.
- Coimbra, J. L. & Menezes, I. (2009). Society of individuals or community strength: Community psychology at risk in at risk societies. *Journal of Critical Psychology, Counselling and Psychotherapy*, 9(2), 87-97.
- Erikson, E. (1963). *Children and society*. New York: W.W. Norton and Co.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Fryer, D. & Fagan, R. (2003). Toward a critical community psychological perspective on unemployment and mental health research. *American Journal of Community Psychology*, 32(1/2), 89-96. doi: 0091-0562/03/0900-0089/0.
- Guidano, V. F. & Liotti, G. (1983). *Cognitive Processes and Emotional Disorders. A structural approach to psychotherapy*. New York: The Guilford Press.
- Imaginário, L. (1997). Questões de orientação. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 39-46.
- Marris, P. (1996). *The politics of uncertainty: Attachment in private and public life*. London: Routledge.
- McAuliffe, G. J. (1993). Constructive Development and Career Transition: Implications for Counselling. *Journal of Counselling & Development*, 72(1), 23-28.
- Pacheco, L. (2010). *A vinculação às Figuras Parentais, Parceiro Romântico e Melhor Amigo e a Vivência da Incerteza* (Dissertação de Mestrado não-publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Paiva, B. (1993). Consulta Psicológica nas Transições Desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 5-9.
- Peavy, R. V. (1997/1998). Postmodern Vocational Development and Counselling: Constructing Possible Futures. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13-14, 28-37.
- Ryan, W. (1971/1976). *Blaming the Victim*. New York: Random House.
- Savickas, M. L. (2004). Um modelo para a avaliação de carreira. In L. M. Leitão, *Avaliação psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 21-42). Coimbra: Quarteto.
- Sennett, R. (1998/2001). *A corrosão do carácter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.

Transição do ensino superior para o mundo do trabalho: as competências transversais enquanto património imaterial a capitalizar na vida ativa

RITA SANTOS SILVA

Universidade Católica Porto

INÊS NASCIMENTO

Universidade do Porto

1. INTRODUÇÃO

Considerando o impacto que o Ensino Superior assume no processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens, não somente do ponto de vista da diferenciação académica mas igualmente social e afetiva, reveste-se de enorme importância um melhor entendimento relativamente ao papel deste contexto no apoio e preparação da transição do Ensino Secundário para o mundo do trabalho. Para além da Universidade representar uma experiência pessoal com significado vocacional relevante, na medida em que permite uma exploração efetiva e consciente das oportunidades profissionais à disposição no atual contexto laboral (Reuchlin, 1971; Spokane, 1991, 2004; Stumpf & Lockart, 1987, citado por Miranda, 2006), deverá simultaneamente proporcionar a diferenciação de um conjunto de características e competências que, por ação dos próprios diplomados, sejam devidamente apropriadas rumo a um futuro profissional de sucesso.

Tendo em conta o atual contexto de crise económica em que a globalidade dos países europeus se encontra, os desafios que se colocam aos licenciados do ponto de vista da sua inserção no mercado de trabalho revestem-se de uma incerteza e competitividade que fazem emergir a responsabilidade individual e das instituições pelo processo de desenvolvimento de determinadas competências que permitam demonstrar não apenas o valor mas também o potencial dos jovens que investem ativamente na sua formação e ambicionam determinadas oportunidades profissionais decorrentes desse mesmo investimento.

Reconhece-se atualmente a pertinência de aliar a conhecimentos científicos e técnicos de excelência, um conjunto de características, atitudes e aptidões que permitam o exercício de funções diversificadas dentro de um determinado espectro profissional, considerando diferentes contextos, interlocutores, níveis de exigência e estádios de desenvolvimento da carreira. Embora algumas dessas competências dependam especificamente da área de especialização académica e profissional, «there has been some consensus of opinion on the importance of ‘transferable’ or ‘employability’ skills for employees, particularly for those in management positions» (Raybould & Sheedy, 2005, p. 259).

O entendimento entre o que as universidades procuram promover e o que o mercado de trabalho solicita alimenta, pois, um debate recorrente (Commission of the European Communities, 2003) e alguns estudos têm vindo a tentar compreender de que forma este gap pode ser diminuído, concluindo que tal pode acontecer por via do alinhamento das competências transversais (Hogan, Chamorro-Premuzic & Kaiser, 2013). Diversas são as instituições que investem atualmente ao nível da inclusão das questões da empregabilidade nos currícula, construindo planos que permitam desenvolver este potencial nos seus estudantes (Oria, 2012). Após um estudo de avaliação do impacto de algumas iniciativas de desenvolvimento de competências de empregabilidade em contexto de ensino superior britânico, Mason, Williams & Cranmer (2009) propõem um conjunto de iniciativas que as instituições deverão levar a cabo para permitir os recém-graduados demonstrem o seu potencial no acesso ao mercado. Longe de representar uma preocupação europeia, Kochan, Finegold & Osterman (2012) defendem, no contexto americano, a ideia de que uma das formas de promover esta aproximação às exigências do mercado é desenvolver programas cooperativos e experiências em contexto real.

1.1. As competências transversais e a sua importância na aproximação Universidade-Empresa

O conceito de competências transversais, compreendido enquanto eixo de aproximação Universidade-Empresa (Oliveira, Meireles, Sottomayor & Martins, 2007; Oliveira & Guimarães 2010), reflete a necessidade das instituições de ensino superior de diversificarem e inovarem as suas práticas pedagógicas. As práticas pedagógicas e formativas deverão assumir um papel ao serviço do desenvolvimento de competências específicas que sejam valorizadas na área profissional para a qual estão a formar, e

simultaneamente atentar ao processo de desenvolvimento holístico dos estudantes, através da apropriação de um conjunto integrado e estruturado de saberes (fazer, ser e transformar-se) (Gonçalves, 2000) que permita a resolução competente e consciente de diferentes tarefas com vista à realização de projetos pessoais e profissionais mediante uma consciência crítica das potencialidades, recursos e contrangimentos dos contextos, numa totalidade que se pretende um sistema pessoal competente (Campos, 1990).

A nível nacional, e do ponto de vista operacional da intervenção psicológica, o enfoque tem sido frequentemente colocado no papel dos serviços de apoio ao desenvolvimento de carreira a funcionar nas instituições de ensino superior, registando-se uma preocupação crescente com o desenvolvimento de competências transversais e a promoção da empregabilidade (Seco, Filipe, Pereira & Alves, 2009). No entanto, e embora customizada e tentando dar resposta às necessidades e exigências específicas, frequentemente estas ações não surgem articuladas com a dimensão curricular formal, o que acaba por desvirtuar a lógica integradora do desenvolvimento destas dimensões estruturantes para o sucesso profissional.

1.2. Porquê as áreas de economia e gestão?

O enfoque nas áreas de economia e gestão justifica-se, em certa medida, pela importância que têm vindo a assumir no panorama social atual nos diversos setores de atividade, espelhada numa maior procura/permeabilidade a estas formações por parte do mercado de trabalho. A título exemplificativo, destaca-se a perceção do aumento de contratações de economistas e gestores por via da análise das ofertas de emprego divulgadas em diversos sites de emprego, nomeadamente no Expresso Emprego que registou, em abril de 2013, que 103 das 647 oportunidades profissionais estariam direcionadas para estes perfis (site expressoemprego.pt, 2013). De uma forma igualmente expressiva, a ação de profissionais destas áreas pode assumir-se enquanto contributo social e político (entendidos, neste contexto, enquanto formas de participação cívica) relevante no quadro dos objetivos de recuperação económica do país, tendo em consideração a necessidade de credibilização da competência técnica dos responsáveis governativos das pastas que implicam análise e gestão financeira. Por outro lado, destaca-se o interesse permanente das organizações em maximizar os seus índices de produtividade e de competitividade, particularmente numa altura em que são desafiadas pela atual situação económica é essencial garantir que as

principais decisões estratégicas em termos de gestão sejam asseguradas da melhor forma e a procura de profissionais competentes que garantam esses resultados apresenta-se como uma prioridade. Sendo a economia e gestão consideradas áreas disciplinares «with an explicit emphasis on preparing students for the labour market in terms of both knowledge and transferable skills» e que deverão sustentar-se numa abordagem académica que se articule com o contexto real de trabalho (Wilton, 2012), a focagem nestas áreas de especialização e a representatividade dos resultados que se pretende com a presente investigação constitui uma novidade que permitirá uma melhor compreensão do fenómeno a uma escala nacional e em áreas de saber determinantes para o funcionamento dos negócios e, conseqüentemente, para a evolução da economia.

2. A INVESTIGAÇÃO EM CURSO

A investigação tem como principal objetivo identificar as competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho nacional em recém-licenciados das áreas de economia e gestão. Pretende-se, de uma forma mais específica:

- Identificar e validar, junto de diversos interlocutores e principalmente de representantes do tecido empresarial português, as competências transversais mais valorizadas nas áreas da economia e gestão, particularmente em recém-licenciados, que permitam uma integração profissional ajustada e responsiva aos desafios atuais;
- Enquadrar os resultados alcançados com o panorama macroeconómico atual, situando-os num tempo e espaço determinados para um melhor entendimento dos desafios que se colocam às empresas e do papel que os economistas e gestores recém-licenciados podem assumir na resposta a estas exigências;
- Inventariar e caracterizar estratégias de desenvolvimento de competências transversais em contexto de ensino superior existentes a nível nacional e internacional, numa lógica de sistematização de best practices;
- Propor estratégias de intervenção que promovam o desenvolvimento efetivo das competências transversais identificadas como as mais relevantes para o exercício de funções no domínio da economia e gestão e que possam ser enquadradas nos processos de formação de nível superior tanto nos currícula como em atividades extra-curriculares. Sistematizar formas e indicadores de

avaliação destas intervenções no sentido de avaliar a sua eficiência e eficácia no desenvolvimento das competências visadas;

- Sensibilizar as empresas nacionais para a necessidade e relevância de considerar as competências transversais enquanto dimensões relevantes nos processos de recrutamento e seleção de candidatos, no sentido de otimizar a escolha dos perfis mais adequados às funções pretendidas. Apresentar propostas concretas de integração das competências transversais nas metodologias de avaliação do processo de seleção e recrutamento de candidatos atualmente utilizado pelas empresas ou no quadro de novas abordagens de colocação;
- Alertar os responsáveis pelo capital humano das organizações para a importância da valorização e fomento das competências transversais dos seus colaboradores, com vista à retenção dos melhores perfis.

2.1. As fases da investigação

A primeira fase do projeto, já em curso, consiste na recolha qualitativa das perceções de representantes do mercado de trabalho, de docentes, estudantes e alumni de uma instituição de Ensino Superior reconhecida pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos (OCDE, 2010) como exemplo de referência a nível europeu no que respeita às práticas de inovação curricular e desenvolvimento de competências transversais, tendo sido igualmente distinguida a nível europeu pelo projeto New Skills Network (financiado pela Comissão Europeia-Lifelong Learning Programme) como uma das melhores práticas integradas de desenvolvimento de competências transversais em contexto de ensino superior (a Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto). Fomentando uma estreita articulação com o mundo empresarial e com uma ampla rede de parcerias para promover a mobilidade internacional, a instituição implementa a sua ação com recurso a uma plataforma específica –Strategic Leadership Hub– serviço que tem como objetivo a promoção do desenvolvimento e sucesso pessoal e profissional dos diversos públicos da escola, nomeadamente primeiro e segundo ciclos e população executiva a frequentar os cursos da Católica Porto Business School.

Considerando este exemplo estão neste momento a ser auscultados, através de entrevistas individuais, diretores de recursos humanos de trinta empresas que

estabelecem parcerias próximas com esta instituição de ensino em particular, assim como dez docentes de diferentes departamentos da Faculdade que incorporam práticas de ensino-aprendizagem que valorizam as competências transversais nas unidades curriculares que asseguram. Serão igualmente inquiridos dez alumni que se encontram integrados no mercado de trabalho há menos de dois anos, bem como atuais estudantes finalistas de ambos os cursos (aproximadamente dez). Esta primeira fase do estudo estará concluída em outubro de 2013.

Após recolha e análise da informação resultante desta fase, elaborar-se-á uma proposta de referencial de competências que, confrontada com modelos teóricos existentes e diretrizes europeias estabelecidas (decorrentes da exaustiva revisão bibliográfica entretanto efetuada), dará origem a uma escala de auto-relato destinada à identificação de aspetos considerados (mais ou menos) relevantes no perfil de economistas e gestores –nomeadamente no domínio das competências transversais– e avaliação do nível de proficiência destes profissionais em início de carreira relativamente a cada um dos aspetos elencados. Este instrumento será disponibilizado online (através da plataforma criada para divulgação da investigação) para preenchimento por parte de representantes de empresas, nomeadamente das áreas de recursos humanos das empresas (preferencialmente, na medida em que é a valência da empresa responsável pelo recrutamento) mas também de outras áreas funcionais que se disponibilizem a participar (e que exibam necessidade de integrar perfis destas áreas de formação nas suas equipas). O estudo piloto –preenchimento do instrumento a validar– acontecerá ao longo do mês de dezembro de 2013, e após introdução de alterações e reformulações necessárias decorrentes desta fase prévia de preenchimento, o questionário será disponibilizado masivamente entre fevereiro e junho de 2014. Tendo em conta que o tecido empresarial português é constituído por aproximadamente 300.000 empresas (das quais cerca de 100 são consideradas grandes empresas, 5.000 médias, 35.000 pequenas e 240.000 microempresas), prevê-se um alcance mínimo de 30.000 empresas (aproximadamente 10%) que espelhe proporcionalmente esta distribuição por dimensão da empresa, para que os resultados sejam representativos. O retorno da participação neste estudo será a devolução dos resultados obtidos discriminados por áreas setoriais o que permitirá às empresas verificar o que está a ser valorizado por outros setores e pela concorrência direta (na lógica dos surveys salariais) sem comprometer a confidencialidade da participação. Simultaneamente a este processo de recolha de dados será realizada uma caracterização macroeconómica do contexto atual para enquadrar os resultados nas condições da contemporaneidade, bem como um levantamento exaustivo e

análise detalhada das propostas curriculares inovadoras já desenhadas e implementadas em contexto de ensino superior nacional e internacional no âmbito do desenvolvimento de competências transversais no ensino superior. Perante os resultados obtidos a três níveis (perceção das empresas, contexto socioeconómico e identificação das best practices das instituições de ensino superior) e mediante a identificação das competências mais relevantes, apresentar-se-ão propostas de estratégias de intervenção que se enquadrem nas exigências atuais do mercado de trabalho e potenciem a empregabilidade dos estudantes das áreas da economia e gestão. Estas propostas incidirão não apenas na ação intencional das instituições de ensino para a promoção do desenvolvimento das competências transversais, incluindo este trabalho sistemático nos próprios currícula, mas também no modo como as empresas poderão enfatizar estas dimensões nos processos avaliativos de recrutamento e seleção de candidatos e nas práticas de recursos humanos que visem a retenção dos colaboradores capazes de contribuir para o alcance dos objetivos estratégicos das organizações.

No final a plataforma online criada e dinamizada para efeitos de investigação poderá ser otimizada no sentido de, periodicamente, permitir a captação da perceção do mercado sobre estas dimensões, identificando tendências e funcionando como um observatório de competências que poderá representar, ao mesmo tempo, um recurso valioso quer para as instituições de ensino superior preocupadas com o ajustamento das suas práticas, quer para as empresas que absorvem os recém-licenciados das áreas da economia e gestão na expectativa de que estes sejam capazes de criar valor nas suas organizações, quer para os próprios diplomados que aí podem encontrar referências fundamentais à gestão do seu próprio percurso de (auto)desenvolvimento no sentido do seu aprimoramento pessoal e profissional.

3. CONCLUSÃO

É incontornável o papel que as instituições de Ensino Superior detêm na formação dos seus diplomados, pelo que um exercício permanente de reflexão e responsabilização relativamente à forma como os programas de ensino influenciam a transição para o mercado de trabalho deve ser equacionado. Somente a aposta num sistema de ensino integrado capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes irá proporcionar um apoio adequado no processo de transição para a vida socioprofissional e ao longo de toda a trajetória de carreira subsequente, capacitando

o indivíduo a fazer as suas próprias opções e a responder da melhor forma aos desafios colocados pelo mercado de trabalho. No entanto, uma maior capacitação no sentido da agência servirá não apenas os propósitos de uma integração profissional mais sólida, mas também a reflexão e compromisso mais claros relativamente ao valor do património imaterial dos indivíduos e do seu impacto na sociedade e nas transformações económicas, sociais e culturais que se pretendem.

4. REFERÊNCIAS, BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

Campos, B. P. (1990). Consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 5-12.

Commission of the European Communities (2003). *Communication from the Commission: The role of the universities in the Europe of knowledge*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/pdf/?uri=CELEX:52003DC0058&from=En>

ExpressoEmprego.pt (2013, Abril). *Procuram-se economistas e novos gestores*. Recuperado de <http://expressoemprego.pt/noticias/procuram-se-economistas-e-novos-gestores/3077>

García-Aracil, A. & Van der Velden, R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs. *High Education*, 55, 219-239.

Gonçalves, C. M. (2000). Desenvolvimento Vocacional e Promoção de Competências. In C. Borrego, J. L. Coimbra & D. Fernandes, *Actas do II Encontro Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza*. Porto: IIEFP.

Hogan, R., Chamorro-Premuzic, T. & Kaiser, R. B. (2013). Employability and Career Success: Bridging the Gap Between Theory and Reality. *Industrial and Organizational Psychology*, 6, 3-16.

Kochan, T., Finegold, D. & Osterman, P. (2012). Who Can Fix the «Middle-Skills» Gap?. *Harvard Business Review*, 83-90.

Mason, G., Williams, G. & Cranmer, S. (2009). Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes?. *Education Economics*, 17(1), 1-30.

- Miranda, M. C. (2006). *Observatório de emprego de diplomados do ensino superior: implicações para a intervenção vocacional* (Tese de Mestrado em Psicologia Escolar não-publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Oliveira, E. D. & Guimarães, I. C. (2010). Employability through Curriculum Innovation and Skills Development: A Portuguese Case Study. *Higher Education Management and Policy*, 22(2), 1-20.
- Oliveira, E. D., Meireles, A., Sottomayor, M. & Martins, A. (setembro, 2007). *Building up undergraduate skills: empirical evidence from a portuguese university*. Comunicação apresentada na 4th Education in a Changing Environment International Conference, Manchester.
- Oria, B. (2012). Enhancing higher education students' employability: A Spanish case study. *International Journal of Technology Management & Sustainable Development*, 11(3), 217-230.
- Raybould, J. & Sheedy, V. (2005). Are graduates equipped with the right skills in the employability stakes?. *Industrial And Commercial Training*, 37(5), 259-263.
- Seco, G., Filipe, L., Pereira, P. & Alves, S. (2009). Transição para o Mercado de Trabalho: Competências pessoais e sociais. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1638-1653). Braga: Universidade do Minho.
- Wilton, N. (2012). The impact of work placements on skills development and labour market outcomes for business and management graduates. *Studies in Higher Education*, 37(5), 603-620.

Resultados del proyecto europeo ECETIS para la evaluación europea de competencias profesionales: plan de formación integral en el ámbito sociosanitario

JOSÉ MARÍA FAÍLDE GARRIDO
MIGUEL ÁNGEL VÁZQUEZ VÁZQUEZ
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Desde finales de los noventa, la evaluación y el reconocimiento de las competencias profesionales es un componente clave de las estrategias de aprendizaje permanente y de empleo europeas. Los objetivos definidos por la Comisión Europea en relación con el empleo y la movilidad son claras y requieren el uso de procedimientos de evaluación de competencias en todos los niveles: Evaluaciones de desempeño profesional, tutorías, planificación de recursos humanos, etc.

Existe, pues, una necesidad cada vez mayor en Europa de una base común que permita evaluar las competencias y prácticas profesionales. A pesar de que algunos países ya han desarrollado sus propias directrices, no había ningún intento de armonizar la formación de los evaluadores.

La planificación de recursos humanos eficientes y los requisitos en términos de movilidad profesional requieren la armonización de los métodos de evaluación de habilidades, con el fin de coincidir con los problemas y necesidades de igualdad de oportunidades en Europa.

El consorcio ECETIS¹ –integrado por siete socios: ANFH (Francia, promotor del proyecto), Passeport Europe (Francia), FORO Técnico de Formación (España), Universidad de Vigo (España), COOSS Marche (Italia), DC VISION (República Checa)

¹ Proyecto ECETIS ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea, a través del Life long Learning Programme - Leonardo da Vinci (Leonardo Transfer of Innovation 2011/Project Number 2011-1-FR1-LEO05-24457).

Esta publicación es responsabilidad exclusiva de sus autores y la Comisión Europea no deber ser responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.

y RRA VM (República Checa)– ha decidido reaccionar en esta situación difícil y contribuir a su mejora a través de la adaptación, el ensayo y la transferencia de un sistema español de formación de evaluadores de competencias en el cuidado de la salud y los sectores de asistencia social, creado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). En el contexto de largo plazo, el consorcio ECETIS se fijó el objetivo de desarrollar un plan de formación estándar europeo, adaptado a cualquier situación de la evaluación de las competencias y contribuir al fortalecimiento de la cultura europea actual de la evaluación de competencias profesionales.

2. MÉTODO

2.1. Destinatarios

Profesionales dirigidos a evaluar las habilidades de sus empleados. Profesionales con experiencia reconocida en este ámbito y cuya función es reconocer, evaluar o certificar las competencias y habilidades relacionadas con los perfiles profesionales de dicho dominio.

2.2. Procedimiento

Con el propósito de alcanzar el objetivo planteado se siguieron los siguientes pasos:

- Formalizar una visión común de la evaluación de competencias profesionales.
- Definir las habilidades del evaluador de competencias.
- Definir un contenido común de formación.
- Construir productos educativos adaptados a las circunstancias nacionales y sectoriales.
- Ponerlo a prueba.

En primer lugar, el consorcio ECETIS, requirió de la elaboración de un glosario de términos sobre evaluación de competencias, al objeto de clarificar y mejorar la precisión conceptual de los términos empleados. Asimismo, se necesitó establecer un

consenso de partida sobre los criterios o principios que deben seguirse en la evaluación de competencias y que a continuación referimos:

- La evaluación se refiere a un estándar y / o una referencia definida.
- La evaluación debe ser definida en relación al medio ambiente y lugares de trabajo.
- La evaluación es un proceso continuo, cuyo objetivo final es contribuir a la mejora de las prácticas profesionales.
- La evaluación se basa en la recopilación de evidencia y datos tangibles.
- El profesional evaluado debe tomar parte activa en el proceso de su evaluación.
- El profesional evaluado debe recibir un asesoramiento a lo largo de todo el proceso de su evaluación.
- La evaluación debe acompañar al profesional en su carrera y ayudarle a tomar conciencia de sus puntos fuertes y sus áreas de mejora.

En segundo lugar, se definieron las habilidades básicas del evaluador de competencias, que hacían referencia a cuatro aspectos básicos:

- Planificar el proceso de evaluación de las competencias profesionales:
 - Identificación de perfiles profesionales a evaluar teniendo en consideración el campo profesional, organizacional o el lugar de trabajo del candidato.
 - Información del candidato.
- Poner en práctica el proceso de:
 - Selección de las técnicas de evaluación.
 - Selección/desarrollo de herramientas para la recopilación de datos.
 - Aplicación de las herramientas en el contexto específico.
- Evaluar e informar:
 - Determinar el nivel de competencias profesionales.
 - Asesorar sobre el desarrollo profesional del candidato.
- Integrar el proceso en un sistema de calidad:
 - Evaluación de la calidad en todas las fases del proceso.

El paso siguiente consistió en definir los contenidos básicos del curso de evaluación de competencias, es cual quedó estructurado en cinco módulos:

- Módulo I. Antecedentes del proceso de evaluación y validación de las competencias profesionales:
 - Principios básicos para la evaluación y el reconocimiento de las competencias adquiridas por la experiencia laboral.
 - Misiones y funciones del evaluador.
 - La certificación profesional basada en competencias.
- Módulo II. Principios técnicos de evaluación:
 - La evaluación de la competencia profesional.
 - Instrumentos y herramientas para la evaluación de la competencia.
 - La dimensión ética de la evaluación y las cuestiones a considerar.
- Módulo III. El proceso de evaluación y reconocimiento de competencias:
 - Las fases del proceso de evaluación.
 - Elementos a considerar en el contexto de la evaluación.
 - La información que debe recogerse para su evaluación.
 - Los criterios para la evaluación y reconocimiento de competencias.
- Módulo IV. Métodos, herramientas y evaluación de las competencias adquiridas a través de la experiencia:
 - La selección de los métodos y herramientas de evaluación.
 - El diseño, desarrollo e implementación de herramientas de evaluación.
 - El proceso de planificación para la evaluación de las competencias profesionales.
- Módulo V. Comunicar los resultados de la evaluación de la competencia Profesional:
 - Elaboración del informe de evaluación.
 - Evaluación de las habilidades y la comunicación de los resultados al candidato y la institución.
 - Proporcionar asesoramiento sobre la formación más adecuada a la profesión a evaluar.

- Evaluación frente a la gestión de calidad.

El Programa de Formación ECETIS está diseñado para 40 horas de duración (25 horas de formación «face to face» más 15 horas de trabajo autónomo. La estructura del Programa es la siguiente: 1) la primera sesión de formación se distribuye en dos días de duración (17 horas), en la que se hace una introducción y presentación de los diferentes módulos; 2) trabajo intersesiones (los alumnos/as trabajan de forma autónoma con ejercicios y material didáctico); 3) segunda sesión de formación, que se desarrolla en dos días (17 horas): conferencia de trabajo entre sesiones y discusión.

En cuarto lugar, los contenidos de la formación fueron adaptados, mediante la creación de productos educativos, que tuvieron en consideración:

- La adaptación a las características de cada país (normas, procedimientos aplicados a escala nacional o regional...)
- Contextualización (madurez con respecto al enfoque de evaluación de competencias de cada país, cultura de evaluación...)
- Adaptación a los destinatarios (directores, tutores o asesores, evaluadores profesionales...)

En quinto lugar, el programa fue testado. Para ello se llevaron a cabo un total de diez cursos en cuatro países (España, Francia, Italia y República Checa), en el que participaron más de 120 alumnos/as y nueve docentes.

3. RESULTADOS

Tal como se puede observar en la tabla 1, los resultados sumario de los 10 cursos implementados en los cuatro países participantes (España, Francia, Italia y República Checa) son muy positivos. En términos generales los valores se situaron en puntuaciones catalogadas como adecuadas o muy adecuadas. El único aspecto menos favorable ha sido que en algunos cursos los alumnos/as no recibieron toda la información previa sobre el curso que les hubiese gustado.

Tabla 1. Resumen evaluativo de los courses Piloto I y II

Secciones evaluadas	Courses RRAVM	Courses DC VISION	Courses ANFH	Courses COOSS	Courses FTF	Global Courses
Objetivos y metas del curso	A	A	A	A	A	A
Razones para participar en el curso: - Relevancia de los contenidos - Interes del curso (pretest) - Información previa sobre el curso	A A a	A A i	A A a	A a i	A a i	A A a
Conocimientos percibidos sobre evaluación de competencias (pretest-postest) Conocimientos sobre evaluación de competencias (pretest-postest)	A A	A A	A a	A a	A a	A A
Autoevaluación sobre el grado de adquisición de habilidades en unidades específicas de competencias.	A	A	A	A	a	a
Evaluación sobre el grado de adquisición de habilidades en unidades específicas de competencias. (por parte de los docentes)	○	A	a	a	A	A
Evaluación de los docentes	A	A	A	A	A	A
Evaluación del desarrollo del curso	A	A	A	a	A	A
Recursos y materiales	A	A	A	a	a	A
Ambiente en el curso	A	A	A	A	A	A
Extensión de los módulos del curso	A	a	A	a	a	A
Opinión sobre el curso (postest)	A	a	A	A	A	A
Opinión general de los docentes sobre el desarrollo del curso	A	A	A	a	A	A

Note:

I = very inadequate (values 0 - 2,49).

i = inadequate (values 2,50 - 2,99).

○ = No report data

a = adequate (values 3 – 3,74).

A = very adequate (values 3,75 – 5,00).

En definitiva, los resultados de la evaluación cuantitativa y cualitativa dan soporte y validez a la propuesta formativa, configurándola como una herramienta útil para el entrenamiento en la evaluación de competencias profesionales en los ámbitos sanitario y social. Una vez recibido el programa formativo, el alumno de ser capaz de:

- Entender el procedimiento de la evaluación de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.
- Conocer las normas específicas en materia de reconocimiento de las competencias adquiridas a través de la educación o formación no formal e informal y el sistema de clasificación profesional.
- Identificar las fases del procedimiento de evaluación de competencias.

- Identificar las funciones y responsabilidades de la persona responsable de la evaluación, de acuerdo con lo dispuesto en el procedimiento.
- Conocer las bases técnicas para la evaluación de competencias.
- Saber seleccionar en cada caso los métodos y los instrumentos que se utilizarán.
- Analizar y evaluar la documentación aportada por el candidato para determinar la suficiencia o no de las pruebas presentadas.
- Registrar los resultados obtenidos.
- Identificar si la competencia ha sido o no demostrada por el candidato.
- Comunicar al candidato los resultados obtenidos al final del procedimiento.
- Documentar el proceso con el fin de facilitar el seguimiento, control y aseguramiento de la calidad.
- Demostrar ética y respetar los principios del procedimiento y los códigos de ética profesional.
- Resolver las reclamaciones formuladas por los candidatos.

4. CONCLUSIONES

Entendemos de elevado interés el resultado de transferencia del Proyecto ECETIS, dado que permitirá una evaluación común de Competencias Profesionales en Europa, en un sector de notable desarrollo como lo es el de la salud y los servicios sociales, y en una coyuntura que genera una destacada movilidad de profesionales sociosanitarios, que requieren habitualmente de diferentes evaluaciones profesionales que les permita su reconocimiento en los países de la Unión Europea.

Los objetivos del proyecto se lograron plenamente a través de los siguientes resultados:

- Se definió un repertorio común de competencias para los evaluadores, pertinentes al ámbito europeo.
- Se diseñó un programa de formación para evaluadores basada en el repertorio común de competencias con las consiguientes herramientas formativas.

- Se identificó un compendio de las situaciones específicas y de buenas prácticas.
- Se validó con éxito el programa formativo.
- Se elaboró un «kit» de herramientas de comunicación para la promoción y difusión de los resultados del proyecto.

5. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Bunk, G. P. (1994). *La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA*. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Canning, R. (1998). The failure of competence-based qualifications: an analysis of work-based vocational education policy in Scotland. *Journal of Education Policy*, 13(5), 625-639.
- Dal Miglio, G. y Tramontano, I. (1999). Vers la définition d'un modele national de compétences des professionnels de la formation. *Actualité de la Formation Permanente*, 160, 69-73.
- Dalton, M. (1997). Are competency models a waste?. *Training & Development*, 51(10), 46-49.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Quebec: Ed. Du Renouveau Pédagogique.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero-ICE Universidad de Deusto.
- Yáñez, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Análisis de la formación inicial de los orientadores

ELENA FERNÁNDEZ REY

MIGUEL ANXO NOGUEIRA PÉREZ

Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La rápida y profunda transformación que en todos los órdenes, ámbitos y contextos viene experimentando la sociedad en las dos últimas décadas, demanda necesariamente y con urgencia, la formación de profesionales más cualificados. Desde esta perspectiva, la universidad, primera responsable de la formación científica de los profesionales de la educación y la orientación, se siente obligada a dar respuesta a esta exigencia social, proporcionando una capacitación específica para intervenir.

Después de reformas sucesivas en el sistema educativo español, parece que la formación del profesorado, tanto inicial como permanente y, en concreto, la de los profesionales de la orientación, sigue siendo una asignatura pendiente. La puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior ha sido entendida como un atisbo de esperanza para garantizar la adquisición de competencias necesarias para ejercer una formación en el contexto y con los fines que se desarrollan en la actualidad.

La formación, considerada por la normativa vigente como un factor de calidad y de mejora de la práctica educativa y, por extensión, orientadora, es un derecho y un deber del profesorado y constituye una responsabilidad de las administraciones educativas a través de sus servicios de formación: la universidad y los centros del profesorado, básicamente (Lledó, 2007).

La formación inicial tiene como finalidad garantizar un adecuado desempeño profesional una vez que se accede al puesto de trabajo; y la formación permanente la de mejorar la práctica profesional, una vez que se está desarrollando, en definitiva, mejorar las competencias profesionales para desempeñar de forma más eficaz las funciones asignadas.

La concepción del orientador como agente activo implica vincular su formación inicial y continua con su desarrollo personal, social y laboral (Sobrado, Fernández y Rodicio, 2012). El desarrollo profesional de los orientadores debe integrar procesos y actividades que sirvan para mejorar las habilidades, actitudes y capacidades en sus roles pedagógicos. En la actualidad, diferentes estudios exploran las necesidades de formación que demandan con más frecuencia los profesionales de la orientación, de acuerdo con competencias que se perciben como necesarias tras un análisis de contexto. Las aportaciones resultan muy interesantes y sirven como pauta para la evaluación de la formación que reciben, así como para mejorar los contenidos de la misma y dar así respuesta a las necesidades y demandas planteadas.

2. FORMACIÓN: CONCEPTUALIZACIÓN Y MODELOS

Las preocupaciones constantes por la profesión orientadora se vinculan históricamente con la formación inicial de los profesionales de la orientación y han presentado una reflexión permanente para los investigadores de esta temática (Álvarez y Romero, 2007).

No es fácil establecer cuál ha de ser la formación de los profesionales de la orientación ni cuáles son las competencias necesarias para el desempeño de este rol. Desde la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), los orientadores pasan a considerarse agentes de cambio en el sistema educativo, lo que les supone una constante evolución profesional. Este dinamismo inherente a la profesión, paralelo a los grandes cambios sociales que se están produciendo, ha encontrado tradicionalmente dificultades para implementarse, pero en la actualidad, uno de los mayores obstáculos para el correcto desempeño de la profesión, es la falta de definición unánime de un perfil profesional y la asignación a estos profesionales de un ingente número de funciones (Luque, 2005).

Por otro lado, la diferente procedencia formativa de los profesionales que van a dedicarse a la orientación, no deja de ser una dificultad a la hora de unificar cuáles han de ser los requisitos de formación y las destrezas que deben incorporar a su desempeño profesional. En este punto es necesario indicar que, cada vez con más frecuencia, se están dando iniciativas que buscan el diseño de una formación común. Esta incluiría los aportes teóricos y técnicos más tradicionales de corte terapéutico, al tiempo que incorporaría presupuestos de nuevos modelos que trabajan sobre variables contextuales para la prevención de dificultades.

Para hablar de los aprendizajes necesarios para realizar una tarea compleja, en la actualidad se habla de *competencias*. Son capacidades dinámicas que no se agotan en sí mismas y que siguen perfeccionándose y construyéndose a través del tiempo y a través de la práctica (Sarramona, 2004); según esto, la competencia profesional viene a ser una capacidad de acción integrada, siempre en construcción.

El perfil profesional de la orientación educativa nos viene dado por el modelo de intervención que se tome como referencia para desempeñar la acción orientadora. Desde un modelo de *counseling* centrado en el problema, el perfil derivaría de las competencias necesarias para realizar tareas de evaluación psicopedagógica, diagnóstico y entrevista; mientras que para un modelo de intervención por programas, girará en torno a la adquisición y desarrollo de competencias para dinamizar y formar equipos de profesores, diseñar programas, etc.

En cualquier caso, el concepto de competencia incluye un saber práctico y estratégico.

En el ámbito de la orientación, la Asamblea General de la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP), celebrada en Berna el 4 de septiembre de 2003, aprobó un documento donde se establecen las competencias internacionales relativas a los profesionales de la orientación y de la educación y exigibles para su reconocimiento internacional. En él se recogen una serie de competencias centrales o generales y se desarrollan hasta diez tipos de competencias especializadas. El documento sostiene que la diferencia entre competencias generales y competencias específicas tiene sentido desde el momento en que se considera que las primeras son más flexibles y genéricas, adaptables a distintas situaciones y transferibles a contextos amplios.

Entre las competencias generales se encuentran las que se refieren a la responsabilidad profesional y el comportamiento ético, el desarrollo del cliente, el respeto y la sensibilidad hacia la diversidad cultural, el autoconocimiento, la formación permanente en teoría y práctica, la investigación en el trabajo y las habilidades para la cooperación. Mientras que en el bloque de competencias específicas se recogen aquellas que se refieren al diagnóstico, la orientación educativa, el desarrollo de la carrera, información, consulta, desarrollo de programas...

La carencia de un modelo único referido a la formación y desarrollo profesional de los orientadores se debe quizá a la complejidad de su conceptualización y procesos a seguir en lo referente a aglutinar y vertebrar distintos saberes, funciones y competencias. En la línea sostenida por Zeichner (1983), Sobrado et al. (2012) añaden

dos modelos a los cuatro ya expuestos en 1996: tradicional, competencial clásico, reflexivo, humanístico, sistémico y competencial renovado.

En la década de los ochenta, cuando el modelo de formación basado en competencias estaba en su punto álgido, afloran una serie de críticas que inician un debate sobre cuál debería ser el enfoque más adecuado para la formación de los futuros orientadores. Paulatinamente, el modelo basado en competencias va dejando paso al modelo del orientador como un profesional reflexivo que ha de tomar decisiones de diversa índole, pero siempre apoyadas en una comprensión explicativa de por qué actúa de cierta manera, por qué utiliza ciertos procedimientos y técnicas, y de qué manera su actuación está comprometida con una práctica que encierra tras de sí un compromiso ideológico determinado (Santana, 2007). La orientación ha estado tradicionalmente interesada por la forma de ofrecer la atención/apoyo más idóneo atendiendo a la atención a la diversidad de los alumnos; este es actualmente considerado uno de los indicadores más potentes para la mejora de la calidad de la enseñanza.

La formación de los futuros profesionales de la educación en materia de orientación educativa se ve apoyada por la legislación vigente, al hacer referencia a dicha orientación como elemento fundamental para la calidad educativa. Consideramos que la formación del orientador debe de tener una doble vertiente. Por una parte ha de dinamizar y participar en los procesos de formación que se generan en su centro educativo, sobre todo en relación a la acción tutorial o a la atención a la diversidad; pero, por otra, creemos que es de suma importancia que no descuide el trabajo colaborativo y formativo con otros colegas. Según esto, la formación ha de basarse en el trabajo en equipo y colaborativo, tener un carácter teórico-técnico-práctico e investigador y disponer de un modelo teórico que sirva de referencia a la actividad formativa. Álvarez (1997) señala cuatro grandes áreas de formación, con sus respectivos contenidos, que debe contemplar la formación de los profesionales de la orientación:

- Área de formación actitudinal.
- Área de formación teórico-práctica.
- Área de formación técnica y práctica.
- Área de formación para la investigación.

Estos contenidos tratarán de integrarse en los diferentes planes de estudio conducentes a la obtención del título que capacite para el ejercicio de la profesión

orientadora. Además, la profesión del orientador admitiría un variado inventario de competencias profesionales, todas ellas dependientes de los distintos puestos de trabajo y contextos y organización donde se ejerciera. Para acotar dichas competencias es imprescindible partir de aquellas más relacionadas con las funciones encomendadas al orientador en las diferentes reseñas normativas, tanto las referidas a los Departamentos de Orientación como aquellas establecidas para los Equipos de Orientación Específicos.

3. PROPUESTA DE FORMACIÓN INICIAL DE ORIENTADORES DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El objeto de la presente comunicación es hacer una revisión de los planes de estudio que configuran la formación inicial que habilita para el desempeño de la profesión orientadora. El método a seguir consiste en revisar y analizar qué titulaciones dan acceso a dicha profesión desde la legislación vigente.

La Universidad de Santiago de Compostela, al igual que el resto de universidades autonómicas y estatales, ha implantado de forma progresiva en los últimos años nuevas titulaciones adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior. En este marco, la Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre, establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, en particular, de la especialidad de Orientación Educativa, con la carga lectiva que aparece en la tabla 1.

Tabla 1.

	Materias	Créditos
Módulo General	Didáctica, Currículo y Organización Escolar	4.50
	La función tutorial y la Orientación Académica	2.50
	Educación y Lenguas en Galicia	2.00
	Desarrollo Psicológico y aprendizaje escolar	3.50
	Educación, sociedad y política educativa	3.50

Módulo específico	Diagnóstico y evaluación en educación	4.00
	Trastornos en el desarrollo y dificultades en el aprendizaje	4.00
	Interacción social, aprendizaje y construcción del conocimiento	3.00
	Necesidades educativas y adaptación del curriculum	3.00
	Modelos de orientación e intervención psicopedagógica	3.00
	Orientación profesional	3.00
	Investigación, evaluación e innovación educativa	6.00
Prácticum 1		4.00
Prácticum 2		8.00
Trabajo Fin de Máster		6.00
		60.00

Hasta hace unos años, la especialización para ejercer la docencia en la enseñanza secundaria ha venido consistiendo en el Curso de Aptitud Pedagógica. Dicho modelo se manifestaba insuficiente y obsoleto, con una formación inadecuada para ejercer la profesión docente, por ser demasiado teórica y breve y estar muy alejada de la práctica profesional y de los conocimientos y habilidades propias para el ejercicio profesional. La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) pretende facilitar una formación pedagógica y didáctica de mayor calidad. El profesor de secundaria ha de adquirir en algún momento de su formación inicial las habilidades propias del maestro o educador, añadidas a la formación experta en un área curricular concreta que ya se haya adquirido con anterioridad. La reciente Orden EDU/3498/2011 modifica la orden referenciada en el párrafo anterior explicitando que, en el caso de la orientación educativa, la formación recibida permitirá además el desarrollo de nuevas competencias; y que a esta especialidad le corresponderá un plan de estudios específico que debe incluir, como mínimo, una serie de módulos.

Así pues, los titulados que deseen ser orientadores en el sistema educativo no universitario, habrán de acreditar la especialidad de «orientación educativa» del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

4. SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL ORIENTADOR

Actualmente, asistimos a una etapa de transición donde conviven diferentes vías de acceso para ejercer como orientador.

Los profesionales que están ya en ejercicio de la profesión han tenido que acreditar la consecución de alguna titulación, actualmente en extinción (Licenciatura en Pedagogía, Psicología o la Licenciatura en Psicopedagogía, de 2º ciclo).

Hoy en día, los alumnos que estén cursando una de estas titulaciones a extinguir, si acreditan el título, podrán acceder al Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria. Los titulados en Pedagogía o Psicopedagogía están exentos de la realización de dicho Máster.

Con los nuevos títulos de Grado, el proceso de acceso y admisión al Máster se realizará de acuerdo a la normativa vigente (Orden ECI/3858/2007) por especialidades en función de la titulación, dado que, por su carácter profesionalizador, se hace necesaria la correspondencia entre la titulación que le da acceso al Máster y la especialidad elegida. En el caso concreto de la especialidad de orientación educativa, tendrán acceso las licenciaturas antes nombradas y los grados de Pedagogía y Psicología. Se prevé que para el curso 2014-2015 se aplique ya la nueva Orden EDU/3498/2011, con las correspondientes modificaciones en cuanto a competencias y contenidos de las distintas materias de ambos módulos.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Conscientes de la importancia que la formación tiene en el desarrollo profesional de los orientadores, y a la vista de los numerosos estudios, nacionales y europeos, acerca del tema, enunciaremos alguna cuestión que, lejos de pretender ser fórmulas concluyentes, guiarán el estudio para seguir profundizando en el tema. Por un lado, en la formación inicial las repercusiones de las mejoras que los planes inminentes puedan aportar al desarrollo profesional; e incluso ampliándolo a una formación permanente que complemente y enriquezca la práctica profesional.

El hecho de añadir una formación previa para acceder al empleo (que hasta hace poco podemos decir que no existía, salvo como requisito para presentarse a unas oposiciones) consolida y regula la profesión de los orientadores en el sistema escolar y contribuye a una mayor concreción de las competencias específicas para el ejercicio

de la profesión. Parece adecuado establecer un modelo de formación que combine la planificación por programas de actuación y de servicios, en el que lo fundamental sea la intervención psicopedagógica unida a realidades y exigencias de los puestos de trabajo para los que se formen los futuros aspirantes. En consecuencia, optamos por un modelo de formación especializada para el orientador que, aunque vinculada a la que recibe el conjunto de profesores de educación secundaria, particularice y añada las competencias propias de su perfil profesional.

Debido a la importancia que consideramos que tiene la implicación de los profesionales en procesos de formación, parece relevante:

- Delimitar los requisitos de acceso al puesto de trabajo de docente y orientador, donde se valoren realmente las competencias necesarias para el adecuado desempeño de la profesión.
- Tener en cuenta las diferencias en el establecimiento de competencias según las actividades y tareas a desempeñar, pues entendemos que no pueden ser las mismas si se trata de un Departamento de Orientación en un centro Público Integrado (CPI), en un Instituto de educación Secundaria (IES), en un Equipo de Orientación Específico (EOE), por ejemplo.
- Potenciar una mayor colaboración entre la universidad, los Centros de Formación del Profesorado y las asociaciones profesionales, para ser conscientes de las demandas de formación existentes entre los profesionales en activo y complementar así la teoría desde la práctica real.

6. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Álvarez, V. y Romero, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la Orientación. *Educación XXI*, 10, 15-37.

Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional, AIOEP (2003). *Competencias internacionales para los profesionales de orientación y de educación*. Recuperado de <http://www.iaevg.org>

Centro de Investigación y documentación Educativa, CIDE (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deportes.

Decreto 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 27 de abril de 1998, núm. 79.

Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Diario Oficial de Galicia*, 21 de diciembre de 2011, núm. 242.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, núm. 238.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106.

Luque, P. A. (2005). Políticas sociales desde el discurso de la complejidad y nuevos espacios de intervención social. En C. Mínguez (Coord.), *La Educación Social, discurso, práctica y profesión* (pp. 147-169). Madrid: Dykinson.

Lledó, A. (Coord.) (2007). *La orientación desde la práctica educativa*. Sevilla: Fundación Ecoem.

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2007, núm. 312.

Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, por la que se modifica la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, 26 de diciembre de 2011, núm. 310.

Santana, L. E. (2007). *Orientación Educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades*. Madrid: Pirámide.

Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la Educación Obligatoria*. Barcelona: CEAC.

Sobrado, L. (1996). Formación y profesionalización de orientadores, modelos y Procesos. *Relieve*, 2(2). Recuperado de www.uv.es/relieve

Sobrado, L., Fernández, E. y Rodicio, M. L. (2012). *Orientación educativa: nuevas perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

Diseño de currículum formativo para los profesionales de la orientación: una propuesta a nivel europeo

ANA COUCE SANTALLA

ELENA FERNÁNDEZ REY

Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Con el paso de los años, el perfil profesional de los técnicos en Orientación ha evolucionado para dar respuesta a las transformaciones acontecidas en los diferentes sectores, lo que ha generado mutaciones en los requerimientos de profesionalidad exigidos, así como un perfil profesional, unos roles y funciones diferentes, en ocasiones, solapadas con las de otros profesionales que ejercen actividades similares o por otros agentes pertenecientes a la comunidad o contexto en el que los técnicos en orientación ponen en práctica su quehacer profesional.

Por otra parte, si se realiza una revisión de la identidad profesional de los orientadores en los diferentes países europeos, destaca la existencia de múltiples enfoques, los cuales oscilan desde una dedicación exclusiva y específica a las funciones orientadoras hasta la consideración del rol orientador como una función complementaria de otra tarea principal (Sobrado y Nogueira, 2009), lo que supone que la formación recibida sea diferente con el propósito de ajustarse a la concepción que se tenga en lo que a la identidad profesional se refiere.

Por tanto, se precisa una reflexión y una clarificación adecuada de los roles y funciones que este colectivo ha de desempeñar, junto con la actualización de su perfil profesional. Estos aspectos favorecerán la expresión concreta de su labor, la consideración positiva de su rol, el reconocimiento del papel a desempeñar, así como el diagnóstico y priorización de sus demandas formativas, las cuales servirán como motor de arranque en el diseño de un modelo formativo a nivel europeo que favorezca, en este colectivo, las competencias necesarias para la implementación de su práctica laboral. En consecuencia, se está en condiciones de afirmar que la formación de

orientadores ha de considerarse un aspecto clave de la calidad de la función orientadora, lo que incidirá, de modo relevante, en el desarrollo de la profesión y en su práctica laboral.

Históricamente, la formación y el desarrollo profesional se han considerado dos realidades diferentes, llegando a entenderse, hoy en día, como dos dimensiones vinculadas e íntimamente relacionadas, en las que confluyen diferentes componentes y elementos considerados esenciales en la profesionalización de la orientación (Sobrado, 1996). La formación del orientador entendida como desarrollo profesional enlaza con el modelo de orientación de naturaleza colaborativa que se centra, predominantemente, en aquellas prácticas colaborativas de carácter institucional, lo que implica reconocer el carácter específico profesional del orientador en un espacio laboral en el que pueda ejercerse la orientación, al tiempo que ha de admitirse que se trata de un verdadero agente social, planificador y gestor de los procesos y que puede y debe intervenir en los sistemas complejos que configuran la estructura social.

Hoy en día, en la Unión Europea, existe un interés creciente por la formación de estos profesionales, lo que supone que, desde diferentes organismos e instituciones, se analicen y estudien diversas propuestas, así como la existencia de una tendencia vinculada con la generación, diseño e implementación de diseños formativos acordes con el rol profesional de los orientadores. A nivel europeo, encontramos dos antecedentes clave en lo que respecta al tratamiento de la formación de los profesionales de la orientación para la carrera, los cuales suponen un fundamento relevante en propuestas posteriores. Por una parte, destaca la investigación realizada por Watts (1992), en la que, a partir del análisis exhaustivo de treinta y seis profesiones diferentes de orientadores, se elaboró un perfil de currículum formativo común, ofreciendo, a un tiempo, cuestiones relevantes a considerar en su estructura y contenidos.

Por otra parte, destaca el estudio de Repetto, Ballesteros y Malik (2000), centrado en el proyecto de formación de orientadores europeos, en el que se precisan los contenidos y aspectos metodológicos a considerar en la elaboración de un currículum formativo europeo para orientadores, proponiendo un desarrollo profesional centrado en el modelo de competencias (Competency Based Teacher Education –CBTE–).

Es en este contexto, en el que, de acuerdo con lo comentado hasta el momento, se enmarca el proyecto de investigación *Development and Implementation of Common Bachelor's Degree Programme in the European Context (DICBDPEC)*, que parte del análisis de las diferentes realidades nacionales y de las necesidades de los

orientadores para la carrera, planteando como objetivo fundamental armonizar la Educación Superior de los orientadores a través de un Programa Educativo de Grado.

De este modo, a través de la metodología empleada y de los resultados obtenidos, aspectos todos ellos en los que se hace hincapié en el presente trabajo, se busca el impacto de dicho proyecto en la ampliación del Espacio Europeo de Educación Superior dentro del ámbito de la orientación de la carrera y en la mejora de la calidad en lo que respecta a la colaboración entre instituciones en el marco de la Unión Europea, logrando, de este modo, un aumento de la transparencia y de la correspondencia entre las cualificaciones obtenidas en el ámbito de la Educación Superior.

2. EL PROYECTO DICBDPEC: DESCRIPCIÓN DE UNA EXPERIENCIA CONCRETA

El proyecto de investigación europeo *Development and Implementation of Common Bachelor's Degree Programme in the European Context*, enmarcado en el subprograma *Lifelong Learning Programme –LLP–* se desarrolla en el período comprendido entre el 01/10/2011 y el 30/09/2013, con el propósito de armonizar la Educación Superior de los orientadores de la carrera en los países participantes (Estonia, Eslovaquia, Chipre, Alemania, Polonia, Reino Unido, Croacia y España). El principal resultado consiste en un Programa de Estudio Modular Integrado e Innovador que abarque los estudios de Grado a través de la utilización de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) y que permitirá a los orientadores la obtención del Diploma de reconocimiento conjunto/Suplemento de Diploma al Título. Con el propósito de favorecer la consecución de dicho cometido, se plantean los siguientes objetivos:

- Analizar la educación superior y la formación de Grado de la Orientación para la Carrera en los países participantes.
- Desarrollar un marco y diseño de formación profesional de Orientación, generalizable en las Universidades de los países miembros del proyecto.
- Colaborar en el estudio de la transparencia de los sistemas nacionales de capacitación de orientadores con el propósito de ayudar y mejorar el conocimiento de las cualificaciones académicas y profesionales.
- Analizar la introducción de innovaciones en los diseños formativos de los agentes de orientación a través de nuevos métodos y formatos.

- Desarrollar titulaciones conjuntas, así como el apoyo de las competencias interculturales y lingüísticas.

En el desarrollo de las diferentes fases y tareas que configuran el presente proyecto, la población objeto de estudio fue el alumnado de los estudios de Grado universitario en Orientación, así como profesionales del sector en ejercicio, haciendo uso, en todo momento, de una metodología caracterizada por un enfoque complementario y mixto de corte cuantitativo y cualitativo, en el que se combinaron diferentes técnicas e instrumentos, fundamentalmente, cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión, estudio de casos y relatos, entre otros.

Entre los principales resultados esperados, destacan, en base al intercambio de experiencias y saberes profesionales, la evaluación de la calidad de los programas e itinerarios formativos existentes para los profesionales de la orientación, así como la confección de fichas curriculares de módulos formativos y la elaboración de un diseño curricular de formación de Grado para el ámbito de la Orientación basado en el modelo de competencias. Complementariamente, se elabora un glosario con los términos más usuales en el ámbito de la orientación en los idiomas de los países participantes.

La totalidad de acciones desarrolladas en el seno de este proyecto se apoyan en el desarrollo y transferencia de procesos de innovación con soporte TIC en la educación superior y en la formación educativa y profesional en el ámbito de la Orientación de la Carrera.

3. METODOLOGÍA

Con la finalidad de conocer el panorama de propuestas académicas existentes como punto de partida para proceder al diseño del plan de estudios de Grado en Orientación para la Carrera, el Proyecto DICBDPEC, junto con la Red NICE –*University Network for Innovation in Guidance*–, realizaron un estudio empírico de los programas de estudio europeos centrados en este ámbito de intervención.

Treinta y dos universidades europeas constituyeron la muestra para la investigación, en las que se recogió información a partir de un cuestionario estructurado en cuatro dimensiones:

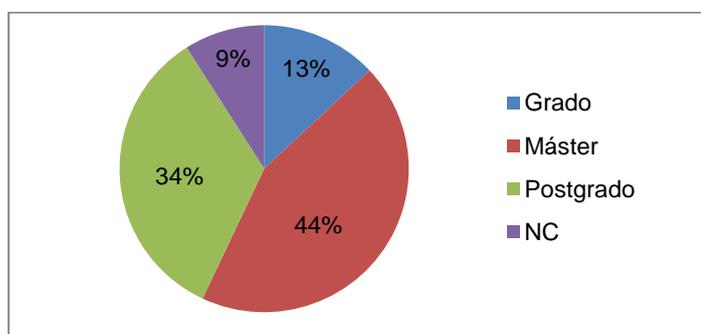
- Titulaciones.
- Competencias.

- Departamentos.
- Prácticas y Tesis de Máster.

A continuación, se presenta el análisis de los principales resultados obtenidos en los tres primeros aspectos mencionados, lo que mostrará una perspectiva global del tipo y carácter de los programas de estudio sobre orientación existentes en Europa.

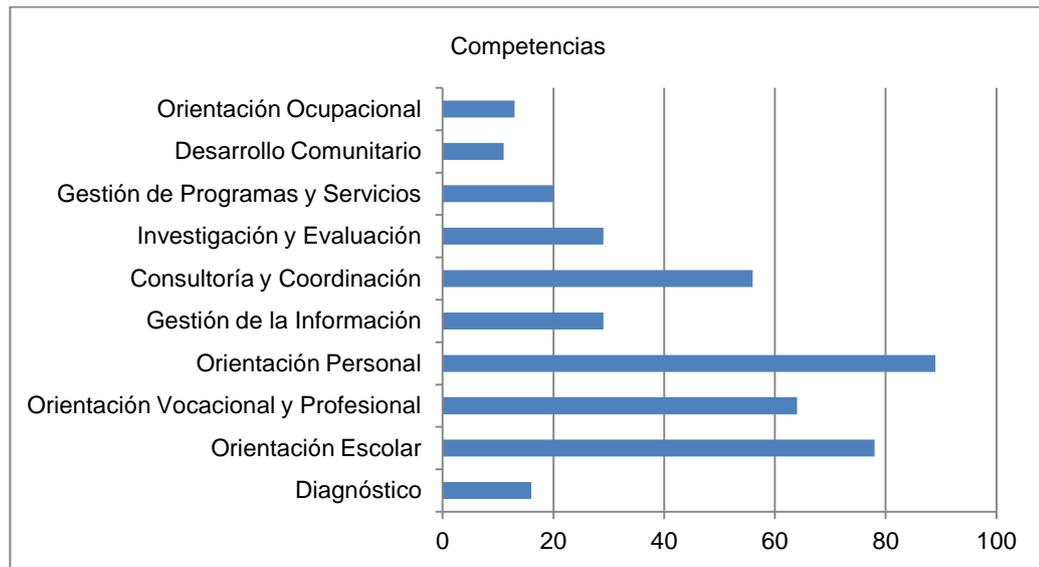
Las universidades analizadas ofrecen un total de 45 programas de estudio, cuyo tópic principal se centra en la «Orientación/Asesoramiento para la Carrera» (gráfico 1). Entre ellos hay diversos niveles, predominando los de tipo Máster (44%), seguidos por los Postgrados (34,0%) y con menor porcentaje aparecen los Grados (13%).

Gráfico 1. Universidades con titulaciones de «Orientación/Asesoramiento para la Carrera»



Tomando como referencia las diez áreas de especialización propuestas por la International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG, 2003), se preguntó a las universidades si los programas de orientación se centraban en cada una de ellas. Los datos aportados (gráfico 2) muestran que las competencias con presencia en mayor número de programas se relacionan con las áreas de «Orientación Personal» (89%), «Orientación Escolar» (78%), así como «Orientación Vocacional y Profesional» (64%), mientras que las que estaban presentes en menos planes se centraban en «Desarrollo Comunitario» (11%), «Orientación Ocupacional» (13%) y «Diagnóstico» (16%).

Gráfico 2. Presencia de competencias IAEVG (2003) en los programas



La revisión de los departamentos responsables de la docencia de las cuarenta y cinco titulaciones analizadas muestra una relevancia significativa de aquellos relacionados con la Educación (41) frente a los demás; obteniendo unos valores intermedios las categorías de «Otros» (26), «Administración de Empresas» (22) y «Psicología» (21) y con puntuaciones más bajas en orden decreciente «Filosofía/Ética» (12), «Informática/Estadística» (11), «Sociología» (10) y «Derecho» (7).

El estudio de estos datos se completó con la información aportada a través de entrevistas efectuadas a los socios principales de cada país en las que se trató de conocer el estado actual de la Orientación de la Carrera y las posibles estrategias innovadoras nacionales en los estudios conducentes a la profesión de orientadores. Su análisis evidenció la existencia de diferencias importantes en las propuestas formativas de los orientadores profesionales, que reforzaron la idea de la necesidad de armonizar su formación, objetivo del Proyecto DICBDPEC.

En las reuniones de trabajo del Proyecto, se desarrollaron grupos de discusión para debatir las cuestiones clave en el diseño de los programas de estudio sobre Orientación para la Carrera, que ayudaron a establecer los puntos comunes de referencia sobre los que trabajar los planes formativos.

4. RESULTADOS

El resultado esperado del Proyecto era la elaboración de un innovador programa educativo modular para la formación de Orientadores para la Carrera de nivel de Grado (*Bachelor*) que utilice créditos ECTS y que permita la obtención del Suplemento de Diploma al Título. También se contempla la necesidad de especificar los criterios de calidad para los programas de Grado de acuerdo con las Normas y Directrices Europeas para la Calidad de la Educación (ESG).

El proceso de trabajo se desarrolló en las siguientes fases:

- Elaboración de los criterios de evaluación de calidad de la educación para los Orientadores de la Carrera según los estándares de calidad ESG de la Unión Europea.
- Examen comparativo de los planes formativos nacionales para el posterior análisis de la educación superior y la formación educativa y profesional de los orientadores, las diferencias y requisitos para la cualificación.
- Comparación internacional de la educación superior y las posibilidades de estudios de los Orientadores de la Carrera en los países socios.
- Realización de estudios sobre el empleo de los jóvenes en el mercado laboral y la adquisición de información sobre estrategias de desarrollo económico y social a nivel nacional y en el marco de los desafíos de la Unión Europea.
- Redacción de un diccionario terminológico (Glosario).
- Desarrollo de los contenidos y competencias a incluir en los módulos formativos.

El modelo en el que se fundamenta el diseño curricular es el de competencias, para el cual se toman como referencia los sistemas enunciados por dos organismos internacionales relevantes, la International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG, 2003) y el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP, 2009), así como la aportación significativa de Ertelt (2007) con su elaboración de los Módulos Europeos.

La versión preliminar del plan de estudios formativo para los Orientadores de la Carrera tiene un carácter modular y está compuesta por quince bloques formativos que abarcan, desde una perspectiva multidisciplinar, aspectos conceptuales, teóricos y dimensiones prácticas y aplicadas en diferentes contextos de intervención (cuadro 1).

Los diferentes módulos se organizan en un periodo lectivo de seis semestres a lo largo de tres años, con una carga lectiva de 180 créditos ECTS. En cada uno de ellos, se establecen, a partir del análisis realizado en base a las competencias formuladas por la IAEVG (2003), Ertelt (2007) y CEDEFOP (2009), aquellas competencias que se consideran fundamentales y que han de servir como punto de partida en el diseño de los contenidos a abordar para la adquisición de las mismas.

Cuadro 1. Módulos formativos de la propuesta curricular del Proyecto DICBDPEC

Módulo	Contenidos	Ámbito/Disciplina
1	Introducción a la Orientación de la Carrera y Desarrollo de los Recursos Humanos	Aspectos introductorios
2	Gestión de la Información	Gestión
3	Estrategias e Instrumentos de Gestión	Gestión
4	Orientación para la Carrera en el Sistema Educativo	Educación
5	Relaciones Laborales y Marketing del Servicio	Relaciones laborales
6	Psicología ocupacional, educativa y asesoramiento de la carrera	Psicología
7	Aspectos socio-económicos de la Orientación para la Carrera	Aspectos socioeconómicos
8	Ética y profesionalización	Ética profesional
9	Gestión de personal	Gestión
10	Cuestiones del mercado laboral y estadística social aplicada	Aspectos socioeconómicos Estadística
11	Legislación nacional, europea e internacional sobre trabajo, movilidad y Orientación para la Carrera	Legislación
12	Conocimiento sobre profesiones, competencias y sistemas de clasificación	Aspectos socioeconómicos Mercado laboral Formación
13	Dimensión europea de la Orientación para la Carrera	Dimensión europea
14	Informática y metodologías de investigación y procedimientos de presentación	TIC Investigación
15	Lenguajes y comunicación en el contexto de la Orientación para la Carrera	Comunicación

Fuente: elaboración propia.

Además de los contenidos expuestos anteriormente, hay un módulo específico de prácticas obligatorias en diferentes ámbitos profesionales, integrando la opción de realizar prácticas en otro país europeo diferente al propio; y otro bloque dedicado a la elaboración de un proyecto final de Grado. Con estos dos requisitos, se destaca la

importancia del conocimiento real de los contextos posibles en los que estos profesionales pueden actuar y de las experiencias de buenas prácticas que pueden existir en diversos ámbitos de intervención.

Como se observa en el cuadro 1, además de disciplinas curriculares más tradicionales (educación, psicología, aspectos económicos...), hay una actualización de los contenidos que se incluyen en el currículum formativo, con los que se pretende la adaptación a las necesidades formativas y a los diversos contextos de intervención de los Orientadores para la Carrera.

El Proyecto busca tener impacto sobre la ampliación del Espacio Europeo de Educación Superior dentro del campo de la Orientación de la Carrera y en la mejora de la calidad de la colaboración entre instituciones de educación superior en el marco de la Unión Europea, aumentando, así, el grado de transparencia y correspondencia entre las cualificaciones obtenidas en el ámbito de la educación superior.

Para la realización del diccionario terminológico (Glosario), cada uno de los socios participantes seleccionó aquellos términos y conceptos considerados palabras clave dentro de cada uno de los módulos, por su vinculación y relación con las competencias de los mismos, abordando, a un tiempo, diferentes aspectos que inciden de forma directa o transversal en el desarrollo profesional de los orientadores, así como en el ejercicio de su profesión. Cada uno de los términos ha sido definido y traducido a diversos idiomas.

5. DISCUSIÓN

La formación de los Orientadores para la Carrera constituye una línea de investigación preferente a nivel europeo. Desde hace aproximadamente dos décadas, se parte del análisis de los múltiples contextos y modalidades formativas con la intención de ofrecer una propuesta formativa curricular común que pueda ser asumida por varios países.

Dicha tarea resulta compleja, ya que se precisa concebir de manera similar la identidad profesional de los orientadores (sus competencias y funciones, los servicios en los que trabajan, su dedicación, etc.) y fundamentar la propuesta en un modelo único, basado en competencias.

En esta línea, el proyecto europeo *Development and Implementation of Common Bachelor's Degree Programme in the European Context* pretende el diseño de un

programa formativo para los orientadores. En él se recogen las competencias fundamentales que estos profesionales deben desarrollar, así como los contenidos teóricos y prácticos necesarios para alcanzar la adquisición de las mismas.

El Proyecto no solo pretende avanzar en el diseño curricular formativo, sino también en la posibilidad de analizar el desarrollo real de esa formación y la valoración de la misma a través de la implementación de la totalidad o parte de los módulos elaborados, lo que favorecería la obtención de resultados de cara a mejorar la propuesta formulada.

6. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, CEDEFOP (2009).

Professionalising career guidance: practitioner competences and qualification routes in Europe. *Panorama Series*, 164. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5193_en.pdf

Ertelt, B. J. (2007). Wissenschaftliche. Aus- und Weiterbildung zur Berufsberatung im internationalen Vergleich. *Report (30)1*. Recuperado de <http://www.die-bonn.de/doks/ertelt0701.pdf>

International Association for Educational and Vocational Guidance, IAEVG (2003).

International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners. Berna: Autor.

Repetto, E., Ballesteros, B. y Malik, B. (2000). *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid: UNED.

Sobrado, L. M. (1996). Formación y profesionalización de orientadores: Modelos y procesos. *RELIEVE*, 2(2). Recuperado de <http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n23htm>

Sobrado, L. M. y Nogueira, M. (2009). Rol y funciones de los Servicios de Orientación Europeos. En L. M. Sobrado y A. Cortés (Coords.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 305-322). Madrid: Biblioteca Nueva.

Watts, A. (1992). *Perfiles profesionales de los consejeros de Orientación en la Comunidad Europea. Informe de síntesis*. Berlín: CEDEFOP.

Formación de graduados/as de educación infantil: análisis de un caso de inclusión educativa de un niño marroquí

MARÍA DEL PILAR GONZÁLEZ FONTAO

REBECA PADRÓN GONZÁLEZ

Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente vivimos en una sociedad cada vez más plural y globalizada en la que la movilidad y las migraciones son más frecuentes en nuestro entorno. El fenómeno de la inmigración provoca, a menudo, una reacción de actitudes de racismo y xenofobia que debe ser combatida con la educación en los valores del respeto, la tolerancia y la solidaridad.

Desde hace algún tiempo, la Comunidad Autónoma de Galicia se ha convertido en tierra de acogida de inmigrantes, muchos de ellos procedentes de Portugal, Latinoamérica, el Magreb y diversos puntos de Europa del Este. Ello conlleva que los centros educativos han de pensar en hacer algunos cambios para adaptarse a esta nueva realidad. Este hecho supone la necesidad de plantearse la atención educativa de los niños y niñas de familias inmigrantes, así como acciones formativas a las personas adultas, teniendo en cuenta que en algunos casos también subyace una fuerte deprivación socioeconómica.

Es por ello que los centros educativos han de ser conscientes de que son los elementos inclusivos más importantes de que van a disponer las familias y que, teniendo en cuenta que la llegada a una nueva realidad siempre es compleja, habrá que diseñar estrategias e implementar medidas que ayuden a facilitar la adaptación a esa nueva realidad por parte de toda la comunidad. En este sentido es importante la elaboración, por parte de los centros, de un plan de acogida donde se tomarán decisiones importantes. Sin embargo, esto solo no es suficiente, también se deberá reflexionar sobre la incorporación de elementos de culturas diferentes a las nuestras

en el currículo, el tratamiento de las lenguas de la Comunidad, el papel de las lenguas familiares, etc.

También debemos plantearnos cómo enfocar la educación del conjunto de nuestro alumnado, sin distinción de razas, lenguas y orígenes culturales, con la finalidad de construir conjuntamente un espacio común de respeto y tolerancia. La finalidad de este trabajo es contribuir a la construcción de una escuela inclusiva para todos y todas, una escuela que respete las diferencias que nos hacen singulares y rechaza las desigualdades.

2. INCLUSIÓN EDUCATIVA: CONSTRUYENDO JUNTOS

El concepto de inclusión ha adquirido un énfasis especial en los últimos años en el contexto educativo español visibilizándose en la práctica educativa tras la asunción vinculante de las recientes políticas educativas. Así pues, la educación inclusiva es un principio universal y uno de los valores principales de nuestro sistema educativo. Alguna legislación educativa (Ley Orgánica de Educación [LOE], 2006) reafirma la relevancia de que el sistema educativo asegure oportunidades educativas de calidad para todos.

Avanzando conceptualmente, una escuela comprensiva desplaza la mirada que exclusivamente se centraba en las dificultades del alumno/a hacia su realidad personal, escolar y social, de manera que estudia cómo modificar y mejorar estas circunstancias así como establecer los apoyos precisos en el contexto de la comunidad escolar de la que el alumno o alumna forma parte. Defendemos, por tanto, el derecho a la educación de todos los niños y niñas, el derecho al aprendizaje de herramientas para desenvolverse en la vida al máximo de sus posibilidades de forma que todos los alumnos/as se sientan partícipes en la comunidad y desarrollen al máximo sus potencialidades.

Siendo una característica la posibilidad de participación y el sentirse parte de la comunidad, una escuela inclusiva requiere que todos los apoyos académicos, personales... actúen de forma inclusiva y no se mantengan en su especificidad o especialización para enfatizar los aspectos diferenciales y reforzar los elementos de exclusión.

Históricamente, la escuela ha tenido dificultades para trabajar con la diversidad, fuente de intercambios, de innovación. Hoy en día se trata de lograr el reconocimiento

del derecho que todos tienen, tanto a ser reconocidos, como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, la etnia o situaciones personales derivadas de necesidades específicas. Son las barreras que pone el medio social y escolar las que hay que remover para que sea posible una escuela que valore esa diversidad y una sociedad donde tengan cabida todas las personas. Por tanto, es necesario que los centros educativos incorporen procesos de reflexión que analicen las barreras existentes para la consecución del aprendizaje y faciliten la respuesta a las necesidades que presenten los estudiantes para alcanzar las expectativas de las personas que configuran la comunidad educativa.

En este sentido, una educación inclusiva, sensible a la diversidad supone tres desafíos importantes:

- la reducción de las desigualdades de cara a disminuir las disparidades sociales y educativas,
- el respeto a la diversidad, lo que implica tener presente las especificidades de cada grupo humano, sus prácticas culturales.....,
- la creencia de que en una sociedad plural y democrática es necesario educar para la diversidad, lo que significa que se debe propiciar una convivencia respetuosa en y con la diferencia, sobre todo que la diversidad se incorpore como un valor corporativo, positivo (Fontes, Amrein, Pereira, De Azevedo y Blanco, 2006).

Así pues, se atribuye a la Escuela inclusiva el fomento de una convivencia positiva entre todos sus miembros como base de la igualdad de oportunidades y la plena participación del alumnado en el contexto escolar y comunitario. Cada escuela debe crear y fortalecer en cada alumno/a y en su comunidad un sentido de identidad a través del cual se amplíe la apreciación de sus conocimientos y su forma de ser, que el respeto y el valor por las diferencias de los demás acabe con las estructuras rígidas y autoritarias. Como bien dicen Booth y Ainscow (2002) la inclusión trata de la participación de todos los niños y adultos, trata de apoyar a las escuelas para que sean más responsables ante la diversidad de orígenes, intereses, experiencias, conocimiento y niveles de los estudiantes.

Más particularmente, la diversidad cultural es necesaria para la humanidad, es el patrimonio común y debe ser reconocido y consolidado en beneficio de las generaciones presentes y futuras (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2009). En este sentido, es fundamental

que la institución educativa promueva situaciones cotidianas en las que los estudiantes fomenten el respeto, la armonía, el cuidado de uno mismo y de los demás, la aceptación, el compañerismo y muchos otros valores necesarios para una adecuada formación.

En la consideración de las necesidades educativas del alumnado con diversidad cultural (de origen inmigrante que accede a un centro escolar) podemos referir:

- Necesidades lingüísticas, derivadas del desconocimiento de una o de las dos lenguas vehiculares de la Comunidad Autónoma de Galicia, con consecuencias tanto para las relaciones interpersonales y sociales como para el aprendizaje.
- Necesidades curriculares, relacionadas con la diferencia entre la cultura mayoritaria del nuevo entorno y la cultura en que ha vivido y vive en el seno familiar; además, algunos presentan dificultades, sobre todo a nivel instrumental, derivadas de la nula o no suficiente escolarización anterior.
- Necesidades tutoriales, consecuencia de la dificultad del proceso de inclusión en el ámbito escolar y social y de las diferencias entre las normas y costumbres familiares y las que se proponen en el centro o en el entorno, aparte de las que algunos encuentran por las condiciones socio-familiares desfavorecidas.

De cara a promover la inclusión escolar y social del alumnado recién llegado, garantizando una acogida e inclusión adecuadas y evitando cualquier tipo de discriminación, la Orden del 20 de febrero de 2004 establece medidas de atención específica al alumnado que procede del extranjero (DOG, 26 febrero de 2004). Este alumnado ha de ver que tiene cabida en el grupo, que se le reconoce, que se valora su lengua y su cultura. Para ello será adecuado:

- Incluir en el currículo contenidos referidos a otras culturas, haciendo hincapié en lo que los une, no en lo que los separa.
- Utilizar elementos culturales distintos en las actividades didácticas o realizarlas en grupos culturalmente heterogéneos.
- Reflejar en la vida del centro la presencia de distintas culturas y lenguas.
- Facilitar a todos el acceso a las culturas minoritarias.
- Establecer un diálogo crítico entre todas las culturas.

Se trata de potenciar la Educación Intercultural, basada en la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad cultural. Como pone de manifiesto Sapon-Shevin (1999) el respeto y reconocimiento positivo de las diferencias raciales no es

solo un principio para aulas donde haya diversidad étnica, sino un principio que ha de incorporarse al curriculum de cualquier aula que quiera ser inclusiva. Reconocer las diferencias biológicas de los distintos grupos humanos significa, primero, descubrirlas a los ojos de los alumnos y, después, valorarlas como signos de identidad propia y genuina que nos enorgullecen, de forma que se puedan contrarrestar las influencias del racismo que hace creer a algunos alumnos que determinados signos o rasgos físicos son superiores a otros.

En este marco, el presente trabajo muestra como la inclusión de un niño inmigrante en Educación Infantil contribuye al desarrollo de una cultura de convivencia y de diversidad partiendo de la idea de que todos podemos aprender juntos en un contexto normalizado. Concretamente este trabajo tiene como objetivo favorecer el desarrollo relacional de un niño inmigrante con sus iguales cuando la barrera del idioma es un obstáculo en un centro de educación pública de Educación Infantil en Orense (curso escolar 2012/2013), poniendo énfasis en los procesos de aprendizaje y de convivencia en el aula.

3. METODOLOGÍA

La metodología es cualitativa, basada en un estudio de caso de un niño de tres años de edad de origen marroquí, al cual escolarizan por primera vez en un centro educativo y el idioma es una barrera para relacionarse con los demás niños y niñas de su aula. La temporalización y seguimiento se sitúa en el trabajo durante cinco meses en su centro educativo y en el aula ordinaria siendo muy relevante en el ámbito escolar, tanto para entender mejor las indicaciones y explicaciones de la profesora, como para relacionarse con los demás. El ámbito familiar no es tan importante porque se comunica con sus padres y gente cercana en su propio idioma. Los principales instrumentos para recabar los datos han sido la observación y el diario de campo.

4. EL PROCESO DE TRABAJO

El niño sujeto de estudio es de origen marroquí y vive en Ourense desde hace unos meses. Sus padres se vinieron aquí porque tenían familiares y amigos que residían en el barrio donde viven ahora. Además es un lugar donde hay mucho inmigrante

marroquí con lo cual se adaptan más fácilmente. Su madre no habla ni entiende el español, mientras que su padre sí que lo comprende un poco.

En su entorno familiar y más próximo se habla en árabe, por lo que el único lugar donde puede aprender español es en el colegio donde siempre permanece en el aula ordinaria y no cuenta con ningún profesor de apoyo.

Cuando llegó al centro educativo no tuvo muchos problemas para adaptarse porque conocía a otros alumnos de Educación Infantil, también de origen marroquí. A la hora de relacionarse con los demás niños, los de origen marroquí hablan y entienden tanto el español como el árabe, por eso él hablaba con ellos en árabe. Pero para relacionarse con los demás compañeros y con los profesores y profesoras necesitaba aprender español. Al principio, no sabía ni entendía ninguna palabra, por eso, lo más fácil era comunicarse a través de gestos. Cuando se realizaban actividades tanto los niños como la profesora repetían constantemente el nombre de los materiales y de lo que estaban haciendo. Poco a poco fue aprendiendo el nombre de los materiales con los que trabajaba cada día, algún número, los colores y diferente vocabulario.

En cuanto a la relación con sus compañeros siempre está jugando con ellos y se comunica como puede. Hace todo lo posible para explicarse, utilizando gestos, empleando palabras muy sencillas y señalando objetos y personas. Los demás niños de su aula colaboran de forma activa para que aprenda el idioma y así poder comunicarse de una forma más fluida. En ningún momento la barrera del idioma ha impedido que este niño se relacione con sus compañeros y compañeras. A veces, les cuenta algo y cómo no lo entienden se desespera e intenta explicarlo con alguna palabra en español o señalando objetos. Pero a medida que va aprendiendo palabras se produjeron cambios muy significativos al mismo tiempo que mejora la relación con sus compañeros y estrecha vínculos más fuertes con ellos. Por ejemplo, utiliza expresiones como «gracias», «por favor», «hola», «adiós», «buenos días». Puede mantener breves conversaciones con sus compañeros, aunque necesitase un apoyo como las onomatopeyas o los gestos. Por ejemplo una niña le pregunta qué le han regalado por su cumpleaños y como no sabe la palabra exacta se explica como puede: «brum, brum, brum». Entonces la niña responde que es un coche y él le dice que no que es grande. La compañera le respondió que un camión y él dice que sí.

Juega con sus compañeros en el aula a través del juego simbólico y otros juegos, lo cual le ha servido para aprender gran cantidad de vocabulario. En el patio también juega con todos los niños de educación infantil y de la manera que puede intenta

hablar con ellos. Este niño es muy extrovertido y pone todo su esfuerzo en hacerse entender. A veces, tiene que utilizar gestos, señalar objetos, personas o emitir sonidos. Está constantemente preguntando «¿qué es eso?» y señalando con el dedo. Cuando aprende una nueva palabra está repitiéndola durante mucho tiempo. A pesar de que el idioma es una barrera importante para comunicarse con sus compañeros y compañeras nunca ha dejado de interactuar con los demás y desde el primer momento ha estado en contacto con ellos.

A nivel académico, no supone ningún problema el idioma para su rendimiento ya que la tutora pone su máximo esfuerzo en explicarle las cosas a través de gestos, láminas o mostrando objetos. Poco a poco ha ido aprendiendo los nombres de los colores, de objetos cotidianos con los que se relaciona (lápiz, pintura, papel, tijera), los nombres de animales, algún número y alguna letra. También expresiones como «gracias, por favor, buenos días, ¿cómo estás?».

Al principio puede parecer que la barrera del idioma es un obstáculo muy importante para relacionarse con los demás, pero este niño ha demostrado que no. Con esfuerzo, mucho empeño y colaborando todos se pueden entender empleando otras formas alternativas a la palabra y ayudarle a aprender el idioma de forma que así se puedan comunicar de forma más fluida. Su evolución ha sido muy positiva y ha pasado de no decir ni una palabra a acabar diciendo frases cortas con completo sentido a pesar de que su vocabulario es limitado.

5. CONCLUSIONES

A continuación se recogen una serie de reflexiones finales que se han ido construyendo gracias a los diferentes resultados del estudio de caso:

- Acoger a este niño en un clima agradable y de confianza favorece su inclusión tanto en el aula como en el centro. Se debe de sentir uno más, arropado y apoyado por el grupo de forma que en todo momento se sienta seguro y con autoconfianza. En este ambiente se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje, por eso es esencial que el niño se sienta bien en él. Aunque es importante que toda la comunidad educativa esté implicada, en la medida de sus posibilidades, lo deben de hacer con mayor énfasis sus profesores de infantil y los especiales, sus compañeros y compañeras, ya que son las

personas que lo acompañan la mayor parte del tiempo y con los que tiene mayor confianza y se siente seguro.

- Utilizar una metodología de aprendizaje significativa basada en la experimentación, la observación y la manipulación facilita que el niño vaya construyendo conceptos con carácter sólido (aprendizaje a largo plazo) que irá modificando y ampliando a medida que vaya obteniendo nueva información. La motivación y la actitud positiva que muestra son fundamentales para que esto sea posible. También es conveniente poner a su disposición todos los recursos que sean necesarios.
- Emplear técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula para que se relacione con sus compañeros y que estos manifiesten actitudes positivas hacia él y se generalice a los demás alumnos de forma que todos cooperen y muestren una buena actitud. Al emplear esta técnica se fomenta la solidaridad y la colaboración entre iguales así como la convivencia, ya que todos deben de abrirse a los demás y respetar las aportaciones de cada uno. Empleando de forma diversificada esta técnica el niño adquiere autonomía, va aprendiendo de forma autónoma, desarrolla habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión y también supera barreras, como por ejemplo la del vocabulario.
- El lenguaje es una de las necesidades inmediatas que presenta este niño y a las cuales hay que dar respuesta. Al principio es necesario apoyarse en imágenes, objetos, emplear gestos o señalar personas o cosas al mismo tiempo que se emplean palabras o frases claras y sencillas. Esto lo utiliza tanto el propio niño como sus compañeros y profesores para poder interactuar.
- En el aula, al igual que en el centro educativo, diferentes culturas, por eso es necesario favorecer el entendimiento entre ellas. Se establece una relación basada en el respeto y el enriquecimiento mutuo además de educar en valores y principios democráticos (tolerancia, solidaridad, respeto, generosidad, bondad, amistad, comprensión, amabilidad...). Es un privilegio poder beneficiarse de la diversidad cultural y, en este caso, tanto este niño, como sus compañeros y profesores, pueden hacerlo.

6. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us*. London: Routledge.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Fontes, A., Amrein, C., Pereira Amorim, E., De Azevedo, L. y Blanco Cossío, M. (2006.) O sistema de monitoramento e avaliação baseado em resultados (SM&A-R) para as metas do Programa Educação para a Diversidade e Cidadania. En J. L. Teles y C. T. Signori (Orgs.), *Educação na diversidade: como indicar as diferenças?* (Coleção Educação para Todos, v. 25) (pp. 39-56). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106.

Orden de 20 de febrero de 2004 por la que se establecen las medidas de atención específica al alumnado procedente del extranjero. *Diario Oficial de Galicia*, 26 de febrero de 2004, núm. 40.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la Educación*. París: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas* (pp. 37-54). Madrid: Narcea.

**Novos públicos do ensino superior:
percursos, escolhas e resultados dos diplomados
maiores de 23 anos, no ensino politécnico**

JOSÉ ANTÓNIO OLIVEIRA

SÉRGIO DANIEL GOMES

Instituto Politécnico do Porto

Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras

CIICESI

1. ENQUADRAMENTO JURÍDICO

Em Portugal, o Decreto-Lei nº 64/2006, de 21 de março estipula as condições especiais de acesso e ingresso no ensino superior para os estudantes maiores de 23 anos. Politicamente inseriu-se no Programa do XVII Governo Constitucional que estabeleceu, como objectivos centrais da política para o ensino superior, concretizáveis no quinquénio 2005-2009:

- a qualificação dos portugueses, incentivando a frequência no ensino superior, melhorando a qualidade e relevância das formações oferecidas e fomentando a mobilidade e a internacionalização, através da construção do espaço europeu de ensino superior e o conjunto de reformas possibilitadas pelo processo de Bolonha;
- a necessidade de definir e regular a rede de ensino superior nacional, num quadro dual e
- estabeleceu-se como meta importante a promoção de igualdade de oportunidades no acesso a este grau de ensino, atraindo novos públicos, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida.

O referido Decreto-Lei nº 64/2006, de 21 de Março aprovou as regras que facilitam e flexibilizam o acesso e ingresso ao ensino superior, concretamente a estudantes que

reúnam condições habilitacionais específicas e que façam prova adequada de capacidade para a frequência no ensino superior.

A alteração do regime de acesso e ingresso no ensino superior de candidatos que não possuam as habitações normais de acesso, com a criação do «regime especial de acesso e ingresso no ensino superior de maiores de 23 anos», veio abrir o ensino superior a um novo tipo de público-alvo, com características próprias e com necessidades específicas o que, necessariamente, veio obrigar as instituições de ensino a uma reflexão sobre as metodologias a adoptar. Este novo contingente, profundamente heterogéneo, a nosso ver, implica uma mudança na relação entre os diversos intervenientes e na cultura de cada instituição de ensino superior.

É reconhecido que a percentagem da população activa portuguesa com formação superior se situa a cerca de 50% da média europeia, com consequências negativas significativas na competitividade do tecido empresarial. Neste contexto, insere-se o Contrato de Confiança no Ensino Superior Para o Futuro de Portugal - Evolução do Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior, 2010-2014, datado de Setembro de 2010. Retomando o definido na Estratégia Europeia EU 2020, objectivando que pelo menos 40% da população no grupo etário 30-34 anos seja diplomada pelo ensino superior em 2020 (eram 22% em 2008), este Contrato visa estimular a ligação das Instituições de Ensino Superior ao tecido económico e às empresas, em particular. As universidades e os institutos politécnicos comprometeram-se a atrair novos públicos para o ensino superior por forma a concretizar este desiderato.

Em Portugal (pese embora o atraso comparativo com outros países, motivado pelas elevadas taxas de abandono e de insucesso verificadas tradicionalmente no ensino secundário e pela actual recessão demográfica), o incremento do programa «Novas Oportunidades», permitindo a aquisição de habilitações correspondentes ao 12º ano, acarretou um aumento do número de candidatos Maiores de 23 anos. Consequentemente, verificou-se um aumento efectivo de candidatos, com este perfil, nos lectivos seguintes. Consequentemente, a fixação de vagas para este público específico, foi, indubitavelmente, uma das variáveis mais importantes na promoção deste contingente.

Deixando a cada estabelecimento de ensino superior a responsabilidade de eleger as formas que considerem mais adequadas para cada curso e para cada perfil de candidato, o Decreto-Lei em questão, no entanto, estabelece as várias componentes obrigatórias de avaliação, a saber:

- apreciação do currículo escolar e profissional do candidato;
- a avaliação das motivações do candidato, podendo esta ser feita através de uma entrevista;
- a realização de provas teóricas e/ou práticas, de avaliação dos conhecimentos e competências considerados indispensáveis ao ingresso e progressão no curso.

Todas as provas deverão incidir, exclusivamente, nas áreas de conhecimento consideradas relevantes para o ingresso e progressão no curso. Poderão inscrever-se para a realização das provas os candidatos que completem 23 anos até ao dia 31 de Dezembro do ano que antecede a realização das provas.

Todo o processo de organização e realização das provas está a cargo do órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior a quem se destinam –Conselhos Científicos e Conselhos Técnico-Científicos–.

2. PROCEDIMENTOS INSTITUCIONAIS

No caso específico da Instituição de Ensino Superior onde estamos inseridos, pertencente ao subsistema de ensino politécnico, foi decidido, ao nível das componentes obrigatórias da avaliação, exigir a todos os candidatos maiores de 23 anos, os seguintes momentos de avaliação:

- uma Prova de Maturidade (anos lectivos 2005-2006 e 2006-2007); a partir do ano lectivo de 2007-2008, esta prova foi substituída por uma Prova de Compreensão e Expressão Escrita;
- uma Prova Específica, de acordo com o curso pretendido pelo candidato e os Pré-Requisitos, caso existam.
- análise curricular do percurso académico e profissional do candidato e uma Entrevista.

Desde o concurso de 2009-2010, as componentes obrigatórias de avaliação são: prova específica, de acordo com o curso pretendido pelo candidato, análise curricular do percurso académico e profissional do candidato e uma entrevista, ficando sem efeito a prova de compreensão e expressão escrita.

No último concurso, presentemente a decorrer, cada uma destas etapas de avaliação está valorizada na seguinte escala: 40% para a prova específica e pré-Requisitos, 30% para a avaliação curricular e 30% para a entrevista. A falta a qualquer um dos momentos de avaliação implica a exclusão do candidato. Excluído fica também qualquer candidato com uma classificação inferior a 7,0 valores na prova específica.

Para um acompanhamento mais próximo de todo este processo foi designada uma Comissão de Supervisão e Acompanhamento, encarregue de supervisionar e acompanhar todo o processo, no sentido de agilizar um conjunto de procedimentos inerentes ao bom andamento do mesmo. Cumpre, neste momento, salientar a disponibilização antecipada dos conteúdos programáticos para cada prova escrita, bem como um teste modelo destinado a familiarizar os candidatos com as provas a que serão submetidos. Em alguns casos e para alguns cursos, foram ministrados cursos de preparação para as provas específicas, de curta e longa duração, respectivamente de 40 e 80 horas.

3. PROCURA – UMA MOSTRA

Centraremos a nossa análise numa unidade orgânica do Instituto Politécnico do Porto, mais precisamente a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras (ESTGF). Criada em 1999, actualmente com cerca de 1.500 estudantes, a ESTGF ministra, em sede de 1º ciclo, os seguintes cursos: Ciências Empresariais, Engenharia Informática, Solicitadoria, Engenharia de Segurança do Trabalho e Engenharia de Segurança Informática e Redes de Computadores. Relativamente aos candidatos que procuraram a Escola, através das condições especiais de acesso e ingresso no ensino superior para maiores de 23 anos, o seu quantitativo é aquele que seguidamente se demonstra (tabela 1).

Tabela 1. Numero de candidatos M23 à ESTGF por ano lectivo/curso

Curso	Edição 2006-2007	Edição 2007-2008	Edição 2008-2009	Edição 2009-2010	Edição 2010-2011	Edição 2011-2012	Edição 2012-2013	Edição 2013-2014
LCE	4	15	27	59	41	53	35	22
LEI	3	7	13	13	20	19	1	4
LSOL	33	39	82	76	84	77	28	28
SQT LEST	4	15	41	31	34	29	9	7
SIRC LSIRC						13	10	4
Total	44	76	163	179	179	191	83	65

Como é fácil verificar, houve uma procura crescente dos maiores de 23 anos em todos os cursos lecionados pela ESTGF desde 2006-2007 até à edição de 2011-2012, com particular incidência nos cursos de Solicitadoria, Ciências Empresariais e Segurança e Qualidade no Trabalho. Após a edição de 2011-2012 verifica-se um decréscimo no número de candidatos, em todos os cursos, situação que é perceptível em todas as licenciaturas e em todas as unidades orgânicas do Instituto Politécnico do Porto.

4. BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS INSCRITOS

(Anos lectivos 2007-2008 a 2011-2012)

Total de inscritos: 353 estudantes.

Gráfico 1. Ano de inscrição

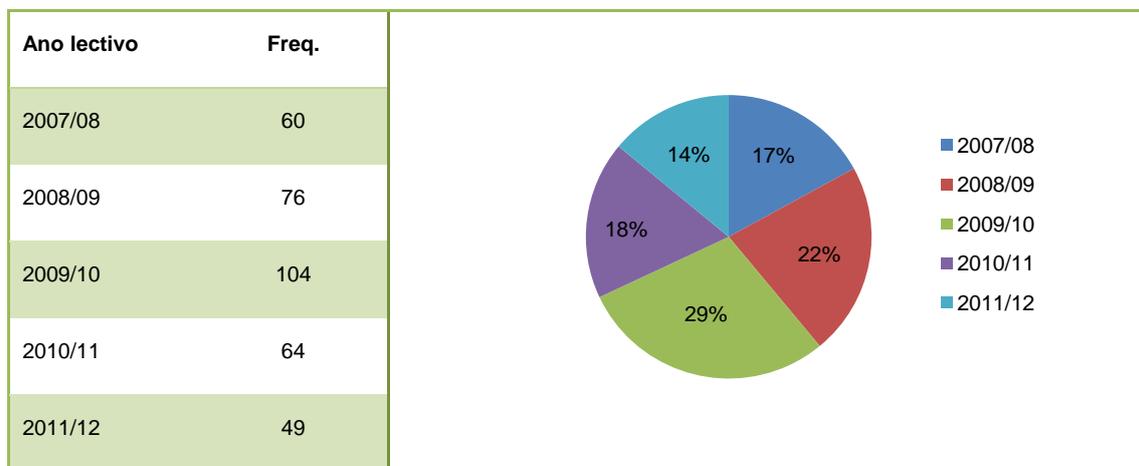


Gráfico 2. Sexo

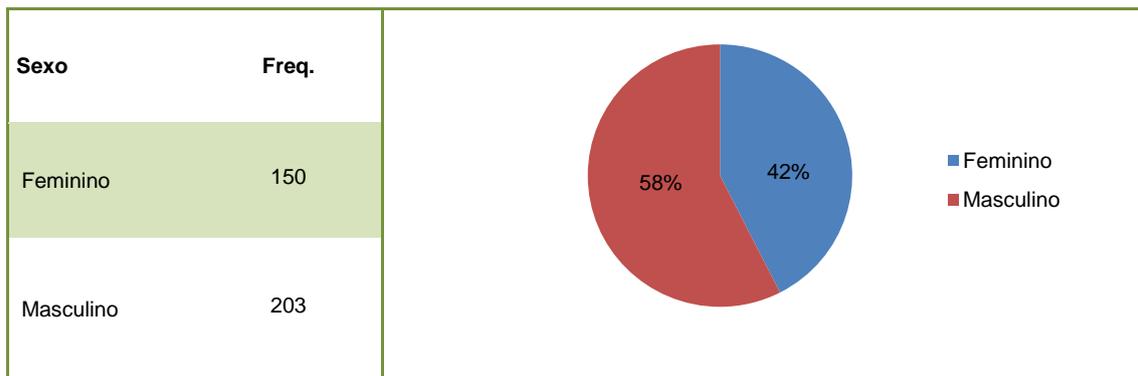


Gráfico 3. Estado civil

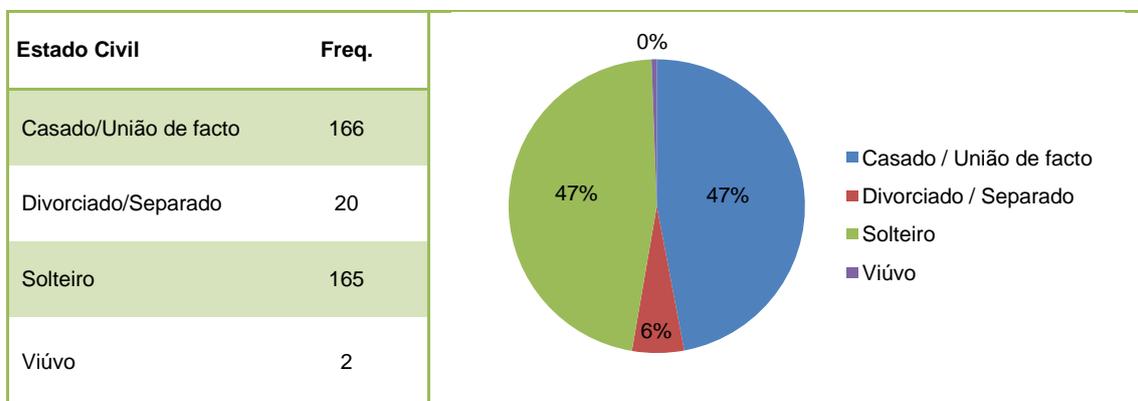


Gráfico 4. Curso frequentado

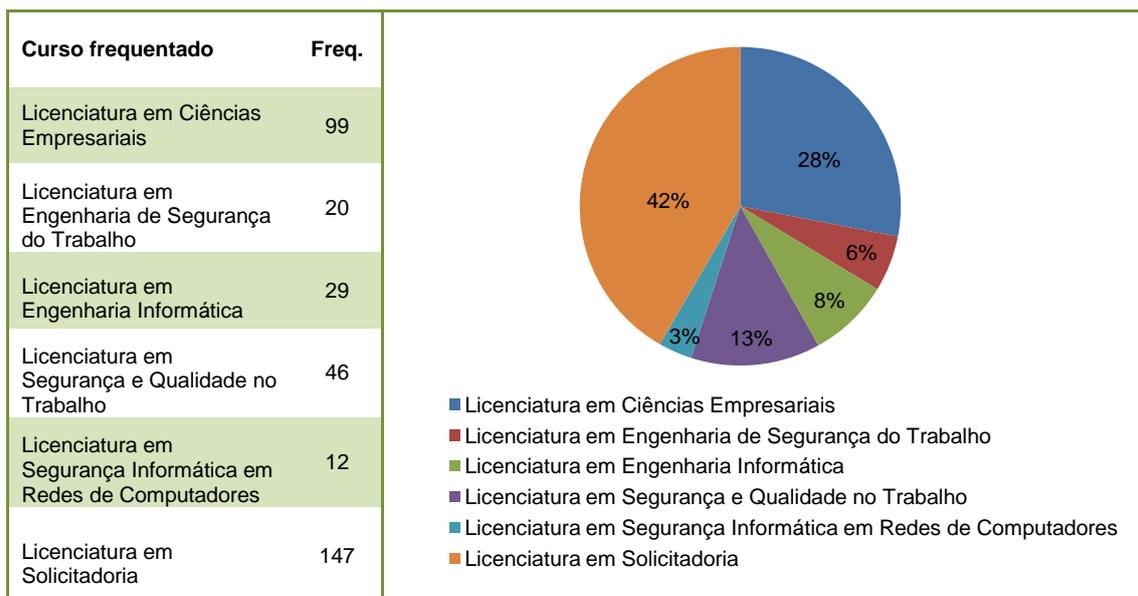
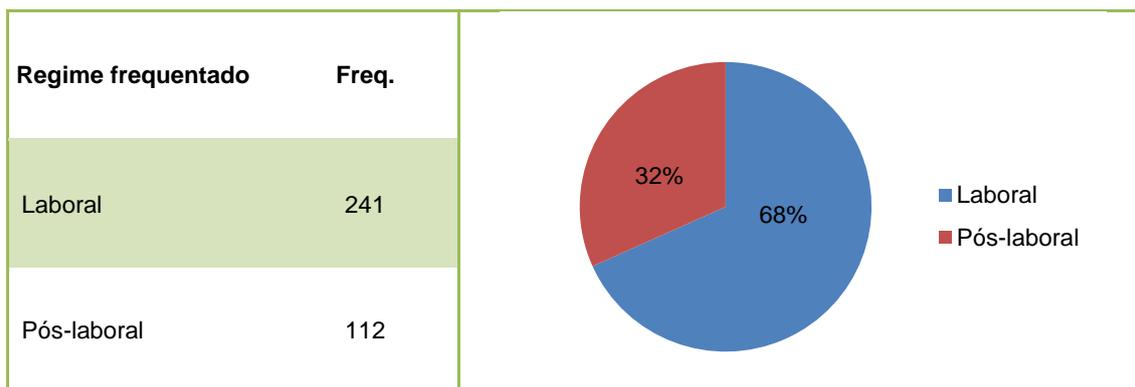


Gráfico 5. Regime frequentado

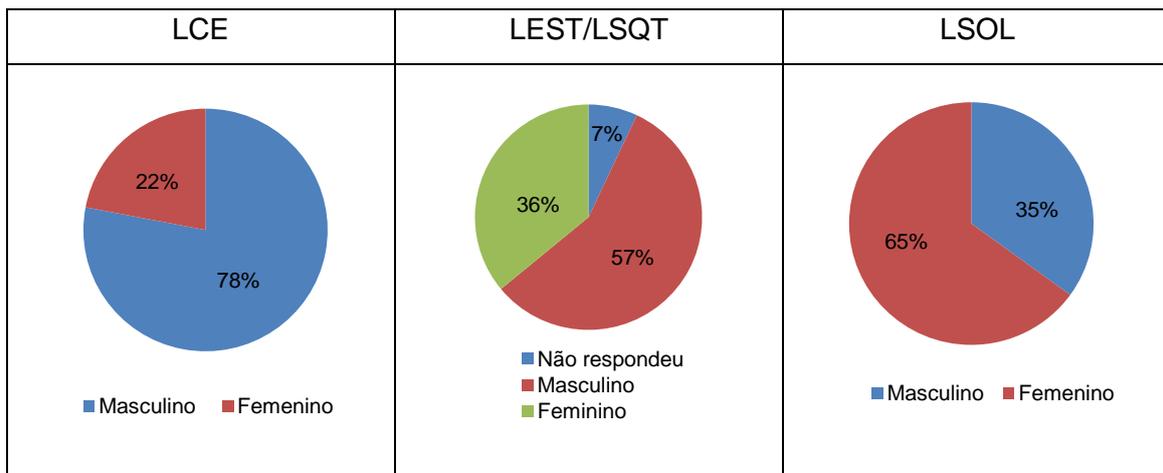


5. DIPLOMADOS POR CURSO - LCE, LEST/LSQT E LSOL

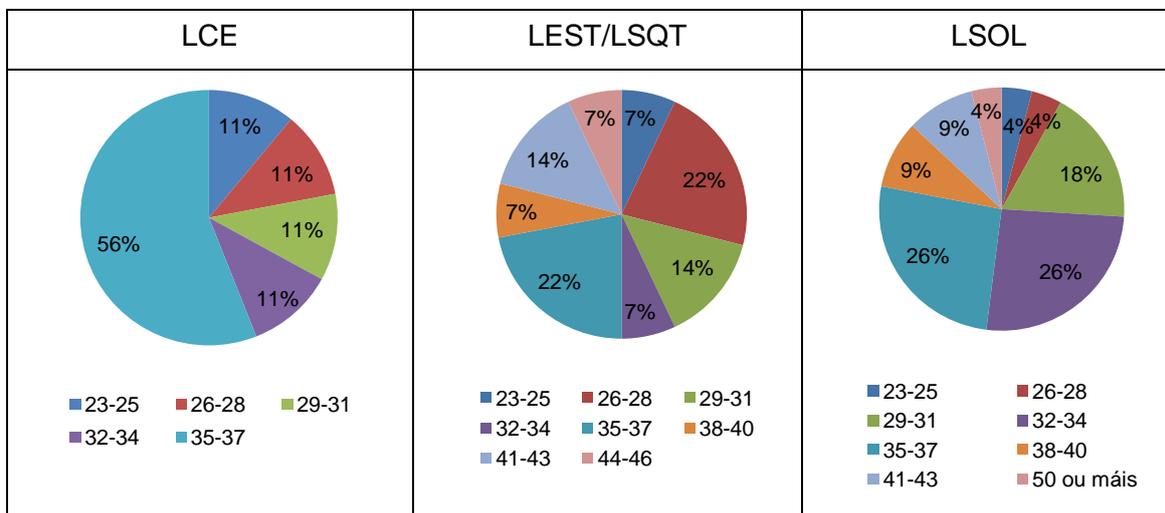
Técnica de recolha de dados: questionário (online)

- Universo: todos os diplomados pela ESTGF via M23 anos – 54 diplomados.
 - LCE: 10 diplomados.
 - LEST/LSQT: 14 diplomados.
 - LSOL: 30 diplomados.
- Respostas:
 - LCE: 9 respostas.
 - LEST/LSQT: 14 diplomados.
 - LSOL: 23 respostas.
- Taxa de respostas:
 - LSOL: 76,7%
 - LCE: 90%
 - LEST/LSQT: 100%
- Período: abril de 2013.
- Total de respostas: 47 respostas.
- Taxa de respostas: 87%

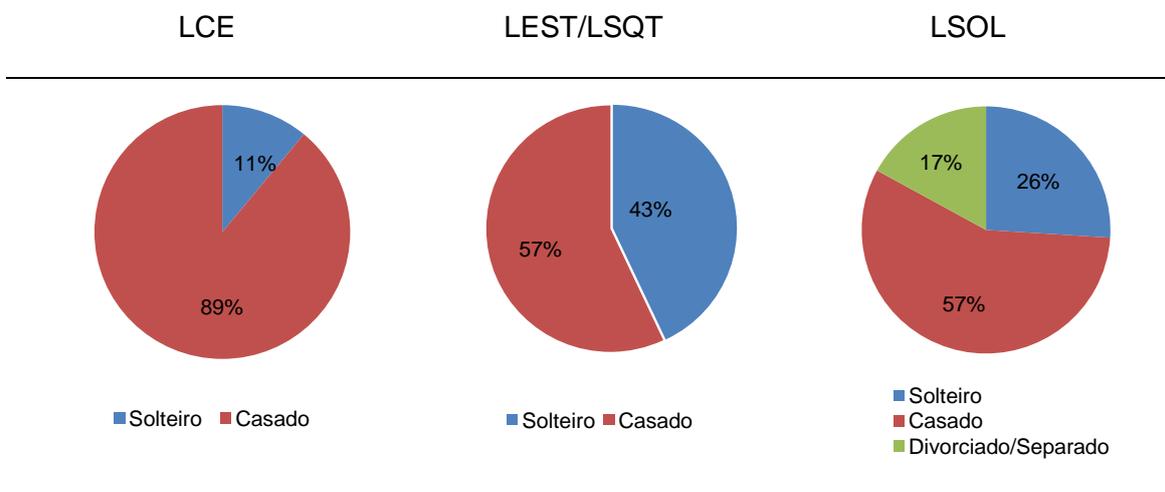
Gráficos 6, 7, 8. Sexo



Gráficos 9, 10, 11. Idade¹



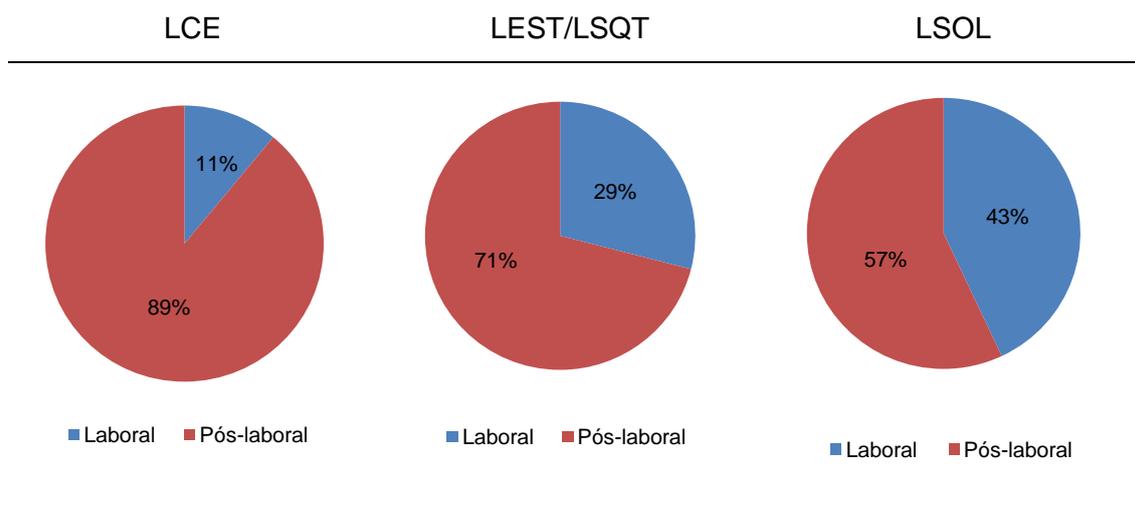
Gráficos 12, 13, 14. Estado civil²



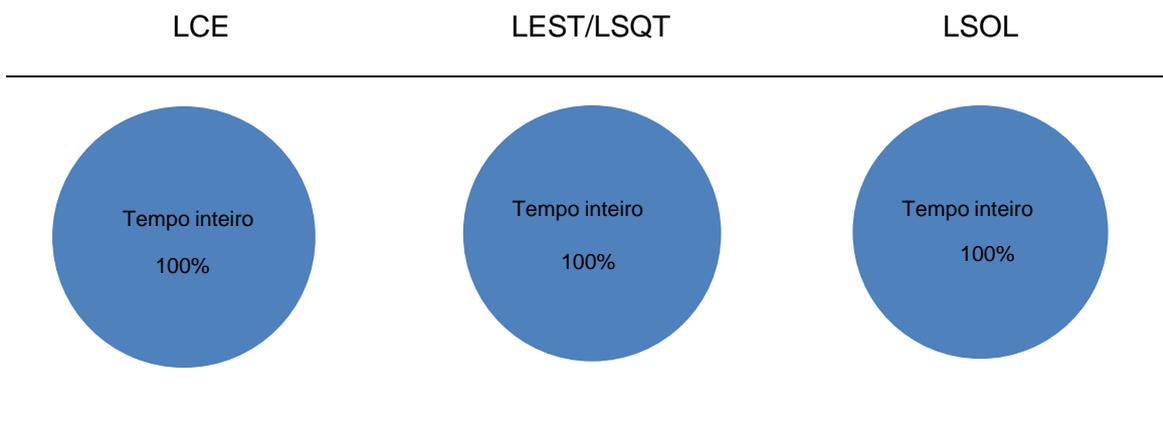
¹ Aquando entrada na ESTGF via 23 anos.

² Aquando da entrada na ESTGF via M23 anos.

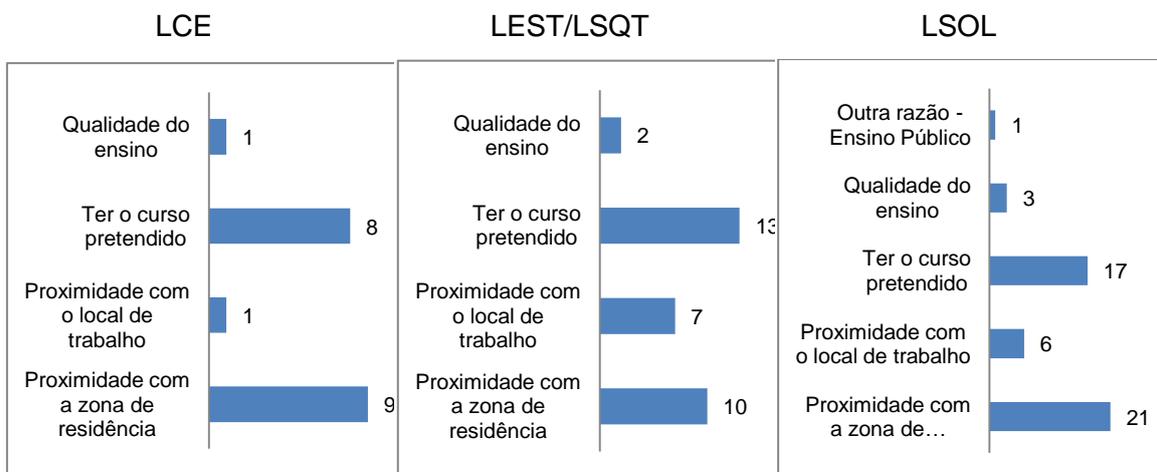
Gráficos 15, 16, 17. Regime



Gráficos 18, 19, 20. Frequência

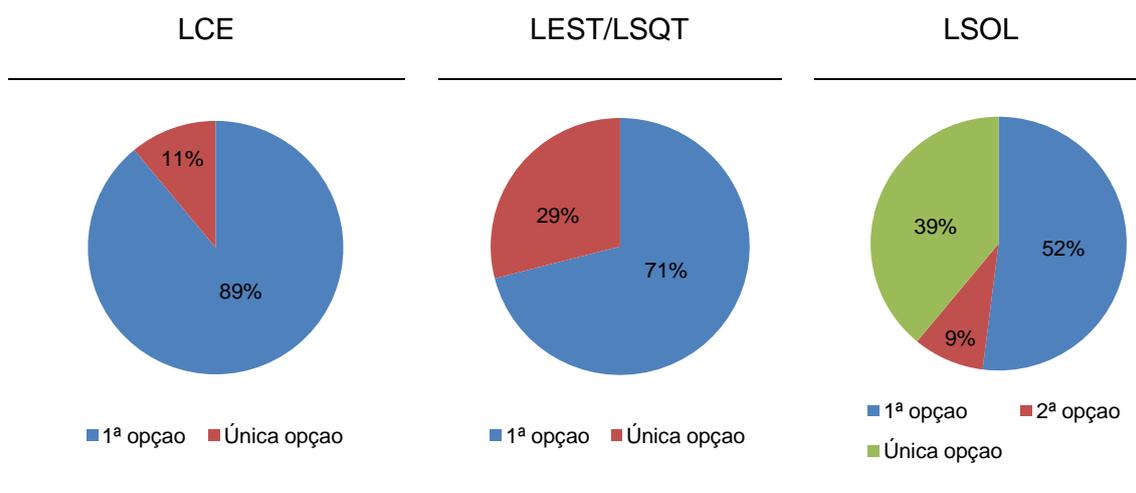


Gráficos 21, 22, 23. Razão pela escolha da ESTGF³

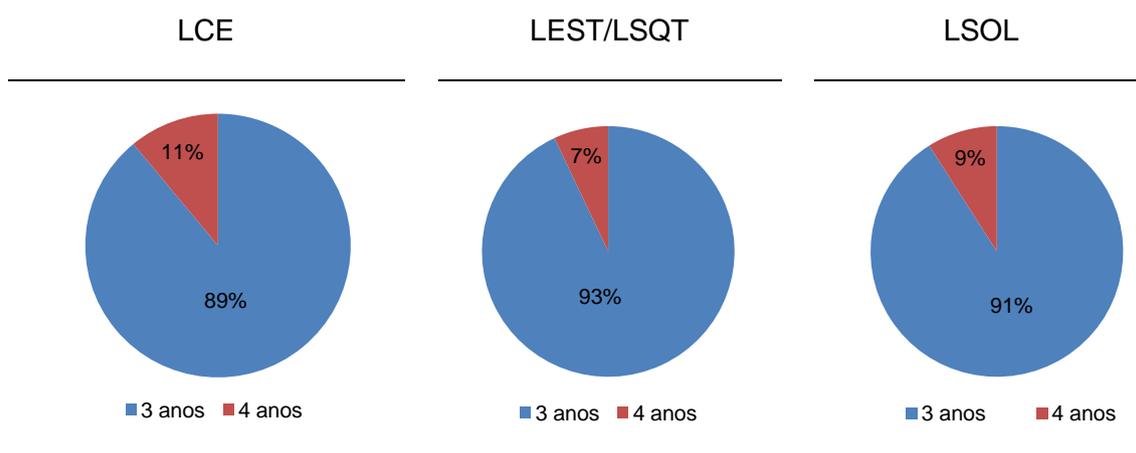


³ Podiam assinalar até 3 opções.

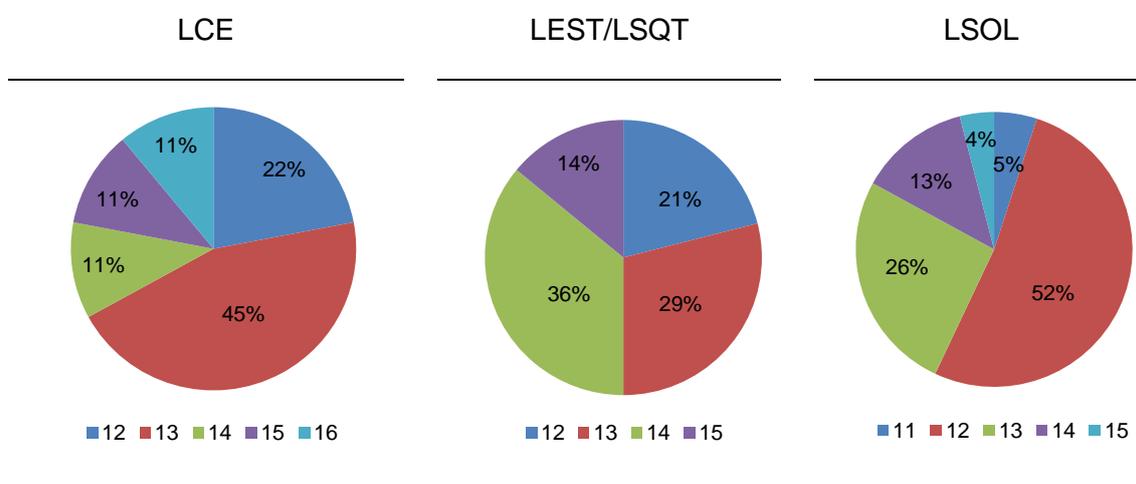
Gráficos 24, 25, 26. Opção escolhida no acesso ao ensino superior via m23 anos



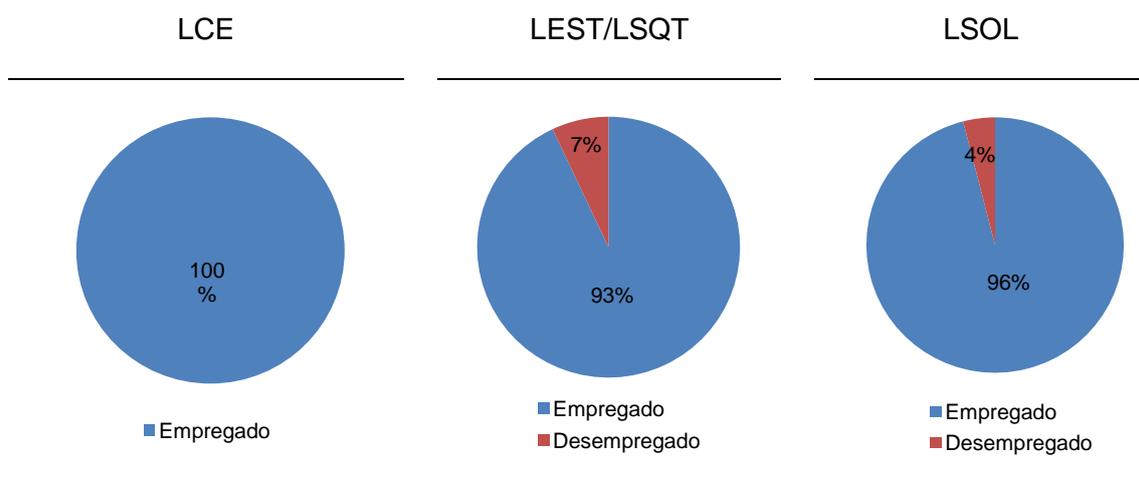
Gráficos 27, 28, 29. Numero de anos que demorou a concluir o curso



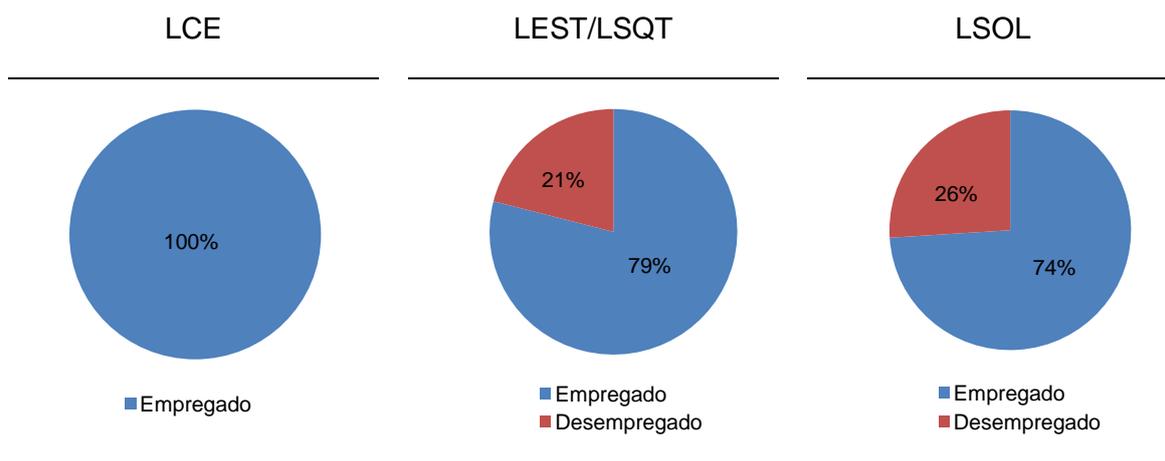
Gráficos 30, 31, 32. Média de conclusão do curso



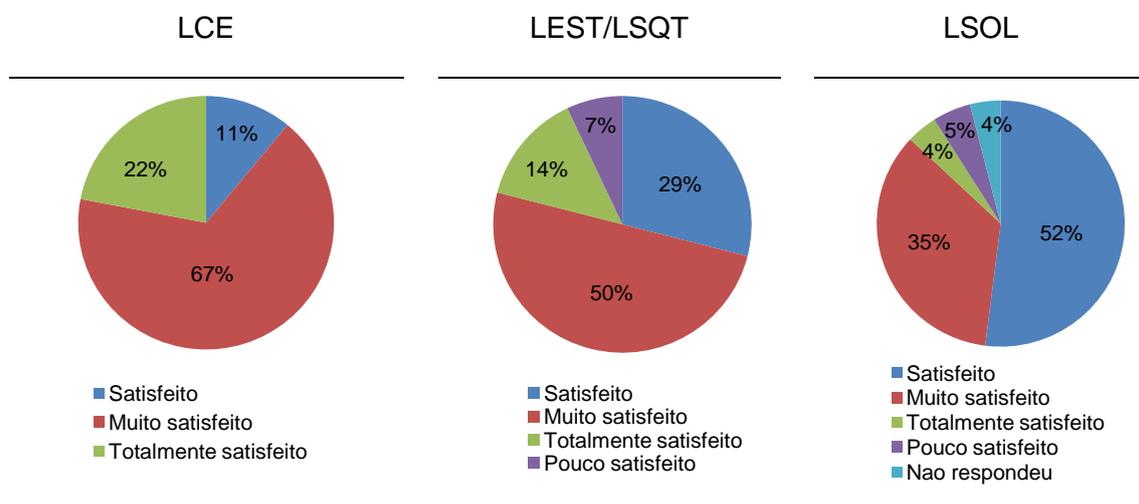
Gráficos 33, 34, 35. Situação na entrada na ESTGF via m23 anos, segundo o curso



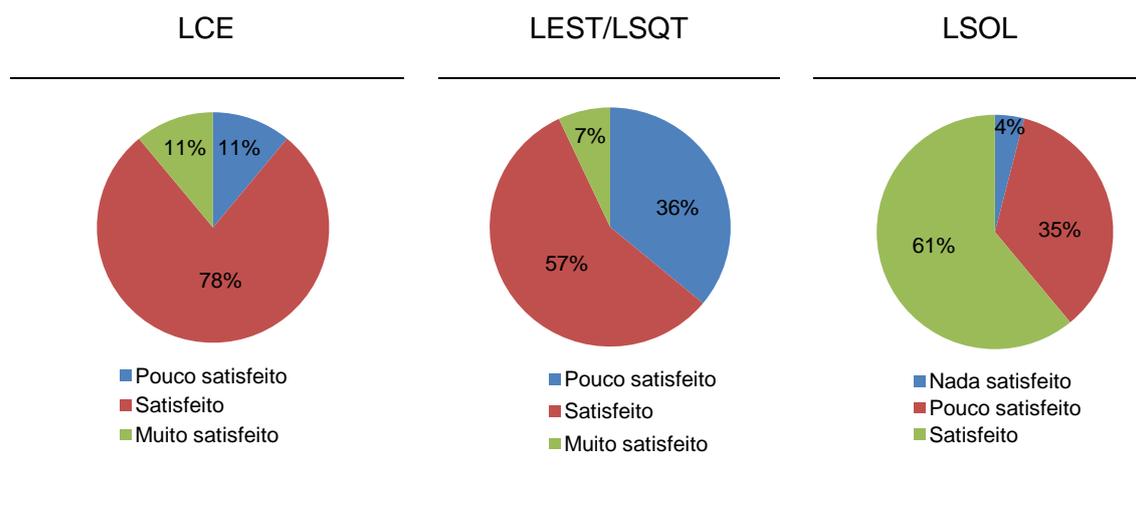
Gráficos 36, 37, 38. Situação na que estava aquando do término do curso



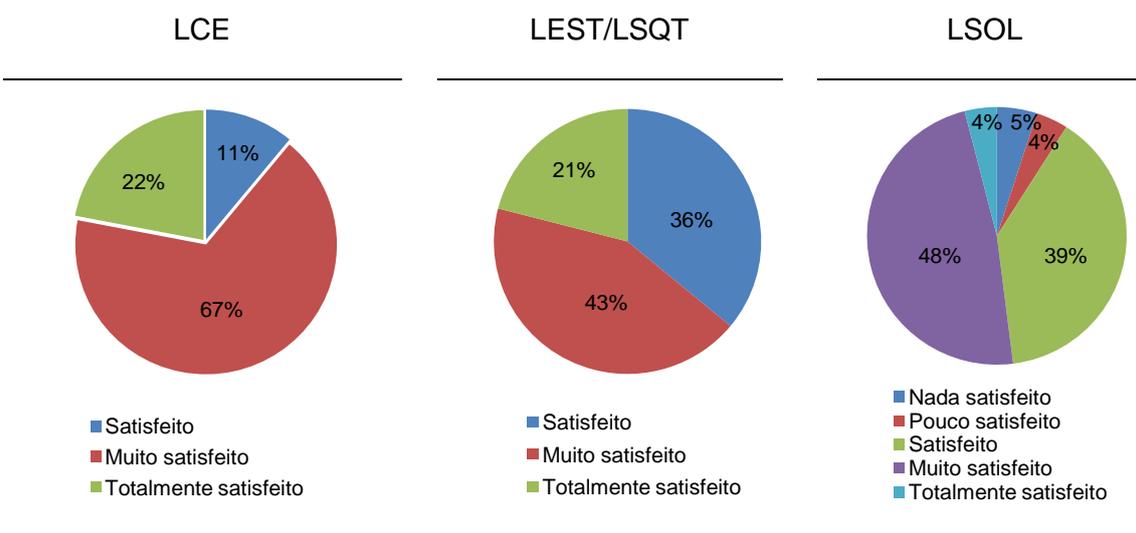
Gráficos 39, 40, 41. Grau de satisfação com o curso que frequentou



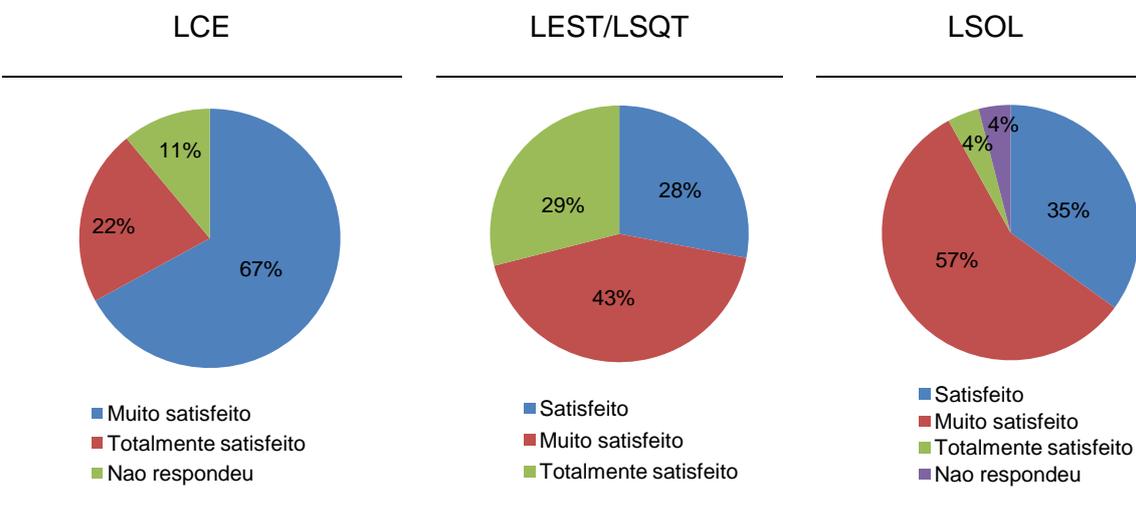
Gráficos 42, 43, 44. Grau de satisfacción com as instalacións



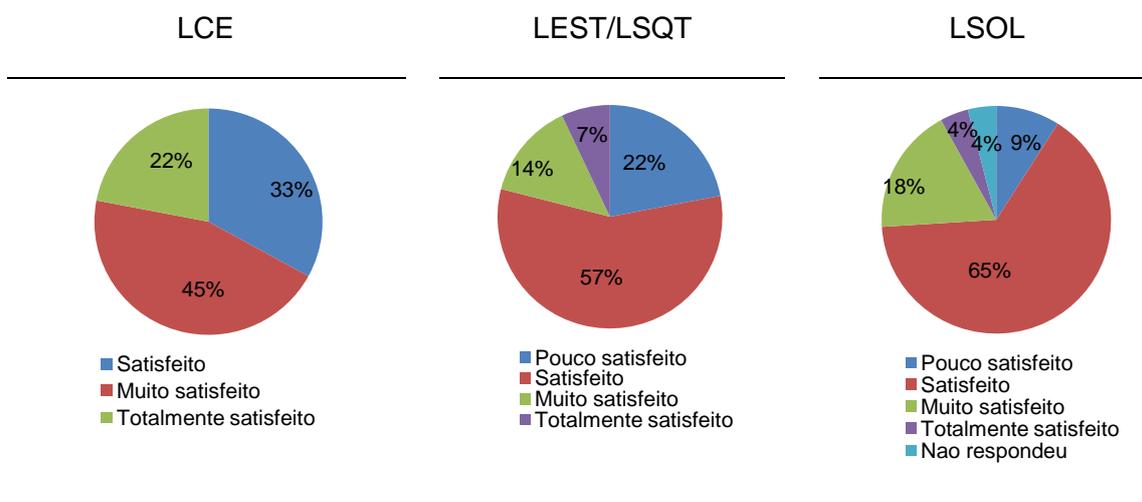
Gráficos 45, 46, 47. Ambiente entre estudantes



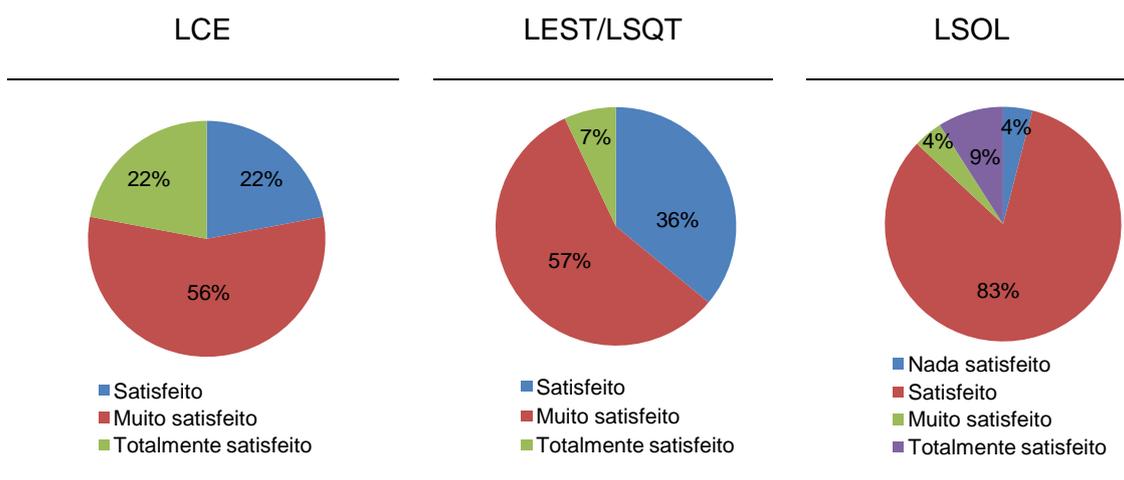
Gráficos 48, 49, 50. Ambiente entre profesores - estudantes



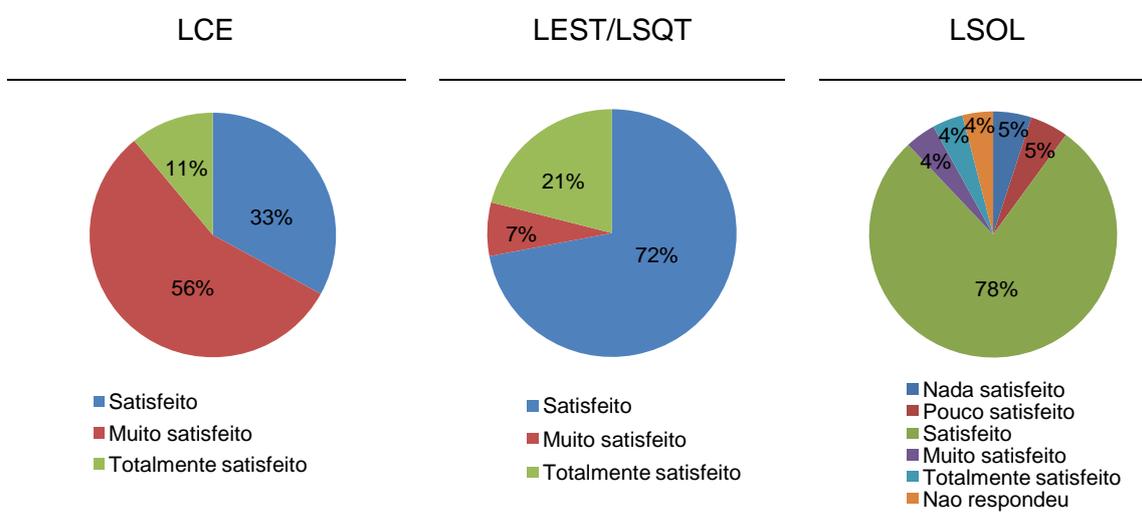
Gráficos 51, 52, 53. Recursos técnicos disponíveis (computadores, laboratórios, hardware, software)



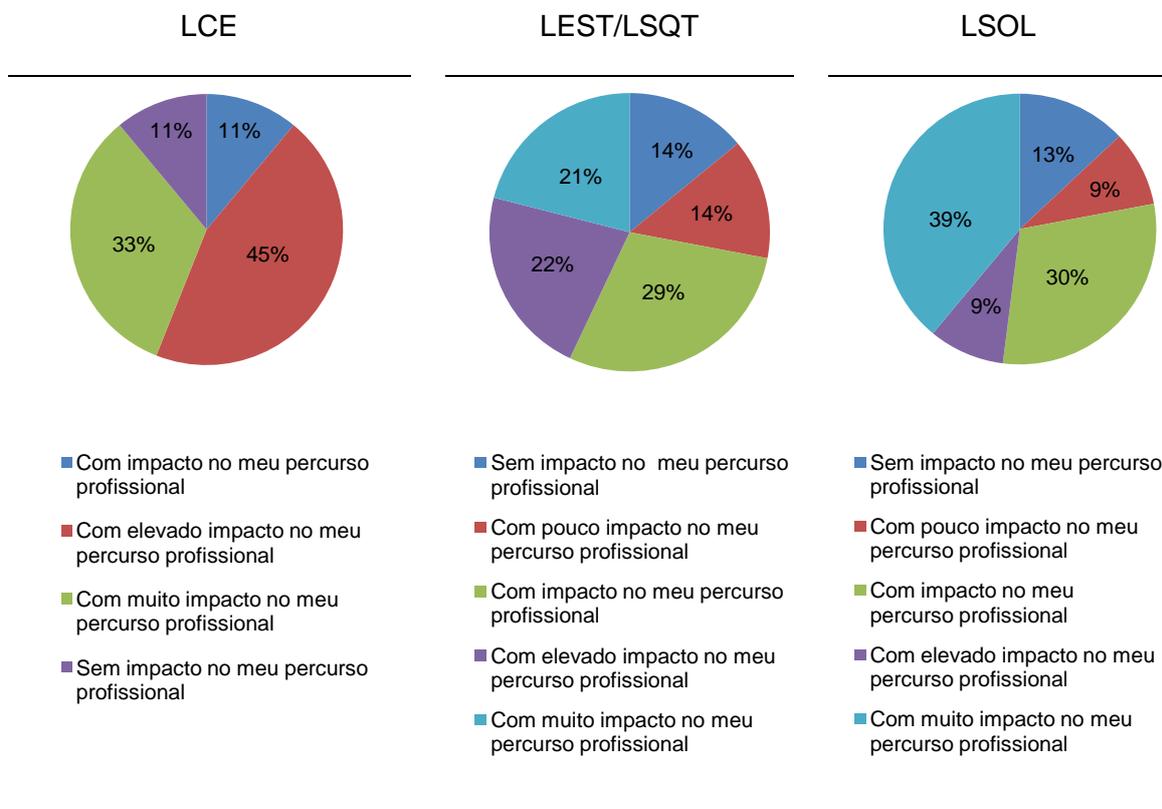
Gráficos 54, 55, 56. Horários letivos



Gráficos 57, 58, 59. Apoio administrativo ao estudante (serviços académicos)



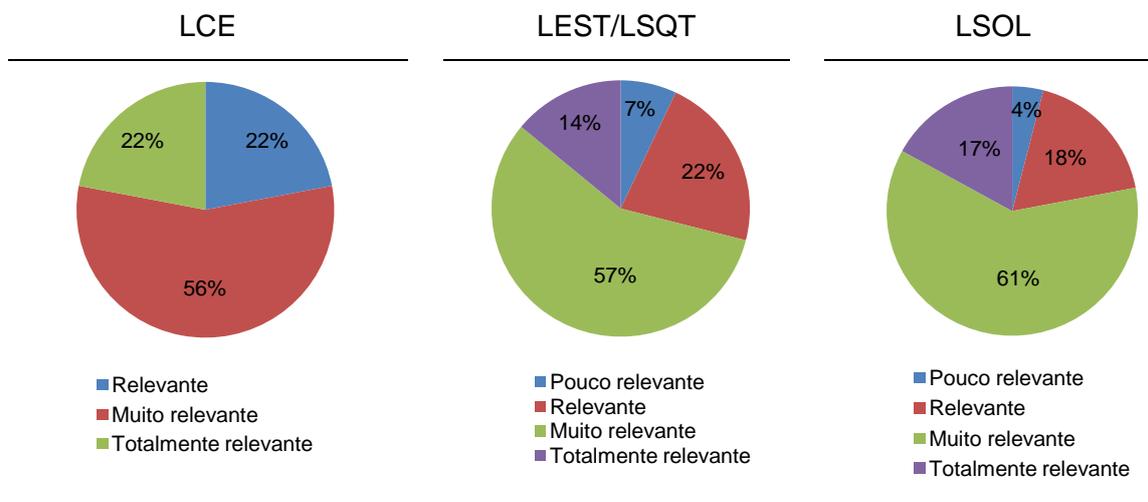
Gráficos 60, 61, 62. Avaliação do impacto da formação académica obtida no percurso profissional



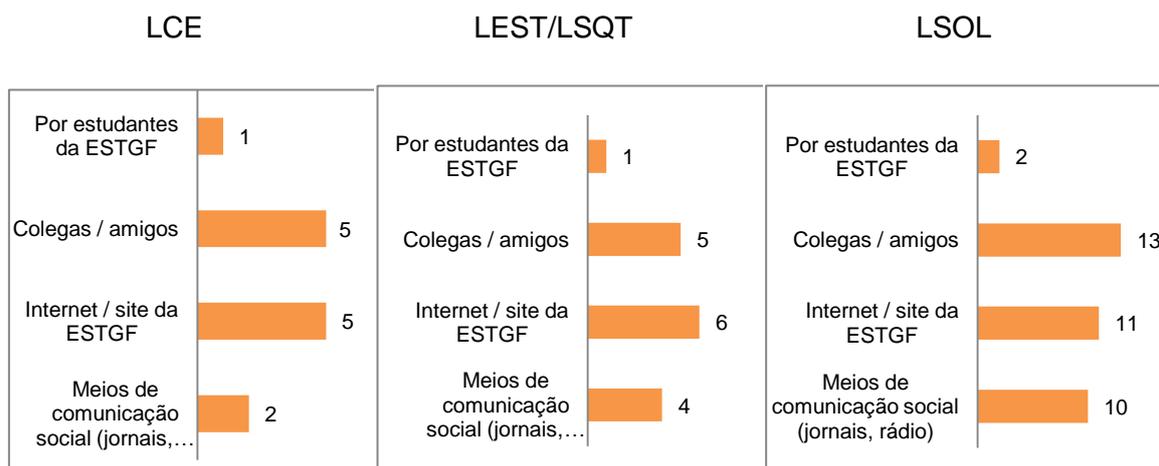
Gráficos 63, 64, 65. Objetivos profissionais que permitiu alcançar a formação obtida na licenciatura



Gráficos 66, 67, 68. Percepção da classificação do processo m23 anos como forma de acesso ao ensino superior



Gráficos 69, 70, 71. Forma como teve conhecimento do processo m23 anos

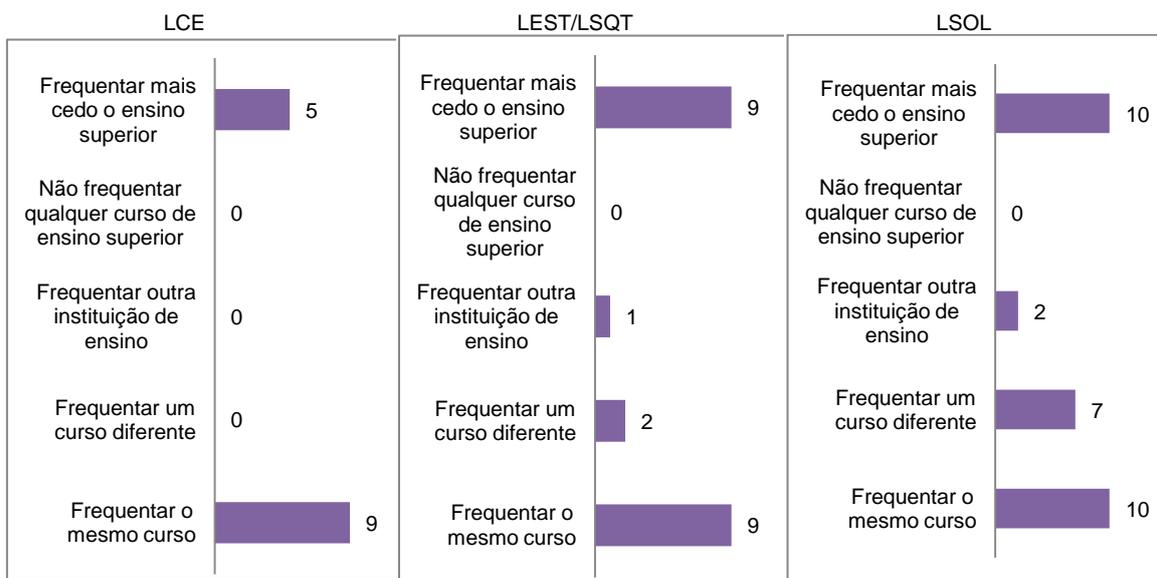


Gráficos 72, 73, 74. Principais dificuldades sentidas durante a frequência do curso

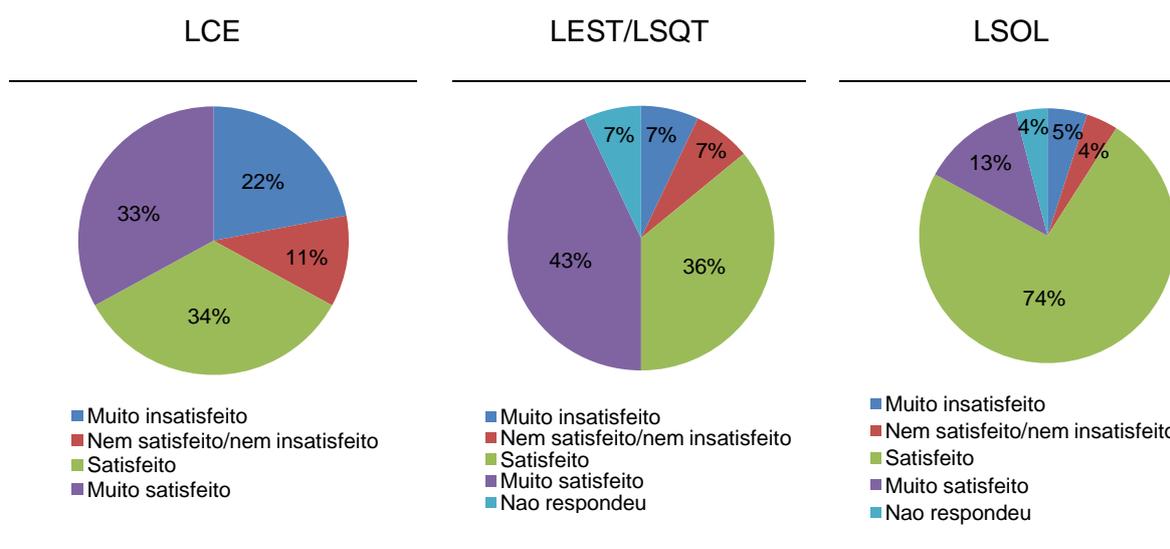
Indique as mais relevantes

LCE	LEST/LSQT	LSOL
<p>Principal dificuldade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em articular vida profissional com vida académica 	<p>Principal dificuldade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em articular vida profissional com vida académica 	<p>Principal dificuldade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em articular vida pessoal com vida académica
<p>Dificuldade intermédia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exigência do curso • Dificuldade em articular vida pessoal com vida académica 	<p>Dificuldade intermédia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em articular vida pessoal com vida académica 	<p>Dificuldade intermédia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em articular vida profissional com vida académica
<p>Dificuldade menor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de conhecimentos base 	<p>Dificuldade menor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Horário letivo 	<p>Dificuldade menor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Horário letivo • Muitos anos sem estudar

Gráficos 75, 76, 77. Opções escolhidas no caso de ter oportunidade de refazer o percurso académico⁴



Gráficos 78, 79, 80. Apoio prestado pelos professores durante a frequência do curso



6. ALGUMAS REFLEXÕES/CONCLUSÕES

Numa época de forte crise económica e de retração demográfica, limitações que também são sentidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente as localizadas fora dos grandes centros urbanos e no interior do país, o contingente de alunos proporcionado pelo acesso e ingresso no ensino superior Maiores de 23 Anos

⁴ Podiam escolher até duas opções.

(M23) representa uma janela de oportunidade que as instituições universitárias e politécnicas não podem desprezar. Ao permitir a qualificação de mão-de-obra já inserida no mercado de trabalho, as IES responderam e respondem positivamente a um dos objectivos delineados na Estratégia Europeia 2020. É relevante referir que o processo Maiores de 23 Anos (M23) permite a qualificação de mão-de-obra activa, traduzindo-se em vantagens significativas para os próprios, para a região e para o país.

Os casos que aqui retratamos, de forma global, permitem-nos, com os cuidados indispensáveis, apontar algumas ideias-força:

- Em 54 diplomados (10 de LCE, 14 de LEST e 30 de LSOL) predomina o sexo masculino nos dois primeiros cursos, enquanto em LSOL domina o sexo feminino. Em todos os casos prevalecem os indivíduos casados, estudantes em regime pós-laboral e a tempo inteiro.
- A faixa etária mais representativa situa-se entre os 31 e os 40 anos, representando mais de 60% do total de diplomados. São estudantes que aliam à qualificação académica uma sólida experiência profissional. Todavia, um longo período sem estudar, inicialmente, revela-se uma condicionante de peso para estes estudantes.
- O curso de Solicitadoria foi aquele que lançou no mercado de trabalho mais licenciados, logo seguido de Segurança e Qualidade no Trabalho / Engenharia de Segurança no Trabalho. Ainda não existem diplomados oriundos das engenharias informáticas.
- A proximidade da Escola com a residência e a existência do curso pretendido são os dois factores predominantes na escolha da IES. Dos 47 respondentes, 43 concluíram o curso em 3 anos e apenas 4 demoraram mais um ano para a conclusão da licenciatura. Estudante M23 não significa, necessariamente, pior desempenho escolar. As médias de conclusão variam entre os 11 e os 16 valores, predominando as médias de 12 e 13 valores mas não podemos ignorar que um aluno obteve de média final de 16 valores.
- Profissionalmente, não se verifica uma relação directa entre qualificação e emprego. Pelo contrário, o número de desempregados é maior aquando do término do curso (excepto LCE). Todavia, novas competências, novas funções, promoções e valorização remuneratória são mais-valias indicadas pelos inquiridos.

- Positivo é o grau de satisfacción com o curso frecuentado, com a escola, com o clima organizacional e com os recursos postos à disposición dos estudantes. Os horários são classificados como adequados às limitações temporais dos estudantes.
- Aceder, frecuentar e concluir o ensino superior pelos Maiores de 23 Anos (M23) foi uma experiência enriquecedora, pessoal, académica e profissionalmente embora a articulação da vida profissional com a vida académica tenha sido identificada como a principal dificuldade neste percurso. Percurso que, segundo as respostas obtidas, seria idêntico para a maioria dos diplomados, revelando solidez na opção tomada.

Pelos resultados obtidos, parece-nos claro que elevar o nível geral de instrução/formação dos portugueses é um desígnio que faz todo o sentido. A inclusão destes estudantes maiores de 23 anos, de perfil heterogéneo, no ensino superior, muitos deles com vasta experiência profissional, é uma mais-valia cujos resultados ainda estão por apurar. Aposta-se na cidadania activa e na sociedade do futuro.

7. REFERÊNCIAS, BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

- Alves, M. G. (2005). Como se entrelaçam a educação e o emprego? Contributos da investigação sobre licenciados, mestres e doutores. *ANAIS/UIED 2005, Educação e Desenvolvimento*, 6, 219-237.
- Ambrósio, T. (2005). Educação e Desenvolvimento: inteligibilidade das relações complexas. *ANAIS/UIED 2005, Educação e Desenvolvimento*, 6, 15-28.
- Balsa, C., Simões, J. A., Do Carmo, R., Nunes, P. e Campos, R. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: desigualdades e diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Comissão das Comunidades Europeias (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas: CCE.
- Comissão das Comunidades Europeias (2003). *O papel das universidades na Europa do conhecimento*. Bruxelas: CCE.
- Comissão das Comunidades Europeias (2006). *Realizar a Agenda da Modernização das Universidades: Ensino, Investigação e Inovação*. Bruxelas: COM.

Comissão Europeia (1995). *Livro branco sobre a educação e a formação. Ensinar e aprender. Rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas: CE.

Comissão Europeia (2010). *Europa 2020. Uma Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e integrador*. Recuperado de http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf

Correia, A. M. e Mesquita, A. (2006). *Aprendizagem ao longo da vida e ensino superior—contributos para o aumento da participação dos estudantes adultos não tradicionais*. Recuperado de http://www.isegi.unl.pt/DOCENTES/acorreia/documentos/correia%20sarmiento%20cne15junho_ab.pdf

Correia, A. M. e Mesquita, A. (2006). *Novos públicos no ensino superior: desafios da sociedade do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Curado, A. P. e Soares, J. (2008). *Acesso, acompanhamento e creditação dos maiores de 23 anos na Universidade de Lisboa*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Decreto-Lei n.º 64/2006 de 21 de Março. *Diário da República – I série-A*, 21 de Março de 2006, nº 57.

Delors, J. et al. (1996). *Educação – Um Tesouro a Descobrir: Relatório Para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação Para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.

Gonçalves, P., Almeida, Leandro S., Alves, A. F. e Oliveira, E. P. (s.d.). Os novos públicos no ensino superior: vivências académicas dos maiores de 23 anos na Universidade do Minho. In A. Barca Lozano, M. Peralbo Uzquiano, A. Porto Rioboo, J. C. Brenlla Blanco, B. Duarte da Silva e L. S. Almeida (Orgs.), *Livro de Actas do XI Congresso Internacional Galelo-Português de Psicopedagogia*. A Corunha: Universidade da Corunha.

Kirby, P. G., Bievier, J. L., Martinez, I. G. e Gomez, J. P. (2004). Adults returning to school: the impact on family and work. *Journal of Psychology*, 138, 65-76.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. *Diário da República – I série-A*, 30 de Agosto de 2005, nº 166.

Lopes, S. M. (2011). O Ensino Superior em Mudança: *Novos Públicos, Mais Qualificações, Novas Oportunidades*. Recuperado de http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1306835473_ARQUIV_O_Sara_ComunicacaoFinal_XICONLAB_Cod1182170.pdf

- Martins, S. da C., Mauritti, R. e Da Costa, A. F. (2005). *Condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior em Portugal*. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Superior/MCTES.
- Melo, A. (Coord.) (1999). *S@ber + Programa para o desenvolvimento e expansão da educação e formação de adultos em Portugal (1999-2006)*. Lisboa: ANEFA.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2010). *Contrato de Confiança no Ensino Superior para o Futuro de Portugal. Evolução do Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior, 2010-2014*. Lisboa: Autor.
- Miranda, E. M. (2007). Ensino Superior: Novos Conceitos em Novos Contextos. *Revista de Estudos Politécnicos*, 8, 161-182.
- Oliveira, J. A. (2007). *Acesso e Ingresso no Ensino Superior Maiores 23 Anos (2007-2008, 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012)*. *Relatório de Funcionamento ESTGF*. Felgueiras: ESTGF.
- Oliveira, J. A. (2008). *Percursos Escolares dos Estudantes Maiores de 23 Anos – breves reflexões*. Lisboa: Congresso Educando o Cidadão Global, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (no prelo).
- Oliveira, J. A. e Chaves, S. E. (2005). Educar para o trabalho. Promover o desenvolvimento do capital humano e aprendizagem ao longo da vida. Em C. Geraldês (Ed.), *Actas do VI Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza* (pp. 293-300). Porto: Instituto do Emprego e Formação Profissional Delegação Regional do Norte.
- Oliveira, J. A. e Chaves, S. E. (2009). Novas Formas de Intervenção Social – Educar Para o Trabalho. O Caso dos Beneficiários do RSI. Em R. Vieira, C. Margarido e M. Mendes (Dirs.), *Diferenças, Desigualdades, Exclusões e Inclusões* (pp. 109-118). Leiria: Edições Afrontamento.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO (1998). *World Declaration on Higher Education for the twenty-first century: vision and action*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm
- Pascueiro, L. (2008). *O fenómeno de democratização do acesso ao ensino superior: os novos públicos universitários. O caso da Universidade Nova de Lisboa* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.

- Pascueiro, L. (2009). Breve contextualização ao tema da democracia do acesso ao ensino superior. A presença de novos públicos em contexto universitário. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 31-52.
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial. Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior* (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Ramalho Correia, A. M. e Sarmiento Mesquita, A. (2010). *Aprendizagem ao longo da vida e ensino superior- contributos para o aumento da participação dos estudantes adultos não tradicionais*. Recuperado de <http://www.isegi.unl.pt>
- Soares, L. J. S. (2007). *Recomendação 8/2007. Maiores 23*. Porto: Instituto Politécnico do Porto.
- Teixeira Fernandes, A. (Coord.) (2002). *Estudantes do Ensino Superior no Porto*. Porto: Edições Afrontamento.
- Veiga Simão, J., Machado dos Santos, S. e De Almeida Costa, A. (2002). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Veiga Simão, J., Machado dos Santos, S. e De Almeida Costa, A. (2005). *Ambição para a excelência-a oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: Notas de Antropologia da Educação*. Porto: Afrontamento.

Análise do Plan Anual de Formación Permanente do Profesorado de Galicia

YESSHENIA VILAS MERELAS

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

En termos moi xerais, para o home actual, a educación é un fin en si mesma. Parece coma se triunfase o motto da Ilustración: «Sapere aude». Atrévete a saber para chegar... para ser un individuo libre. A iso engádeselle hoxe que a sociedade toma a educación como pedra de toque do seu propio nivel de civilización, e ata da capacidade para alcanzar os obxectivos que, aínda que relacionados coa civilización de xeito problemático, convertéronse en supremos, tales como a prosperidade económica, o poder e o prestixio internacional.

Todas as sociedades contemporáneas poñen no centro da súa atención o tema da educación: As avanzadas e as que están en vías de desenvolvemento; as democráticas e as autoritarias. Para as avanzadas e democráticas, a educación asegura o crecemento e a calidade da democracia. Para as que están en vías de desenvolvemento, a educación suxire un atallo a un camiño difícil pero necesario.

Hai anos o noso país resolveu o seu histórico déficit educativo. As décadas dos setenta e os oitenta trouxeron a normalización tamén á esfera da escolarización. E con todo, cando a sociedade española podería pensar que resolveu o seu problema na escola, un certo malestar parece percorrer non só ao conxunto da sociedade, senón tamén aos profesionais da educación. Que sucede?, que falla?, o sistema, o apoio, os pais, as institucións educativas, os recursos...? Poucos se atreverían a sinalar causas concretas e demostrables polas cales a escola se atopa nesta situación, pero parece que atopamos unha boa ferramenta para solucionar problemas cotiáns na «formación docente».

Nos nosos días, xa ninguén discute sobre a importancia da mesma como método de mellora da calidade. O que si está en cuestión e, polo tanto, no centro da discusión técnica, é cómo debe ser esta formación e de que xeito logra beneficiar a cada actor educativo. Como seres humanos comprometidos coa educación debemos darlle importancia a este tema. Persoalmente, creo que malia a existencia dunha formación permanente do profesorado instrumental, individualista, asimétrica e que entende o docente como reprodutor de coñecemento esquecendo a súa heteroxeneidade, podemos transformala nunha verdadeira formación permanente do profesorado, deixando atrás a frase soada de Fullan (2002, p. 32) onde describe a realidade actual: «Pese a todo o escrito da formación permanente do profesorado na sociedade actual, non parece haber unha firme crenza ou confianza en que o investimento na educación do profesorado serva para algo».

Espero que neste traballo no que se presenta unha análise do Plan de Formación do Profesorado Galego, axude a crear melloras formais, teóricas e prácticas substanciais no mesmo, serva para promover os puntos positivos do mesmo e sexa un bocexo en branco que cree docentes que non sexan obxectos de reformas educativas que os reducen ás categorías de técnicos superiores encargados de levar a cabo ditames e obxectivos decididos por expertos realmente alleos ás súas realidades cotiás. A mensaxe é clara, as intencións consecuentes e a reflexión intencionada.

2. NECESIDADE DE FORMACIÓN PERMANENTE

Gustaríame comezar este apartado citando a Vezub (2007, p. 2) cando menciona que «desde hai un par de décadas a formación docente inicial e o desenvolvemento profesional continuo foron situados como elementos centrais dos diagnósticos educativos, foco de intervención privilexiado das políticas de reforma e das estratexias destinadas á elevación da calidade». Así, podemos observar que a formación permanente do docente é un aspecto esencial para mellorar o proceso de ensino-aprendizaxe e polo tanto a súa calidade. Por este principal motivo é polo que se fai tan necesaria a formación continua do profesorado. Esta premisa vese afirmada en artigos como os escritos por Montero (2007, p. 12): «Asegurar que un número suficiente de profesores mantéñase competente e motivado do principio ao fin da súa carreira docente estase convertendo nun reclamo insistente para as políticas educativas dos países desenvolto».

Desde esta perspectiva, varios estudos sinalan ao factor docente como elemento crave da transformación educativa, figura principal da renovación dos modelos de ensino (Aguerrondo, 2004; Fullan, 2002; Vaillant 2005). Que sería do ensino sen a motivación para a aprendizaxe do seu principal actor no sistema educativo? Cada vez que me achego ao concepto de formación permanente do profesorado pregúntome por que moitos profesores seguen propugnando un método de ensino baseado nos alicerces educativos de fai un século?, seica se lle permite a un médico utilizar as ferramentas ou os métodos das operacións cirúrxicas do século XIX? A calidade da educación non só reside en darlles recursos aos mestres, senón que é moito máis; e é aquí onde xoga un papel moi importante a formación permanente.

Doutra banda, como ben recolle Vezub (2007, p. 3):

Se se fala por exemplo da necesidade de incorporar as Novas Tecnoloxías da Información e Comunicación (TIC) aos procesos de ensino, é probable que os gobernos equipen ás escolas e reformen o currículo. Pero inmediatamente caerán na conta de que é necesario capacitar aos docentes para que utilicen as TIC nas súas clases. De non ser así o intento fracasará.

Non só estamos falando dunha formación permanente por motivación intrínseca, senón que a sociedade, cos seus continuos cambios, debe de esixir ao profesorado unha adecuación. Como sinalou Fullan (2002, p. 74) con ironía: «a formación do profesorado ten o honor de ser, ao mesmo tempo o problema máis grave e a mellor solución en educación». Por estes dous motivos, temos que ter en conta unha continua reconstrución da figura do profesorado en varios ámbitos, que García Llamas (1998, p. 8) resume en tres cualidades básicas esixibles ao profesorado:

- Campo cognoscitivo, que implica unha preparación científica adecuada nos diferentes campos unidos á especialidade do docente.
- Estratexias docentes adecuadas para favorecer a transmisión deses coñecementos (orientación e organización); iso implica unha flexibilidade mental e a capacidade para resolver problemas.
- Capacidade socio-afectiva de relación e comunicación coas persoas que configuran a comunidade educativa: compañeiros de profesión, pais e alumnos.

3. ANÁLISE DO PLAN ANUAL DE FORMACIÓN PERMANENTE DO PROFESORADO DE GALICIA

3.1. Organización da formación permanente

A institución responsable do Plan Anual de Formación do Profesorado é a Xunta de Galicia, administración educativa da Comunidade Autónoma de Galicia. A planificación e o desenvolvemento da formación permanente do profesorado é competencia da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, e dentro dela da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, e dentro desta última da Subdirección Xeral de Ordenación, Innovación Educativa e Formación do Profesorado.

A actual estruturación da formación permanente do profesorado que propón o Decreto 74/2011, está conformada polos seguintes órganos:

- O Servizo de Formación do Profesorado: é un servizo de ámbito autonómico, dependente da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, e é o órgano responsable da coordinación das estruturas de formación permanente do profesorado e da promoción, xestión e rexistro das accións formativas. Correspóndelle coordinar o Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI) e a rede de Centros de Formación e Recursos (CFR); elaborar e difundir o plan estratéxico de formación; organizar e executar a formación inicial e permanente do persoal adscrito ás estruturas de formación do profesorado; promover e xestionar as convocatorias de accións de apoio á formación do profesorado; deseñar e aplicar os modelos de avaliación dos plans de formación do profesorado; e levar o rexistro da formación permanente do profesorado.

Os asesores e asesoras que compoñen este servizo deben ser funcionarios de carreira dos corpos docentes que imparten ensinos non universitarios e con destino en centros dependentes da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Un dos aspectos que destacan respecto diso é que novamente ese perfil volve ser o de profesor máis especialista que xeralista. A selección destes asesores se fai mediante concurso público e, unha vez seleccionados, serán nomeados en réxime de comisión de servizos pero reservarse o posto de traballo que tiñan antes de acceder á asesoría. O nomeamento será por tres anos, ampliable a outros tres condicionado á

superación dun proceso de avaliación do exercizo da súa actividade. Finalizado este período de seis anos deberán incorporarse ao exercizo da docencia durante dous cursos, no caso de que desexen optar de novo á asesoría.

- O Centro Autonómico de Formación e Innovación: é o órgano encargado de analizar as necesidades de formación do profesorado e de deseñar, de acordo coas liñas prioritarias elaboradas pola Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, os plans anuais de formación. Depende orgánica e funcionalmente da Dirección Xeral competente en materia de formación do profesorado.

Correspóndenlle, entre outras, as seguintes funcións: analizar as necesidades de formación do profesorado, deseñar e elaborar os plans anuais de formación, desenvolver a formación a distancia, coordinar o desenvolvemento dos plans anuais, seleccionar e adaptar os contidos para os contornos educativos dixitais, desenvolver e avaliar proxectos de investigación e innovación educativa, promover a elaboración e difusión de materiais didácticos e de apoio á acción educativa, promover a innovación e as actividades de intercambio, debate e difusión de experiencias educativas, deseñar e desenvolver as actividades formativas. Está estruturado en equipo directivo e departamentos de formación.

- Os Centros de Formación e Recursos: son as unidades encargadas da execución daquelas accións formativas previstas nos plans anuais de formación e das propostas pola dirección xeral competente en materia de formación permanente do profesorado. Responsabilízanse da xestión da formación permanente do profesorado no seu ámbito de actuación e prestan un servizo de apoio ao profesorado que imparte os ensinos establecidos na Lei Orgánica de Educación en centros educativos sustentados con fondos públicos da Comunidade Autónoma de Galicia.

O número actual de CFR é de sete, sendo a súa localización: A Coruña, Ferrol, Santiago de Compostela, Lugo, Ourense, Pontevedra e Vigo. Cada CFR posúe as súas respectivas seccións, en función de: os centros educativos que teñan adscritos, das modalidades de ensino que se impartan, do número de profesorado, así como da extensión xeográfica que abarquen ou da súa accesibilidade. Estarán integrados por asesores e persoal de administración e servizos que a Consellería determine.

Cada CFR contará para a súa organización e funcionamento con: un director que será responsable do centro e representará á Administración educativa, un

secretario, o equipo de asesores e o persoal de administración e servizos. Á Dirección do CFR accédese logo de ser seleccionado mediante concurso público e o nomeamento será en réxime de comisión de servizos, con reserva do seu posto de orixe por un período de tres anos, renovable por outros tres e cos mesmos condicionantes que as asesorías do Servizo autonómico de formación do profesorado. O Secretario será nomeado polo Delegado provincial, a proposta do director do CFR. Os asesores e asesoras deben ser funcionarios de carreira dos corpos docentes que imparten ensinós non universitarios e con destino en centros dependentes da Consellería de Educación (Orde de 19 de xuño de 2006). O Servizo está composto por quince especialidades e dezaioito prazas. A selección dos asesores faise mediante concurso público e, unha vez seleccionados, son nomeados en réxime de comisión de servizos pero reservarase o posto de traballo que tiñan antes de acceder á asesoría. O nomeamento será por tres anos, ampliable a outros tres condicionado á superación dun proceso de avaliación do exercicio da súa actividade. Finalizado este período de seis anos deberán incorporarse ao exercicio da docencia durante dous cursos, no caso de que desexen optar de novo á asesoría. O primeiro ano do seu nomeamento será considerado como período de prácticas e dependerá da valoración positiva para poder continuar nese posto de traballo.

As asesorías dos CFR e as súas extensións terán os seguintes perfís: áreas educación infantil, educación primaria, lingua francesa, lingua inglesa, lingua galega, lingua castelá, científica-humanística, matemática, integración e orientación, educación artística, educación física, TIC, formación, educación en valores e biblioteca. Como se pode presupoñer, estes tres organismos non funcionan independentemente, senón que teñen unha relación que se pode contemplar no Decreto 74/2011.

A formación permanente require actuacións, estratexias e modalidades moi diversas, altamente flexibles e adaptadas ás necesidades de cada contorna con vistas a unha óptima adecuación, tanto dos suxeitos como da contorna (recursos, características do centro...). Por iso o Programa de Apoio á Formación Profesional (PAFP) contén diversas modalidades formativas que expoñeremos a continuación. Se observamos o índice do PAFP, podemos ver que existen desde modalidades propias dun ámbito natural (grupos de traballo ou seminarios) ou algunhas realizadas en ambientes artificiais, como poden ser os cursos. Nos seguintes apartados expoñerei

máis detalladamente as características individuais de cada unha das modalidades, así como as vantaxes, inconvenientes, avaliación de cada unha, etc.

3.2. Modalidades da formación permanente

- Proxectos de formación en centros:
 - Seminarios: os seminarios teñen por obxecto a necesidade de profundar no estudo de determinados temas educativos, tanto referidos a cuestións científicas como didácticas, a partir das achegas dos propios asistentes, asesorados, cando sexa preciso, por expertos externos, pero sempre cun alto grado de implicación dos membros, con vontade de mellorar a práctica profesional, colaborando en equipo, analizando contidos e proponendo iniciativas.
 - Grupos de traballo: como sinala González Lara (2009), é a modalidade de formación caracterizada polo máximo grado de autonomía. Está formado por profesores que pertencen a un ou varios centros educativos do mesmo ou de diferente nivel, e que comparten determinadas inquietudes relacionadas coa elaboración e experimentación de materiais curriculares, a innovación ou investigación centrada en diferentes fenómenos educativos ou co tratamento didáctico de temas específicos.
 - Cursos: parafraseando a González Lara (2009), a finalidade principal dun curso é a transmisión de novos contidos de carácter científico, técnico e/ou pedagógico, a cargo de especialistas en cada materia. O deseño é concretado pola institución ou entidade convocante. A dirección recae nunha persoa experimentada, cuxa tarefa abarca desde o deseño ata a avaliación. A duración dos cursos do PAFP está comprendida entre as oito e cen horas, sendo os de menos duración os referentes ao equipo de orientación e á atención á diversidade. É indispensable para a acreditación do curso a participación continuada e activa, con asistencia obrigatoria na fase presencial. Os cursos poden ser presenciais, semipresenciais e a distancia. Segundo fontes estatais, os presenciais poden incorporar un tempo para levar á práctica as aprendizaxes realizadas, que non poderá superar o 25% do total das horas do curso. Os cursos a distancia poden incluír algunha sesión de carácter presencial, para intercambio e

comunicación de aprendizaxes e experiencias e sempre incluírán a elaboración dunha actividade/memoria en aras da súa avaliación. Nas modalidades semipresenciais deberá especificarse na convocatoria o número de horas de cada un dos dous tipos e a proposta de traballos ou actividades que se van desenvolver na fase non presencial, que deberá ser realizada individualmente ou en grupo, determinándose os criterios de avaliación.

– Programas Europeos:

- Programa de Aprendizaxe Permanente (PAP): é un programa de acción comunitaria adoptado na Decisión nº 1720/2006/CE do Parlamento Europeo e do Consello de Europa, do 15 de novembro de 2006, e aplicarase ao longo dun período comprendido entre o 1 de xaneiro de 2007 e o 31 de decembro de 2013. Na súa estrutura podemos diferenciar programas como: Erasmus, Comenius, Leonardo ou Gruntvig, así como un programa transversal e iniciativas.
- Licenzas por formación: neste apartado indícasenos que a propia Ley Orgánica de Educación (LOE), no seu artigo 105, dispón que a administración educativa convocará o desenvolvemento de licenzas remuneradas coa finalidade de estimular a realización de actividades de formación e de investigación e innovación educativas que revertan en beneficio directo do propio sistema educativo. En consecuencia, ofértase esta modalidade formativa de longa duración para favorecer que o profesorado reforce, complete ou actualice a súa formación inicial ampliando a formación na súa especialidade, potenciando a súa formación en linguas estranxeiras no exterior, realizando proxectos de investigación, elaborando materiais didácticos... e mesmo estudando unha nova titulación.
- Reintegros individuais: cos reintegros individuais preténdese apoiar e axudar ao profesorado para facilitar a realización de actividades de formación libremente elixidas por el mesmo.
- Bibliotecas escolares:ponse de manifesto o obxectivo do programa que non é outro que a implantación dun modelo de biblioteca escolar concibida como centro de recursos de lectura, información e aprendizaxe, cunha xestión centralizada dos seus fondos para un mellor aproveitamento dos

mesmos, e onde as actividades de fomento da lectura e de educación en información deben constituír a base da dinamización da biblioteca.

3.3. Avaliación das modalidades formativas

Na avaliación de cada unha das accións formativas valórase o deseño da actividade, o grao de consecución dos obxectivos suscitados, a súa adecuación aos intereses e expectativas do profesorado participante, os aspectos organizativos, os contidos, a metodoloxía utilizada, a calidade dos poñentes, os materiais utilizados e/ou elaborados e a utilidade e aplicación na aula. Esta avaliación é responsabilidade do asesor encargado da actividade e combina a observación directa coas entrevistas e cuestionarios a poñentes e asistentes, e queda reflectida na memoria da actividade. A avaliación debe realizarse en distintos momentos e non quedar reducida exclusivamente a unha enquisa final, xa que a avaliación durante as fases de deseño, planificación e desenvolvemento permite obter información relevante e poder realizar modificacións ao longo do proceso. Xunto á avaliación de cada unha das actividades formativas se realiza a autoavaliación dos CFR, entendida como a reflexión ou análise que estes realizan en referencia ao grao de cumprimento do seu plan de actuación e a súa contribución á mellora das prácticas educativas e da calidade das aprendizaxes do alumnado.

3.4. Apreciacións e aspectos ausentes do Plan

Basta cunha simple lectura da estrutura deste plan de formación para detectar nel numerosas carencias. Faltan explícitos aspectos tan importantes como a detección de necesidades, obxectivos xerais perseguidos... Todo plan de formación nace, ten a súa orixe e se fundamenta na avaliación de necesidades; debe estar vinculado á consecución dos obxectivos da institución; debe estar directamente relacionado coa práctica profesional no posto de traballo e debe responder ás aspiracións de desenvolvemento persoal e profesional dos individuos. En ningún apartado do plan se fai referencia a cales son as necesidades de formación do profesorado ás que se pretende dar resposta e moito menos como se priorizaron esas necesidades. Moito máis preocupante paréceme o feito de que non se expliciten os obxectivos xerais que se perseguen, en función das necesidades detectadas, coa súa posta en marcha. Si é

certo que nalgún dos proxectos que integran o plan faise referencia aos obxectivos específicos que se perseguen coa súa implementación. Penso que os obxectivos xerais do plan deberían estar claramente definidos en función das necesidades detectadas, xa que van ser os que orienten a acción a desenvolver.

Aínda que si aparece na lexislación pertinente, os destinatarios son outro aspecto esquecido de devandito Plan, aínda que, do mesmo xeito que pasa cos obxectivos, nalgúns dos proxectos que integran o Plan si que se fai referencia aos seus destinatarios porque deben reunir unhas características específicas. Non aparece reflectida tampouco a súa implicación no proceso, algo esencial, posto que a voz dun sector tan grande debe de ter voto na mellora de devandito plan, polo que debemos de demarcar cales van ser as canles de comunicación e de participación que teremos en conta, con vistas a obter unha visión máis axustada e completa do mesmo. Ademais, podemos afirmar que hai unha enumeración dos proxectos de formación previstos, aínda que non se fai referencia ao contido nin á metodoloxía que se vai utilizar para o seu desenvolvemento, cuestión máis importante que un simple título orientativo.

Para rematar, dicir que si que hai no plan unha referencia explícita aos criterios que se van usar para realizar a avaliación das actividades formativas, aínda que se trata dunha avaliación moi deficiente debido a que se leva a cabo un emprego burocrático da mesma, centrándose máis no contido que nos procesos.

3.5. Avaliación do Plan

O proceso de avaliación, tanto de cada unha das actividades do plan de formación como do desenvolvemento global do mesmo, da consecución dos seus obxectivos e da adecuación das liñas prioritarias ás necesidades reais, constitúe unha das pezas clave para a reflexión e establecemento de medidas de mellora. Tal e como indica González Lara (2009, p. 10):

Este proceso debe ir orientado á mellora da eficacia na planificación e o desenvolvemento de todas as actuacións, o grao de consecución de cada un dos obxectivos, a incidencia real de cada unha das accións formativas na práctica docente e, como consecuencia, na mellora da calidade da educación, identificando os problemas que se produzan e xerando información que permita unha mellor planificación de futuras actuacións formativas.

De acordo co Decreto 74/2011, a avaliación do PAFP levarase a cabo tendo en conta a análise e contraste dos procesos e resultados obtidos no desenvolvemento da formación, coa pretensión de mellorar dita formación. Polo tanto, non só temos un enfoque centrado en resultados, senón que tamén vemos como fan referencia aos procesos, algo moi importante na temática educacional.

Ademais, parafraseando o decreto que regula a formación permanente en Galicia na actualidade, a avaliación será un proceso sistemático e formativo, que combinará procedementos de avaliación interna e externa. A avaliación interna será desenvolvida polo CAFI. Para ese efecto, analizaranse os procesos e resultados dos plans de formación e, ao final de cada curso escolar, o citado organismo elaborará unha memoria na que se contemple a valoración, entre outros, sobre os seguintes aspectos: as actividades executadas, os niveis de participación do profesorado, a valoración dos recursos e o grao de consecución dos obxectivos propostos. As avaliacións internas están apoiadas no seguimento e valoración dos programas e convocatorias que desenvolven o plan de formación do profesorado, e na análise dos informes, memorias e enquisas realizadas por quen participan nas actividades. Por outra banda, a avaliación externa será promovida pola dirección xeral competente na formación permanente do profesorado e nela participará o Servizo de Inspección Educativa, o cal ofrecerá unha visión máis obxectiva do proceso.

Non atopamos evidencias explícitas da relación existente entre estes dous tipos de avaliacións: se teñen o mesmo peso, como fan para interactuar os membros encargados das avaliacións (nin sequera se interactúan), os aspectos nos que se basea a avaliación externa, etc. Segundo a percepción das persoas entrevistadas que forman parte do desenvolvemento do PAFP, a avaliación interna non se realiza de forma fehaciente e en referencia á externa, comentan que o servizo de inspección implícase moi pouco na formación permanente.

Como punto final a este apartado, comentarei un aspecto que creo que sería enriquecedor, posto que considero que a avaliación do plan tamén debería cimentarse no seu pragmatismo; un aspecto importante na avaliación de calquera actividade de formación permanente do profesorado é a incidencia real no proceso de aprendizaxe dos alumnos, xa que unha actividade de formación de profesores cuxos efectos positivos non cheguen aos alumnos carece de validez. Como menciona González Lara (2009, p. 17):

Ademais, esta incidencia é difícil de detectar a curto prazo, e será máis relevante cando sexa o propio centro educativo o que se implique nun itinerario formativo propio, polo que o seguimento e a avaliación dos proxectos de centro consideraranse de especial importancia.

3.6. Proxecto de mellora

É rebatible o feito de propor un proxecto de mellora dun plan deste calibre debido a que descoñecemos moitos datos acerca das funcións das persoas, como se realizan determinadas accións, etc. Podemos aportar neste traballo unha visión baseada en alicerces teóricos que en ocasións non poden ser implantados na realidade debido a múltiples limitacións. Por iso, concibo que este proxecto de mellora pode conter numerosas cuestións dubidosas no ámbito práctico, xa que a praxe dos organismos encargados pode ser moi diferente ao que invitan a pensar os documentos oficiais.

A formación permanente na nosa contorna está fortemente condicionada por cuestións como determinadas medidas administrativas, polas posibilidades presupostarias (investimento en formación permanente) ou polo marco de relacións laborais que se logre alcanzar. Por iso, non debemos de esquecer estes importantes condicionantes, que poderíamos catalogar como «externos» aos procesos de formación, pero que evidentemente repercuten nela. Tendo en conta estas cuestións administrativas, persoalmente creo que existe unha necesidade de dar pasos decididos cara á descentralización en canto ás estruturas organizativas; as regulacións que se efectúen acerca da obrigatoriedade da formación e a responsabilización do centro. Esta descentralización administrativa e funcional tamén pode repercutir na consideración da formación permanente e na necesidade de impulsar novas estratexias ligadas á práctica e capaces de responder ás necesidades e intereses do profesorado. Debemos de pensar na escola como o eixe vertebrador da formación permanente, posto que é principalmente nela na que se aplicarán os resultados desta. Esta idea do proxecto de mellora vén da formulación de Escudero (1989), cando di que a formación permanente debe estar enraizada nos centros escolares. Esta debe de estar centrada sobre o que ocorre, sobre problemas e necesidades sentidas nas escolas polos profesores, polos alumnos, polos orientadores... Persoalmente concibo que as diversas modalidades de formación deben de cuestionar e resolver sobre todo problemas prácticos, do día a día dos profesores. Ademais, creo que non só deberían de tomar parte os profesores na detección de necesidades, posto que estes só van mencionar o consciente, e existe unha cantidade de cuestións inconscientes por parte

do profesorado que son tan importantes como as que eles poden ver. O colectivo do alumnado debe tamén formar parte desta detección de necesidades, así como un grupo de expertos externo que analice as necesidades formativas presentadas polo profesorado. Non debemos de esquecer que debemos de abrir as canles de comunicación necesarias para que todo o mundo poida aportar ideas construtivas sobre o PAFP, quedando abertas as portas a ideas de toda a comunidade educativa, e non só do profesorado. Preténdese deste xeito crear unha formación adecuada a cada institución escolar, motivadora para o profesorado e que promova unha educación crítica e reflexiva, así como colaborativa. Así mesmo, esta detección de necesidades actuaría como retroalimentadora das liñas e directrices propostas pola administración, xa que estas poden variar en ata pequenos períodos de tempo.

Outro aspecto que cambiaría serían diversos aspectos informativos do plan como a información aportada dos cursos do CAFI e os CFR, a explicación dos acrónimos, etc.

Ademais, debemos de ter en conta que as necesidades que ten un profesor que acaba de aprobar a oposición non van ser as mesmas que un que leve trinta anos no cargo, polo que creo que tanto a colaboración entre eles como a personalización da formación deben de ser puntos crave do PAFP. Para comezar, debemos de ter en conta a necesidade de formar un continuo coa formación inicial (Imbernón, 1994). Tamén debemos de ter en conta a vinculación da formación a procesos investigadores, xa que a investigación, tanto persoal como colectiva, vai favorecer o desenvolvemento e a reflexión profesional. Dúas bases dunha escola reflexiva son a colaboración e o asesoramento, polo que debemos de promovelos como articuladores do ensino, tanto para mestres como para discentes.

En canto ás modalidades de formación, creo que sería moito máis beneficioso o feito de que se aumente en número as encamiñadas á formación no centro educativo, así como os criterios para o seu desenvolvemento e avaliación. Non debemos de centrarnos na cantidade de modalidades de formación ou de actividades de formación realizadas, senón na calidade e na cualidade de cada unha, para conseguir unha formación o máis favorable posible. Se miramos o documento oficial do PAFP, vemos que existe unha curiosa repetición de información en diversos apartados das bases dos seminarios e os grupos de traballo, e considero que estas dúas modalidades son o suficientemente diferentes como para que se leven a cabo do mesmo xeito, tanto a súa planificación como o seu desenvolvemento e avaliación. Outro aspecto para a mellora da calidade das modalidades é a mellora da súa avaliación, posto que vemos que cada modalidade ten unha avaliación que podería ser considerada como ínfima e infrutuosa. Non podemos avaliar un curso só pola percepción dos docentes, do mesmo

xeito que non podemos avaliar un grupo de traballo pola entrega dun informe final. Propono unha avaliación máis personalizada de cada modalidade, con vistas a unha mellora da mesma.

Esta avaliación tamén estaría presente nas persoas do PAFP, especialmente nos formadores e asesores de formación continua, posto que estas persoas van ser fundamentais no proceso. Debemos de repensar a súa formación inicial, así como outros aspectos, como os avaliativos.

Por outra banda, creo que as políticas de calidade que están presentes actualmente están un pouco desubicadas en canto ao terreo educativo. Creo que deberían de seguirse políticas de calidade máis acordes co construto de formación e co vocable organización, posto que estes termos son os que definen a funcionalidade do plan. Así, deberíamos de introducir avaliacións máis cualitativas como enquisas a protagonistas do sistema educativo ou revisión de produtos escolares con vistas a levar a cabo unha avaliación do pragmatismo do PAFP. Do mesmo xeito, debemos de avaliar internamente o Servizo de Formación do Profesorado, o CAFI, os CFR, a súa relación, o grado de cumprimento das súas funcións en aras dunha mellora do proceso.

Para rematar, as actuais teorías da educación promoven as denominadas comunidades de aprendizaxe baixo un modelo sociopsicopedagóxico da educación, polo que creo que debemos de telo en conta para todo o PAFP, tanto a nivel de canles de comunicación e participación como nos contidos, metodoloxía, obxectivos... Por todo iso, debemos de fomentar que as escolas se convertan en comunidades vivas, que deberían de ter unha constante relación coa contorna. Así, poderíanse promover contactos con institucións anexas á escola, promovendo cursos nelas, fomentando a presenza de xente experimentada nesas institucións, etc.

4. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA E WEBGRAFÍA

Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AAVV, *Maestros en América latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 97-142). Santiago de Chile: PREAL-CINDE.

Decisión Nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa de acción en el ámbito del

aprendizaxe permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea* (Serie L), 24 de novembro de 2006, núm. 327.

Decreto 42/1989, do 23 de febreiro, polo que se regulan os Centros de Formación Continuada do Profesorado de niveis non universitarios. *Diario Oficial de Galicia*, 31 de marzo de 1989, núm. 62.

Decreto 245/1999, do 29 de xullo, polo que se regula a formación permanente do profesorado que imparte ensinanzas de niveis non universitarios. *Diario Oficial de Galicia*, 1 de setembro de 1999, núm. 169.

Decreto 99/2006, do 15 de xuño, polo que se regula a planificación, estrutura, organización e funcionamento da formación permanente do profesorado dos centros da Comunidade Autónoma de Galicia sostidos con fondos públicos. *Diario Oficial de Galicia*, 19 de xuño de 2006, núm. 116.

Decreto 74/2011, do 14 de abril, polo que se regula a formación permanente do profesorado que imparte as ensinanzas establecidas na Lei orgánica de educación (LOE), en centros educativos sostidos con fondos públicos da Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 6 de maio de 2011, núm. 88.

Escudero, J. (1989). La escuela como organización y el cambio educativo. En Martín Moreno (Coord.), *Organizaciones Educativas* (pp. 313-347). Madrid: UNED.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la Educación*. Barcelona: Octaedro.

García Llamas, J. L. (1998). La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciónes y necesidades. *Revista Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 1, 129-158. Recuperado de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/01-06.pdf>

González Lara (2009). *Paradojas en la formación docente. Elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuesta*. Colombia: OEI - IDIE.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Ley Orgánica 2/2006, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106.

Montero, L. (2007). Formación do profesorado e calidade da educación. *Revista Galega do Ensino (EDUGA)*, 49, 22-28.

Orde do 19 de xuño de 2006 pola que se convoca concurso público para cubrir postos de directores e/ou directoras dos centros de formación e recursos. *Diario Oficial de Galicia*, 21 de xuño de 2006, núm. 118.

Orde do 19 de xuño de 2006 pola que se convoca concurso público para cubrir postos de asesores e/ou asesoras do Servizo de Formación do Profesorado. *Diario Oficial de Galicia*, 21 de xuño de 2006, núm. 118.

Orde do 19 de xuño de 2006 pola que se convoca concurso público para cubrir postos de asesores e/ou asesoras de formación nos centros de formación e recursos. *Diario Oficial de Galicia*, 21 de xuño de 2006, núm. 118.

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 1-23. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

Construcción del conocimiento profesional a través del Practicum del Grado de Educación Primaria

YESSHENIA VILAS MERELAS

Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Como ha ocurrido en casi toda la Universidad, desde siempre una de las mayores preocupaciones ha sido la de aunar los contenidos teórico/prácticos de las distintas materias cursadas en la Facultad y la llamada realidad social. Darle sentido a unos sin olvidar a los otros y viceversa, ha sido y sigue siendo una meta importante. Es aquí donde entra en juego el objeto de estudio de este trabajo, puesto que el Practicum aporta una serie de ventajas como ningún otro segmento curricular puede aportar, o no por lo menos en el grado en el que lo puede llegar a hacer el Practicum. La realización del Practicum, o las prácticas, por los alumnos, es imprescindible para su formación. Para que este adquiera la importancia que debe tener en la formación inicial del futuro profesional debe satisfacer algunas premisas como: ofrecer un acercamiento a la realidad social, ser la base de la adquisición de un conocimiento práctico a través de la observación, reflexión, planificación, intervención y evaluación en la realidad, con vistas a poder realizar un análisis directo de la realidad donde desempeñará su trabajo profesional.

La mera acumulación de contenidos teóricos no garantiza el desarrollo de las capacidades, actitudes y comportamientos que se requieren por parte de los maestros para una eficaz intervención educativa. Tampoco la experiencia irreflexiva, acrítica y asistemática conduce a la adquisición de un verdadero desarrollo profesional. Solo el desarrollo eficaz de los procesos de interacción teoría-práctica supone un verdadero aval de garantía para la formación del docente, toda vez que la formación del pensamiento práctico requiere algo más que la simple adquisición de contenidos de carácter académico.

La asunción de competencias propias de los titulados en Magisterio se va adquiriendo en el transcurso de la carrera mediante los planteamientos teóricos de las asignaturas, las posibilidades de reflexión que se ofrecen, los supuestos que requieren soluciones, etc., intentando desde diferentes actividades la aproximación a la realidad, pero esto no supondrá nunca algo similar a lo que se produce en los alumnos cuando se sumergen realmente en un contexto laboral consolidado, que supone otras características de aprendizaje, puesto que de esta forma podrán interactuar fácilmente con el ambiente donde se desarrollará su práctica profesional y donde podrán disfrutar del acercamiento entre los contenidos teóricos recibidos y la propia realidad.

La capacidad profesional depende en gran parte de integrar conocimientos y principios de diversas procedencias y aplicarlos a situaciones de la realidad social. El saber del docente como profesional desemboca en la acción, en la práctica, sin, por supuesto, abandonar la reflexión sobre la misma. Es indudable que la mayor parte de los conocimientos que el alumno pueda adquirir en el transcurso de sus estudios no son significativos para su competencia docente en tanto no trate de ponerlos en práctica.

Es evidente que las prácticas, entendidas como un conocimiento directo de la realidad que se vive en las instituciones y como una oportunidad para iniciarse en la profesión, no son un complemento del currículo, sino una parte sustancial del mismo, el cual ofrece oportunidades únicas que los alumnos valoran como muy positivas.

El Practicum tiene que permitir al futuro docente la posibilidad de poderse interrogar sobre la experiencia que haya podido tener u observar y sobre la propia realidad que tiene delante. Debe significar una oportunidad para producir interrogantes que hagan más significativo el aprendizaje de los conocimientos teóricos, de tal manera que la interrelación teoría-práctica sea una base sólida de su construcción del conocimiento. Un ejemplo claro lo vemos en que todos los alumnos de magisterio saben definir qué es el constructivismo. Pero, en la realidad de su aula, ¿cómo lo aplicarían?, ¿qué juegos o actividades se acercan más a esta postura constructivista?

Todos estos motivos hacen del Practicum una oferta curricular magnífica y singular que se diferencia de la realidad discente del resto de asignaturas, cuestión principal por lo que se ha escogido la presente temática.

2. EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO

El sentido que se da al Practicum en la titulación de Grado de Magisterio es, de forma genérica, el de construir un conjunto integrado de prácticas que proporcionen al estudiante universitario un acercamiento a su futura realidad profesional, para obtener una experiencia directa sobre la práctica diaria de la misma. Se pretende que el alumnado contacte con la realidad laboral de su especialidad para desarrollar competencias profesionales relacionadas con ella. Desde este punto de vista, en las titulaciones de Grado de Magisterio, la formación práctica constituye un ámbito esencial en la formación de los futuros profesionales de la educación, con la finalidad de compartir, reflexionar y analizar las actuaciones profesionales que se producen, tanto en contextos formales como no formales.

El conocimiento derivado de la práctica tiene una antigua raíz filosófica que ha demarcado su posterior investigación sobre este ámbito. Tanto es así, que autores prístinos como Aristóteles ya han hablado sobre la importancia de la praxis para la construcción del conocimiento en el ser humano. Su teoría del conocimiento es distinta del idealismo platónico, ya que plantea que todo conocimiento comienza con la experiencia, por lo que encontramos una primera aproximación a la importancia de la práctica en nuestra construcción de las estructuras de conocimiento. Según Aristóteles, de la memoria se forma la experiencia en los hombres. Este postulado va a determinar tanto su Teoría Metafísica como el valor que él le atribuía a la experiencia, lo que nos lleva al terreno que nos ocupa. Posteriores autores como Kant, aseveran que el conocimiento teórico es muy inferior al conocimiento práctico en la medida en que el primero está dirigido al saber qué, mientras que el segundo hace referencia al saber cómo. Kant identifica experiencia con el conocimiento sensible. Existen tanto en la sensibilidad como en el entendimiento unas formas trascendentales, que no dependen de la experiencia, y que son a priori, que actuarán como un «molde» al que se tienen que someter los datos recibidos por la sensibilidad y los conceptos formados por el entendimiento. En consecuencia, tanto la sensibilidad como el entendimiento adquieren, aunque a distinto nivel, un papel configurador de la realidad. Posteriores autores han postergado la importancia de la praxis para la construcción del conocimiento; tanto es así, que se genera una corriente con esta premisa llamada empirismo.

Centrándonos en la actualidad, podemos ver que la práctica sigue teniendo la trascendencia que le atribuían los autores mencionados, por lo que encontramos

mucha literatura especializada en educación y filosofía que hace referencia a este objeto de estudio. Para Lorenzano (2004, p. 4),

el saber cómo, entendido como conocimiento práctico, puede ser entendido desde una doble vertiente: por una parte, podemos concebirlo como el punto de vista de un observador cualquiera que teoriza acerca del accionar de un sujeto práctico. Y por otra, como el conocimiento que posee un sujeto práctico que realiza acciones concretas.

En este caso, según este autor, se presume que las acciones que se observan tienen una contraparte en el psiquismo del sujeto que actúa a partir de esa contraparte. Bajo esta concepción, puede afirmarse que las acciones que realiza el sujeto constituyen lo empírico del saber cómo, mientras que las condiciones de posibilidad que residen en su psiquismo son su explicación teórica. Este hecho hace que lo perceptual esté sólidamente unido a lo práctico, y por ello, el sujeto que posee conocimiento práctico percibe situaciones y genera respuestas prácticas y profesionales adecuadas a la situación, utilizando en cada caso diferentes habilidades en interacción con componentes teóricos, sin relegar el componente reflexivo. Esa respuesta en la acción que se concreta en la base de este componente reflexivo debe de constituir la esencia del aprendizaje experiencial. Como es lógico, este aprendizaje conlleva la aprehensión de habilidades, destrezas y competencias que el sujeto interioriza y automatiza.

3. EPISTEMOLOGÍA DEL PRACTICUM

Para la realización de este apartado hemos tenido en cuenta a tres autores conspicuos, fundamentales en el ámbito epistemológico, pues estos son los que van a determinar por qué es importante el Practicum en la formación inicial de nuestros futuros profesionales docentes; me estoy refiriendo a James, Peirce y Morin. James (2000) y Peirce (1993) postulan la concepción epistemológica del pragmatismo, que es por decirlo de una manera concisa, la forma que adoptó el empirismo inglés en la filosofía contemporánea. Es una filosofía de pensamiento que valora la utilidad y el valor práctico de las cosas. James y Peirce convienen en que el significado tiene propósito, en que el significado de un concepto yace en su aplicación; si bien Peirce, se distancia de James, al considerar que esta clase de formulación es infortunada si fomenta la subordinación de «la concepción al acto, del saber al hacer» (1993, p. 332).

Podemos ver que, según esta corriente, se puede definir parcialmente el sentido del Practicum desde el ámbito epistemológico, pero habrá que recurrir a otras posturas que complementen el actual sentido que tiene dicho periodo formativo, pues es un constructo difícil y complejo. Resulta esencial tener una idea clara de qué tipo de formación es la que se espera que los alumnos adquieran a través de las prácticas, o qué tipo de aprendizajes se pretende que alcancen durante ese tiempo. Como cualquier otro de los periodos formativos, el Practicum encuentra su sentido en el proyecto curricular que cada centro universitario se plantea desarrollar; por consiguiente, su diseño ha de ser coherente con el modelo de formación adoptado.

Asimismo, tal como hemos visto en la concepción de Practicum asumida, práctica y teoría se encuentran intrínsecamente unidas, siendo las prácticas un complemento necesario de la formación teórica adquirida y que supone superar la dicotomía establecida entre ambas. Los actuales textos científicos inherentes al tema conciben el Practicum «como una vía para superar la posible fragmentación del conocimiento adquirido en las diferentes disciplinas, relacionarlo con las situaciones reales de la práctica profesional, comprobando su pertinencia o no» (Bas Peña, 2005, p. 192). Teniendo en cuenta esta premisa, estaremos hablando de una interrelación entre teoría y práctica y no una contraposición que se deriva de las primeras definiciones.

Estas dos formas de concebir la relación teoría-práctica quedan reflejadas en la obra de Schön, ya que este autor postula dos tipos de pensamiento: la racionalidad técnica y la racionalidad práctica. En la primera, la teoría y la práctica se contraponen, sin otra relación que la de ser la práctica la aplicación de la teoría. Frente a esta, se sitúa una visión dialéctica entre teoría y práctica, donde estos dos conceptos se retroalimentan. Esta última postura actúa a favor del Practicum en el sentido que asevera que «el verdadero conocimiento se encuentra en la práctica, en la reflexión de la misma, de modo que hay saberes que no pueden ser aprendidos al margen de ella, puesto que los aprendizajes están contextualizados» (Schön, 1992, p. 48). Bajo esta perspectiva, y compartiendo la tesis de Schön, se espera que los futuros profesionales aprendan a reflexionar en la acción

aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar; luego a razonar sobre los casos problemáticos a partir de reglas generales propias de la profesión; y solo después llegar a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar. (Schön, 1992, p. 48).

Por otra parte, hemos citado a Morin al principio de este apartado, quien propone un paradigma centrado en los postulados críticos de la escuela de Frankfurt. Este ismo filosófico, que ha tenido mucha repercusión educacional, es llamado el paradigma de la complejidad. Según este, la Teoría de la Complejidad es concebida como «un tejido de eventos, de acciones, interacciones y determinaciones que constituyen nuestro mundo» (Morin, 1990, p. 56); en este sentido creo que la teoría de la complejidad de Edgar Morin es muy interesante y necesaria en la práctica curricular actual, ya que los escenarios que presenta la sociedad son cada vez más complejos y estos influyen notoriamente en la vida cotidiana de la población. Desde el Practicum no somos ajenos a este pensamiento complejo, puesto que en él se utilizan estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en la incertidumbre y la complejidad, derivadas de situaciones problemáticas, ya que estas se configuran como un tema enfocado en la problemática social como un todo complejo y perfectible a la vez.

Así, la complejidad de un sistema no está solamente determinada por la heterogeneidad de los elementos (o subsistemas) que lo compone, y cuya naturaleza los sitúa normalmente dentro del dominio de diversas ramas de la ciencia y la tecnología. Además de la heterogeneidad, la característica determinante de un sistema complejo es la interdefinibilidad y mutua dependencia de las funciones que cumplen dichos elementos dentro del sistema total. «Esta característica excluye la posibilidad de obtener un análisis de un sistema complejo por la simple adición de estudios sectoriales correspondientes a cada uno de los elementos» (García, 2006, p. 87).

Derivado de este paradigma, encontramos un constructo que va a definir el aprendizaje de nuestras experiencias personales, el constructivismo sociopoiético. Según el constructivismo sociopoiético, toda descripción de la realidad es comunicada en lo social. «Esto significa que siempre tiene como referencia a la sociedad y solo desde esa perspectiva todo lo demás –conciencias, cuerpos, personas y ambiente natural– es objetivado como entorno» (Arnold-Cathalifaud, 2010, p. 5). Es aquí donde entra en juego el Practicum, que a través del contacto social que proporciona (algo que posibilita quizás mejor que ningún otro elemento curricular de los planes de estudio), permite construir esas estructuras de pensamiento mucho más enriquecedoras. En términos más específicos, la propuesta metodológica sociopoiética se basa en una observación de segundo orden.

Su objetivo consiste en hacer distinguibles las formas de distinguir a través de las cuales personas, grupos, comunidades, organizaciones y otras conformaciones de

observadores producen sus experiencias de conocimiento. Su propio conocimiento emerge mediante operaciones de observación y descripción que indican cómo otros sistemas llevan a cabo sus operaciones y cómo, en dependencia de ellas, construyen sus mundos de realidad (Arnold-Cathalifaud, 2010, p. 6).

De esta forma, el Practicum permite observar la realidad social, interactuar con ella, insertarse en un espacio de aprendizaje que no permitiría cualquier asignatura, etc., lo que le da un carácter único en las repercusiones del aprendizaje de los futuros docentes.

4. FUNDAMENTO PSICOLÓGICO DEL PRACTICUM

Según Pérez Gómez (1993), el aprendizaje teórico en la escuela, en el caso óptimo que pudiera considerarse aprendizaje significativo, cuando se desarrolla en el medio académico y dentro de la institución escolar no garantiza en modo alguno la reconstrucción del conocimiento vulgar, experiencial del alumno. Habitualmente, por el contrario, el aprendizaje escolar, cuando es significativo, se organiza en una estructura de la memoria semántica paralela a la semántica experiencial, construida por el individuo en su vida cotidiana. De este modo, en la memoria significativa del alumno, suelen coexistir dos estructuras semánticas paralelas, yuxtapuestas, cumpliendo funciones diferentes; la primera, la estructura semántica académica, que resuelve los problemas académicos del aula; y la segunda, la estructura semántica experiencial, que sirve de fondo a la interpretación e intercambio en los problemas de la vida cotidiana.

De este modo estamos ante la presencia de dos estructuras psicológicas de aprendizaje que no se pueden alcanzar por los mismos medios ni aportan aspectos idénticos. Ambas estructuras yuxtapuestas no solo pueden organizarse y desarrollarse de manera autónoma e independiente, pueden, incluso, incorporar principios contradictorios entre sí. Asimismo, este autor afirma que

se produce de este modo una clara disociación entre la teoría y la práctica, que torna estéril la riqueza teórica para orientar los problemas de la práctica, y convierte en rutinaria, estereotipada y reproductora la estrategia de intervención en la práctica (Pérez Gómez, 1993, p. 2).

De este modo, los conocimientos que aprende el alumno en la institución escolar, a través del currículum oficial, con bastante frecuencia se convierten en conocimientos teóricos, abstractos, aislados y separados de los esquemas de pensamiento que rigen la interpretación y la acción. El proceso educativo, en este aspecto, ha perdido su valor, al conducir a un aprendizaje efímero de contenidos o adornos retóricos sin virtualidad práctica.

Este hecho que podemos ver en nuestras instituciones educativas a diario es quebrado por la incorporación del Practicum al Plan de Estudios, lo que hace que estas dos estructuras puedan simultanearse, produciendo así un conocimiento que converge los diversos aspectos, tanto a través de su vertiente práctica como de su vertiente teórica. La escuela, como defienden Bowers y Flinders (1990), debe considerarse como un espacio ecológico de significados, de patrones culturales comunicados a través del pensamiento y de la conducta. Según esta premisa, no hay mejor forma de mostrar ese precisar ese enfoque ecológico que insertando a los alumnos y futuros docentes en instituciones educativas que estén en contacto con la realidad escolar.

5. LA IMPORTANCIA DE LA FUNCIÓN TUTORIAL EN EL PRACTICUM

Si entendemos el Practicum como una oportunidad real de aprendizaje donde el alumno tiene la posibilidad de reflexión-acción de lo aprendido en la Universidad en un contexto profesional, no cabe duda sobre la importancia de la acción tutorial desarrollada y del grado de responsabilidad que recae sobre el tutor. Según Zabalza y Cid (1998, p. 21), la tutoría en el Practicum «supone guiar el proceso de iniciación a la profesión y garantizar la conexión entre el discurso académico y el profesional-laboral». Asimismo, con la acción tutorial se pretende adaptar la formación a cada estudiante, ayudándolo a desarrollarse en el lugar de trabajo en el cual está recibiendo la vertebración de la formación y de los conocimientos acumulados y trabajados en aula. Se trata, por tanto, de una actividad formativa y orientadora que implica la confluencia de distintos agentes y sirve de oportunidad para clarificarle al alumnado el nexo entre la teoría y práctica de aula con la práctica in situ, con el fin de poder conectar la realidad escolar con la laboral y aprender a tomar decisiones ante situaciones cotidianas desarrollando la reflexión crítica y el autoconcepto sobre la propia acción. Bajo esta premisa, Zabalza y Cid (1998, p. 24) formulan dos condiciones necesarias para la realización de una buena tutoría:

- Que la figura del tutor participe no solo de la elaboración del plan de prácticas, sino también de las bases conceptuales que sustenta la formación del alumnado de prácticas.
- La necesidad de un cierto nivel de formalización en todo el proceso para que el programa de formación esté bien estructurado.

Ambas condiciones facilitarán el desarrollo de la tutoría y enriquecerán sus contenidos, además de romper el tradicional individualismo de esta actividad para convertirla en una acción no exclusiva del tutor/a, sino compartida desde las instituciones implicadas. Con todo ello,

«el tutor de Practicum se configura como un elemento clave de la práctica pre-profesional, proporcionando un andamiaje procedimental y actitudinal, así como un marco experiencial y, en ocasiones, conceptual donde los alumnos/as puedan situar sus experiencias, comprenderlas, analizarlas y reflexionarlas» (Raposo, 2010, p. 160).

En el desarrollo del Practicum, el tutor juega un papel importante por ser la persona y referente más inmediato que ayuda y da orientaciones al alumnado de prácticas. En este sentido, ejerce la función de ayuda reflexionando sobre lo que han visto o han hecho, mediante el diálogo profesional con el estudiante. Bajo la fórmula de simbiosis teoría-práctica que permite la reflexión compartida de la realidad profesional, es también mediador y evaluador. La primera, por ser quien facilita la integración del estudiante de prácticas en la organización que aprende y le facilita la inserción profesional arrojándole en situaciones de intercambio social; la segunda, porque observa, verifica, ofrece orientaciones para mejorar las actividades del estudiante y, finalmente, emite un informe valorativo del mismo. Esta naturaleza multifacética de la función del tutor/a (Orland-Barak, 2006, p. 7) se resume en que «debe tratar de establecer las condiciones para que el práctico se interrogue sobre las ideas que le empujan a actuar y a tomar las decisiones». Supone un proceso de diálogo y conversación reflexiva con el estudiante sobre las situaciones en las que desarrolla su labor.

6. RECOMENDACIONES DE MEJORA

Como es lógico, un proyecto de mejora debe de estar contextualizado, por lo que escogeremos el Practicum de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, con vistas a analizarlo y presentar propuestas para su optimización.

Tendremos en cuenta a los diversos agentes implicados, los diferentes tiempos que tienen lugar, es decir, antes del Practicum, durante el Practicum y después del Practicum, así como otras variables que afecten a dicho proceso. En primera instancia, me gustaría mencionar que variables como la oferta horaria debería de ser mayor para aquellas personas que no puedan efectuar el Practicum en horario de mañana. Se deberían ofrecer alternativas a estas personas que pudieran modificar por ejemplo la duración del Practicum, ya que podrían hacer las mismas horas, pero en una franja temporal mayor. También encontramos otra variable que corresponde a la elección del sitio del Practicum. Por una parte, el proceso es más cómodo si lo gestiona la universidad, pero con el hecho de que el propio alumno busque un centro de acogida se puede «ganar» más en el aprendizaje del alumno, puesto que es él quien conoce los centros, los profesores que serían sus tutores, etc., pudiendo elegir «ad libitum» todas estas variables, lo que daría lugar a una menor proporción de problemas durante el Practicum y presuntamente mejoraría la satisfacción del alumnado con este periodo formativo, ya que estaría ubicado en un centro ideológicamente similar, con un docente que reúna unos criterios que él considere oportunos para su aprendizaje, podrá ver múltiples realidades escolares, etc. Esto le proporcionará al alumno una visión mucho más enriquecedora de los diferentes ambientes que se pueden respirar en un centro, creando una perspectiva mucho más realista y enriquecedora para su progresión personal.

De la misma manera, creo que es necesaria una mayor implicación y conexión entre las diferentes instituciones. Por una parte, la universidad debería de seleccionar de un modo fehaciente los centros y los docentes que van a acoger alumnos en prácticas, ya que esto seguramente determine su potencial aprendizaje. Una de las opciones por las que se podía optar es por recoger un listado de centros o docentes con buenas prácticas, aprovechando una temática que se está investigando en la universidad. Desde esta perspectiva, conseguiríamos varias cuestiones como es el hecho de aunar investigación y procesos de aprendizaje, así como la mejora de la calidad del Practicum, lo que sería un cambio sustancial. De la misma manera, la

universidad podría realizar cursos de formación de tutores de Practicum, ya que sería una inversión justificada que llevaría a una mejora por dos vertientes: en el aprendizaje del alumno y en los conocimientos del maestro tutor, algo que encajaría con un modelo de educación sociopsicopedagógico. Este tutor podría recibir formación acerca de opciones metodológicas, aspectos sociológicos que ayudaran a integrar al alumno, avances significativos en el ámbito educativo que repercutan en su centro, etc. También se podría realizar un protocolo donde apareciera sistematizada la bienvenida del alumno, puesto que la adaptación de los alumnos al Practicum es una variable que afecta negativamente en los primeros días, ya que no se pueden expresar plenamente por encontrarse en un ambiente ajeno. Otra de las cuestiones que se podría tratar y que tiene que ver con la interrelación entre universidad e institución escolar tiene que ver con la clarificación de funciones del discente. Normalmente esta cuestión suscita un caos que llega hasta el terreno de la dirección, puesto que por regla general no se sabe si el alumno puede acudir a las reuniones con los padres, a las reuniones de los diferentes equipos del centro, si realiza también funciones que no tienen que ver con la implementación de docencia como pueden ser las guardias de los recreos, etc.

Igualmente, quiero resaltar el hecho de que el tutor de prácticas y el supervisor de la Universidad no suelen tener una relación directa. Además de las tutorías individualizadas que cada uno tendrá con el alumno, se podría utilizar la técnica de Tandem para realizar tutorías conjuntas. Estas tutorías, desde mi punto de vista, serían beneficiosas para el alumno, puesto que con ellas podría ver cómo la teoría y la práctica van de la mano, podría proponer soluciones a problemas que han surgido durante el Practicum, podría ver sus puntos fuertes y sus puntos débiles como futuro maestro, etc. Evidentemente, estas cuestiones se podrían explicitar en la memoria final de prácticas, pero no creo que reviertan tantos beneficios como esta tutoría individualizada. Asimismo, el dualismo tutor-supervisor podría también actuar en el ámbito de la evaluación del alumno. La evaluación que hace el tutor del alumno suele ser demasiado subjetiva, aportando en un gran porcentaje de casos la mayor cualificación. Esto se podría resolver con esta tutoría compartida, ya que ambos se podrían poner de acuerdo sobre qué notas otorgarle al alumno, siendo más justo el proceso, amén de evaluar de forma más significativa una parte esencial del periodo del Practicum: el proceso del alumno, es decir, su actitud, su seriedad frente al compromiso docente, las labores que ha realizado, su iniciativa, etc.

Teniendo en cuenta el terreno administrativo, vemos que el alumno debe de firmar un compromiso deontológico en el cual acepta la no ruptura de una serie de normas éticas, pero en el caso del centro educativo, no acepta ningún tipo de deberes. El

alumno tendría que tener unos derechos además de unos deberes, por lo que creo que sería beneficioso que el centro aceptara un compromiso ético en el que figurara la ratificación de que el alumno va a tener un proceso de enseñanza y aprendizaje satisfactorio y fructuoso, en el que pudiera contemplar un proceso de calidad educativa. En este proceso de calidad entonces inmiscuiríamos elementos que no solo abarcaran la implementación de la docencia, sino que el alumno podría ver aspectos inherentes a la metodología del profesor, pero que no se llevan a cabo «delante de los alumnos», como puede ser la planificación de actividades, la selección de recursos, la explicación del porqué de ciertas decisiones pedagógicas, etc.

Asimismo, me parece oportuno que el centro le diera validez a los documentos de centro, puesto que si un estudiante va a estar un periodo de tiempo duradero en el centro, debe de conocer su Reglamento de Régimen Interno. Creo que una de las primeras cosas que se debería de hacer es proporcionarle al alumno este documento para que vea cuáles son sus características y no infrinja ninguna. Esto entraría dentro de la sistematización de la bienvenida.

En cuanto a los diferentes momentos que mencioné en el primer párrafo, me gustaría mencionar que creo que sería beneficioso para los estudiantes un periodo formativo anterior al Practicum donde se les indicara qué deben de hacer, cómo deben actuar, cuáles son sus funciones. Desde mi punto de vista, la reunión que se hace es insuficiente para todas estas cuestiones que los estudiantes se preguntan cuando ya están inmersos en el Practicum. Se trataría de un periodo en el que se realizaría un FAQ (Frequently Asked Questions) para clarificación del alumnado.

El momento de durante el Practicum debería estar definido por una mejora de los canales de comunicación entre Universidad y centro, para proporcionar un mejor aprendizaje. Y en cuanto al periodo posterior al Practicum, creo que sería beneficiosa una reunión grupal de los estudiantes donde pudieran compartir sus experiencias, viendo así diferentes realidades escolares y proporcionando una visión más global y rica.

En cuanto a la evaluación, creo que la entrega de una simple memoria no evalúa de forma correcta el proceso del Practicum, puesto que esta memoria tiene características muy positivas como que permite reflexionar sobre lo sucedido, pero no nos olvidemos de que es un instrumento de evaluación que se utiliza de forma única (casi en su totalidad), por lo que proporcionará solo una parte de la información. Se podría hacer entrega además de la memoria de elementos como vídeos, grabaciones, etc. que permitieran ver cómo actúa el alumno en un contexto educativo. Asimismo, se

podría entregar una reflexión sobre lo ocurrido en esa grabación o cualquier otro elemento que permitiera evaluar algo realmente sucedido en su aula. Otro elemento de evaluación podría ser la mencionada tutoría conjunta, así como otros instrumentos ya descritos en el apartado correspondiente. De la misma manera, creo crucial el hecho de que exista una evaluación continua y formativa por parte del supervisor, puesto que esto permitiría al alumno un feed-back que no sería posible de otra manera. Desde mi punto de vista, este es un aspecto que tiene mucho que mejorar.

Ya por último, mencionar que sería conveniente una buena vinculación entre la formación base del estudiante y el centro al que va, ajustando cada especialidad a las materias oportunas (Los maestros especialistas en música, con el profesor de música, los maestros especialistas en inglés con el profesor especialista en inglés...), puesto que existen muchos cambios de especialidad que pueden afectar de manera negativa al estudiante. Asimismo, creo que deberían mejorarse los canales para realizar Practicum en el extranjero, proporcionando becas o subvenciones para poder ver otros contextos escolares diferentes al nuestro. Si consideramos ciertos países europeos como óptimos en terreno educativo (véase Finlandia u otros países), podemos establecer vías para realizar prácticas allí, lo que puede resultar muy interesante.

7. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Arnold-Cathalifaud, M. (2010). Constructivismo Sociopoiético. *Revista MAD*, 23, 1-8.
- Bas Peña, E. (2005). El Practicum en las titulaciones de Pedagogía y Educación Social: entre el discurso y sus prácticas. *Educatio*, 23, 191-206.
- Bas Peña, E. (2007). El Practicum en la titulación de Pedagogía. Discurso y práctica profesional. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 14, 139-154.
- Bowers, C. A. & Flinders, D. J. (1990). *Responsive teaching: an ecological approach to classroom patterns of language, culture, and thought*. New York: Teachers College Press.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- James, W. (2000). *Pragmatismo: un nuevo nombre para viejas formas de pensar*. Madrid: Alianza.

- Lorenzano, C. (2004). La estructura del conocimiento práctico. *Revista de Filosofía*, 29(2), 21-41.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Orland-Barak, L. (2006). Lost in translation: tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. *Revista de Educación*, 340, 187-212.
- Peirce, C. (1993). *Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking*. Nueva York: State University of New York Press.
- Pérez Gómez, A. I. (1993). La función social y educativa de la escuela obligatoria. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 8-9, 16-27.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. A. y Cid Sabucedo, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M. A. Zabalza (Ed.), *Los tutores en el Practicum. Funciones, formación y compromiso institucional* (pp. 17-63). Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.

TEMA 3
FORMACIÓN PROFESIONAL E PARA O
EMPREGO

Vida ativa. Formar e integrar. Emprego Qualificado

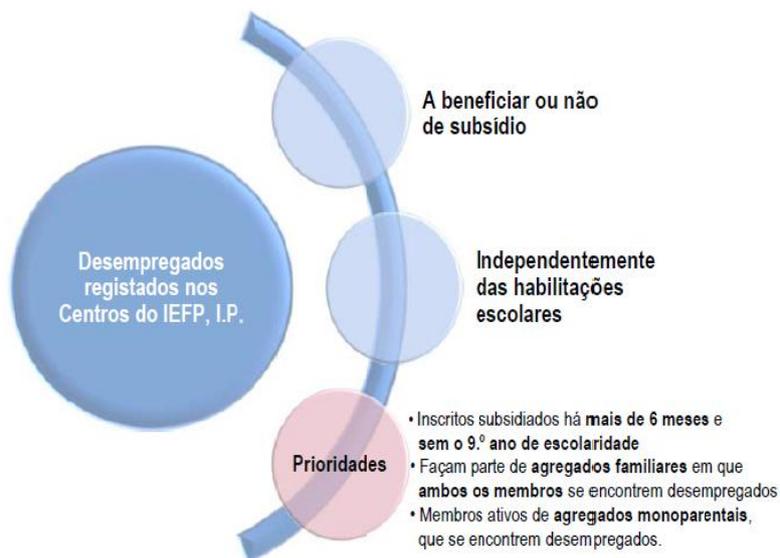
PAULO MIRA

Centro de Emprego de Vila Nova de Gaia

1. ATIVAR OS DESEMPREGADOS

A medida VIDA ATIVA pretende que os desempregados se integrem de forma mais célere em ações de formação de curta duração, com vista a adquirir competências relevantes pra o mercado de trabalho, que potenciem ou valorizem as que já possuem, e se mobilizem para processos subsequentes de qualificação.

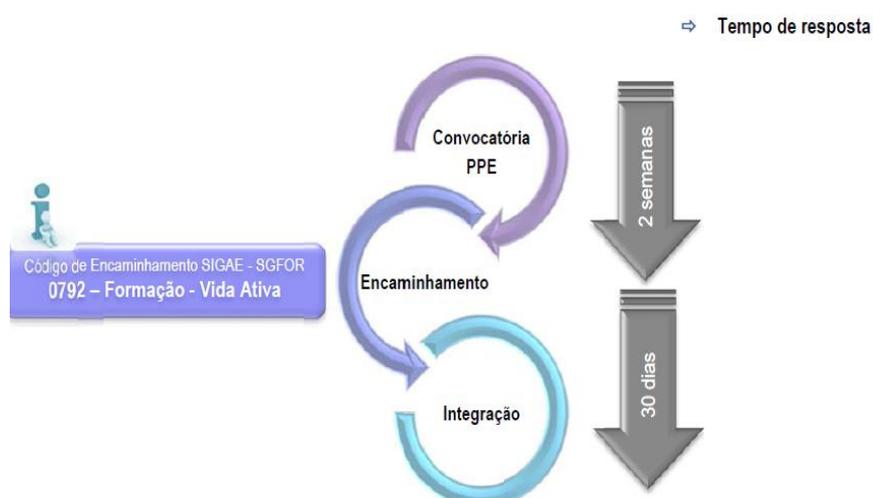
Figura 1. Perfil dos desempregados de integração urgente



- Oferta de formação certificada, a considerar no âmbito dos PPE que contribua para manter ativos estes públicos, na prossecução dos seus níveis de empregabilidade e de qualificação, nomeadamente através do desenvolvimento de Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) de natureza transversal, do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), que podem capitalizar na frequência de futuros módulos ou percursos de formação.

- Formação prática em contexto de trabalho que complemente o percurso de formação modular ou as competências anteriormente adquiridas pelos desempregados.
- Não impede o encaminhamento direto para outras ofertas de qualificação, desde que as mesmas estejam disponíveis no curto prazo.
- Conjugando perfil desempregado e necessidades de mercado, esta estratégia privilegia qualidade e celeridade nas intervenções técnicas, passíveis de capitalização ao longo da vida.

Figura 2. Processo de integração do desempregado



2. CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS DE FORMAÇÃO

Os grupos de Formação, para cada UFCD, devem ser constituídos por 15 a 25 desempregados, devendo cada centro ou entidade procurar a maximização da utilização das instalações disponíveis.

Os desempregados com habilitação igual ou superior ao 12º ano de escolaridade podem integrar UFCD definidas para públicos com habilitações inferiores, atento o ajustamento de cada ação em concreto ao perfil dos diferentes candidatos, em particular o seu contributo para o aumento da respetiva empregabilidade. Os desempregados com o 9º ano de escolaridade, mas sem conclusão do 12º ano podem realizar as UFCD respeitantes a competências empregadoras, em segurança e higiene no trabalho e em qualidade.

Na constituição dos grupos privilegia-se a homogeneidade do perfil dos seus elementos, garantindo as condições pedagógicas mais adequadas, tendo em consideração as competências pré-adquiridas, escolares e profissionais, bem como, tanto quanto possível, a diversidade dos ritmos e estilos de aprendizagem.

Figura 3. Percursos de qualificação



As UFCD de competências básicas visam, essencialmente, criar condições aos desempregados com muito baixos níveis de literacia para acederem a percursos de qualificação de nível 2, no âmbito dos Cursos de Educação e Formação de Adultos.

O desenvolvimento de UFCD de competências empreendedoras visa, essencialmente, contribuir para a definição de projetos pessoais de reintegração no mercado de trabalho, considerando a possibilidade de criação de emprego.

A aquisição de competências nos restantes domínios de natureza transversal, associada a outras competências profissionais já detidas, constitui-se no imediato, como uma mais-valia competitiva em termos de reintegração no mercado de trabalho, e a médio prazo como uma via para a obtenção de uma qualificação, através da capitalização das UFCD frequentadas.

Cadro 1. Competências e habilitações de acesso

Domínios/UFCD	Habilitações de acesso		
	< 9.º ano	= 9.º ano e < 12.º ano	≥ 12.º ano
Competências Básicas –Área de leitura e escrita	X		
Competências Básicas–Área de Cálculo	X		
Competências Básicas – Área de TIC	X		
Competências Empreendedoras	X	X)
Higiene e Segurança no Trabalho	X	X)
Qualidade Marketing e Logística	X	X)
Línguas estrangeiras		X)
TIC e Multimédia		X)
Competências-chave de Nível secundário		X	

Os desempregados que frequentem os processos de formação modular certificada não estão dispensados do dever de procura ativa de emprego, atendendo a que se trata de uma participação a tempo parcial.

Tabela 1. Participação na formação modular

Manhã	Tarde	Pós-laboral	Dia inteiro
3 a 4 horas	3 a 4 horas	3 a 4 horas	6 ou 7 horas diárias Nota: Mínimo 2 e máximo 4 dias/semana.

3. CERTIFICAÇÃO

As UFCD concluídas com sucesso são objeto de certificação no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações.

No quadro de um percurso dirigido a desempregados sem o 9º ano de escolaridade, a formação ministrada nas competências básicas visa, essencialmente, concorrer para criar as condições necessárias para o desenvolvimento de um percurso de qualificação de nível 2.

Os percursos de formação dirigidos a desempregados com habilitação igual ou superior ao 9º ano de escolaridade capitalizam para o desenvolvimento de percursos de qualificação de nível 4.

4. CASO DE APLICAÇÃO METODOLOGIA «VIDA ATIVA»

O Centro de Emprego de V N Gaia, com 36.000 desempregados inscritos, e com respostas de formação promovidas pelos C F Profissional Públicos e Privados da área metropolitana do grande Porto, foi desafiado a arrancar com um polo de formação local, que fornecesse uma resposta de proximidade, rápida, e que permitisse potenciar a oferta formativa disponível, numa lógica de complementaridade e reforço.

Sem especialização na área de formação, impunha-se uma resposta abrangente, ágil, versátil, orientada para a transversalidade da formação, que na lógica da VIDA ATIVA deveria corresponder a uma resposta imediata:

- Arranque da formação em 60 dias/Extensão Centro/Recursos Humanos existentes.

- Identificação de espaço com proximidade Geográfica ao Centro de Emprego/Centralidade da Resposta/Condições de Gestão.
- Instalações que permitissem até 500 formandos em formação/dia –UFCD– Formações Gerais + Tecnológicas (6+4 salas).
- Objetivo de em 9 meses envolver mais de 3.000 formandos com um volume formação mínimo de 300.000h.
- Contratação espaços formativos adequados.
- Desenho de 160 ações (pacotes de UFCD), com durações compreendidas entre as 25h e as 200h.
- Definição cronogramas.
- Contratação formadores.
- Planeamento organização e gestão da formação.

5. VANTAGENS DO MODELO

- Flexibilização para construir percursos à medida de necessidades identificadas.
- Funcionamento equivalente na operacionalidade e por comparação ao uso (caixa de 1º socorros).
- Divulgação, inscrição, encaminhamento, intervenção com prontidão de resposta.
- UFC atrativas, nos conteúdos e nas durações.
- Transversalidade e atualidade das abordagens formativas, aplicação muito prática dos conteúdos da formação às realidades e exigências do mercado de trabalho.
- Respostas da área das línguas como instrumento potenciador e facilitador das mobilidades transnacionais assim como das tecnologias, que normalmente só um mercado privado da formação ministra.
- Duração até às 300h, sendo que mais de 50% dos módulos tem uma duração igual ou superior a 100h, e 90% está compreendida entre as 25 e as 200h.
- Forte procura pelos públicos desempregados.

- Forte motivação para a frequência das UFCDs, com baixos níveis de desistência.
- Tempos de espera muito curtos para início e desenvolvimento das formações.
- Avaliação muito positiva dos resultados da formação face às expectativas iniciais.
- Perceção de que a formação é um percurso, sendo esta etapa apenas um início a sequenciar no alinhamento formativo necessário.
- Aplicação muito prática e atual dos conteúdos da formação às realidades e exigências do mercado de trabalho.
- Despistagem de potencialidades empreendedoras, de potencialidades capacitadoras na criação do seu próprio emprego.
- Interiorização face à importância de construir um percurso formativo reintegrador.
- Pelo horário da formação, é perfeitamente compatível com a procura ativa de emprego.

6. DESVANTAGENS DO MODELO

- Criar expectativas de continuidade e progressão dentro deste modelo, e dentro de áreas de formação iniciadas.
- O modelo não tem o objetivo de sobreposição nem de se substituir a outras modalidades de formação, de conteúdo, abrangência e duração mais longas.
- Aparece com uma intervenção inicial, obrigatoriamente completável com outras medidas ativas de emprego e/ou de formação profissional.
- A componente prática em posto de trabalho dentro das 300h máximas do processo formativo, torna-se uma dificuldade no processo de negociação com os empregadores.
- Frustrar expectativas daqueles para quem a continuidade seria o processo mais cómodo de evolução.
- Alguma heterogeneidade dos formandos, impede muitas vezes velocidades de aprendizagem mais concordantes.

7. CONCLUSÃO

- Ativar, neste contexto pode significar «apressar», «acelerar», «intensificar», «tornar mais rápida» e enérgica a ação ou reação de um desempregado.
- A inexistência de tempos de paragem entre a chegada ao desemprego e o início da formação é estimulante para a modelação da requalificação de um desempregado.
- Introduce desde a primeira hora, lógicas de corresponsabilização na gestão do Plano Pessoal de Emprego de cada um.
- Induz lógicas de proatividade, de envolvimento nas atividades, de descobrir aptidões, motivando o desempregado, e incomodando potenciais sentimentos de instalação e acomodação.
- Funciona como um despertar, para novas realidades, novas atitudes, que permitirão fazer funcionar novas estratégias.
- A ativação individual, deve envolver atividade, promover a procura conjunta de um percurso rumo à requalificação, e facilitadora do retorno ao mercado de trabalho.
- VIDA ATIVA deve constituir-se como uma modalidade de intervenção de primeira linha.

A construción do espazo formativo-profesional do técnico superior en educación infantil. O contexto actual de oferta e demanda formativa

XESÚS FERREIRO NÚÑEZ

CIFP Porta da Auga

Ribadeo (Lugo)

1. INTRODUCCIÓN

A formación profesional está alcanzando elevadas cotas de recoñecemento social e, nos últimos tempos, fíase ao seu desenvolvemento e bo facer a solución a unha crise económica e social que está asolagando Europa. No curso 2010-2011 cursaron en Galicia formación profesional 36.032 persoas en 234 centros, o cal dá idea da magnitude que tiña hai un par de cursos, segundo datos publicados polo Ministerio de Educación, e que actualmente se viu reforzada e ampliada en modalidades. Incluso se ten considerado como unha liña estratéxica de «cohesión social» en calquera das súas modalidades, tal e como teñen recollido estudos como o realizado por Blas (2010), da Fundación Carolina.

Analizaremos neste traballo a construción do espazo desde o punto de vista formativo, pero tamén profesional, do técnico superior en educación infantil. Partiremos dunha análise normativa para ir enxergando datos que teceron paseniñamente a profesión que se foi configurando nos últimos corenta anos. Deseguido, apuntaremos datos da oferta formativa en Galicia para cursar esta titulación e os riscos que supón que esta facilite egresar a máis persoas das que, razoablemente, é capaz de absorber o mercado sen que o título sufra unha devaluación que precarice aínda máis a situación laboral de quen o está a exercer.

2. DOS TEMPOS PRETÉRITOS AO PRESENTE

Ao aproximármonos á análise do perfil do técnico de grao superior en educación infantil observamos que o vixente currículo para Galicia apenas leva un lustro implementándose. Entrara en vigor o Decreto o 29 de setembro de 2008, xa comezado o curso, desenvolvendo así o pertinente Real Decreto. Ao tempo, comprobamos que se está a tramitar unha nova Lei Orgánica da Educación, a denominada LOMCE que, con bastante probabilidade, tamén deixará pegada na norma que regula a Formación Profesional (FP) e, polo tanto, neste título de técnico superior.

A revisión das normas precedentes permite situármonos no que se considera o punto de partida da formación profesional deste técnico, tal e como hoxe a concibimos, que non é outro que o recollido na Lei de Educación de 1970, que facía unha distinción entre a formación denominada de primeiro e de segundo grao –segundo se accedese con ou sen bacharelato–. A titulación obtida respondía á denominación *Xardín de infancia*, que atendía a nenos e nenas de dous e tres anos de idade. Estes profesionais técnicos formábanse co obxectivo de implementar un currículo baseado nos cuidados físicos, na atención e no entretemento, ficando moi lonxe a perspectiva educativa, tal e como recolle a propia lei: «A formación aínda que estea orixinada sistematicamente terá un carácter semellante á vida do fogar» (artigo 13.2.a).

Logo desta lei, vixente durante dúas décadas, promúlgase en 1990 a Lei Orgánica Xeral do Sistema Educativo (LOXSE). Derivada desta publícase o Real Decreto 676/1993, que establecería normas xerais sobre os títulos de FP, e para Galicia o Decreto 239/1995, do 28 de xullo, polo que se establecía a ordenación xeral das ensinanzas de FP e as directrices sobre os seus títulos, artellándose así o sistema que coñecemos actualmente, ao que se lle foron engadindo vías ou formatos (modular, distancia, continua, ocupacional) e para a acreditación (de competencias, probas libres...).

O título desenvolveuse a través do Real Decreto 2059/1995 para todo o estado e do Decreto 86/1999 para Galicia, e case unha década despois da entrada en vigor da lei. Con esta norma produciuse un grande avance cara a consideración do profesional do primeiro ciclo de educación infantil e, por engadidura, o recoñecemento á educación infantil do primeiro ciclo e outros ámbitos educativos non formais, se atendemos ao fixado como *competencia xeral* do titulado: «Programar, intervenir educativamente e avaliar programas de atención á infancia, aplicando os métodos de ensinanza-aprendizaxe que favorezan o desenvolvemento autónomo dos nenos e

nenas de 0 a 6 anos, organizando os recursos adecuados». En todo caso, alí fixébanse dúas posibles ocupacións, como eran a de educador e a de animador infantil.

Aínda que o verdadeiro avance procedería atribuírlo ao Real Decreto 1004/1991 que lle dá carta de natureza a unha serie de transformacións das estruturas de empresas e institucións dedicadas á atención infantil, promovendo a recualificación dos e das profesionais do sector. Entre outras, as *ratios*, que continúan vixentes na actualidade, e as referidas aos profesionais que imparten no ciclo 0-3: «No primeiro ciclo, os centros disporán, asimesmo, doutros profesionais coa debida cualificación para a atención educativa axeitada aos nenos desta idade» (art. 14). Así, vemos como foi incorporado o carácter educativo coa expresión «educativa axeitada», deixando atrás o carácter meramente asistencial requirido aos profesionais docentes da primeira infancia antes da LOXSE. No seu artigo 15.2 explicita que o persoal cualificado estará formado por técnicos superiores en educación infantil ou técnicos especialistas en xardín de infancia. O contido deste Real Decreto foise concretando en diversas normas para Galicia, como foi a Orde de 29 de febreiro de 1996 que regulaba os requisitos dos centros de atención á infancia ou, posteriormente, o Decreto 329/2005 (aínda vixente), que recolle polo miúdo as titulacións do persoal responsable das aulas-unidades e de apoio (art. 27.2) e do cal comentaremos algo máis no que segue. Certamente foron moitos os logros conquistados respecto da primeira educación, mais comezou un camiño de ruptura da etapa da educación infantil que, a día de hoxe, está consolidado.

O carácter educativo das escolas infantís e o perfil profesional, como xa se dixo, fóronse consolidando paseniñamente ata chegarmos á Lei Orgánica de Calidade da Educación (LOCE), aprobada en 2002. Esta lei supuxo un retroceso respecto da consideración da formación no ciclo 0-3 ao situala como educación preescolar, aínda que si lle recoñecía o aspecto educativo. Apenas chegou a estar en vigor, dado que foi adiada mediante o Real Decreto 1318/2004 e logo derogada ao aprobarse a Lei Orgánica de Educación de 2006 (LOE), desenvolvéndose a partir desta o título do técnico superior en educación infantil a través do Real Decreto 1394/2007, e do Decreto 226/2008 para Galicia –modificado polo Decreto 38/2010– que, como se dixo, leva cinco cursos vixente. Esta norma analizáremola, con brevidade, no seguinte apartado, por canto contén o currículo que forma aos profesionais para o exercicio no ciclo 0-3 da educación formal e con nenos e nenas ata 6 anos noutros ámbitos da educación non formal.

Como xa se sinalou, estase a tramitar a LOMCE a cal, se nos atemos ao anunciado polos responsables da política educativa, aprobarase neste ano 2013. Segundo o proxecto de lei presentado, e de consulta pública na web do Ministerio de Educación, Cultura e Deporte (MECD), a educación infantil do primeiro e segundo ciclo quedaría do mesmo xeito que a figura redactada na LOE, aínda que entendemos que podería verse modificada posteriormente a través dun real decreto de ensinanzas mínimas.

3. A CONSTRUCCIÓN DUN ESPAZO-PROFESIÓN

A Lei de Villar Palasí de 1970, lei que lle deu pulo á formación profesional segundo a concepción que dela temos na actualidade, puxo os alicerces da vixente profesión técnica de grao superior en educación infantil. Procede destacar que a lei e a propia década, en termos xerais, supuxo un avance de grande calado social para o sistema educativo ao estender por riba e por baixo a escolaridade. Na devandita lei sinalábase que os centros de preescolar poderían ser *xardíns de infancia, centros de párvulos ou centros comprensivos de ámbalas dúas etapas*, aínda que neste caso fixaba que a educación de cada unha das etapas debía impartirse de maneira separada, deixando para a excepcionalidade a súa impartición conxunta. Polo tanto, na primeira aproximación atopamos que o centro preescolar pode ser un xardín de infancia que precisa de profesionais con titulación de FP. Ben é certo que a especialidade non sempre se requiriu e accederon ao exercicio profesional no sector público ou privado persoas formadas con titulacións diversas e alleas á especificidade que era de agardar (administración, auxiliar de clínica, bacharelato superior, licenciaturas en historia ou filoloxía...) que facían do sector un caixón de xastre, aínda que en numerosos casos con profesionais comprometidos coa educación dos máis pequenos.

A situación mudou coa entrada en vigor da LOXSE e das posteriores normas que a desenvolveron, ao requirir unha titulación técnica de grao superior para o exercicio profesional como educador/a. Deste xeito, iniciouse un período transitorio de formación específica dos profesionais que estaban exercendo a través dos denominados *cursos de habilitación para profesionais da educación infantil do primeiro ciclo*, desenvolvidos pola Xunta de Galicia en colaboración coa Universidade de Santiago de Compostela (USC) e que se impartiron ata o curso 2000-2001. A partir dese curso foi requisito necesario estar en posesión do título de técnico de grao superior en educación infantil ou equivalente. Obviamente, a equivalencia

estableceuse, case sempre, cos titulados en Xardín de Infancia (FP de 2º grao) por canto fora a titulación extinguida no curso 2001-2002. Mais xa se viña implantando o currículo correspondente á titulación de *técnico de grao superior en educación infantil* derivada da LOXSE e da publicación do decreto para Galicia en 1999, polo que a partir de aí xa foi a única que se impartiu ata o curso 2008-2009 no cal entra en vigor o currículo modificado derivado da aprobación da LOE no ano 2006.

O título recollido no Decreto 86/1999, polo que se establecía o currículo do ciclo formativo de técnico en educación infantil para Galicia, xa recollía en espírito e letra a necesidade de capacitar a un profesional para exercer con criterio e formación no ámbito da educación do primeiro ciclo, ademais doutros ámbitos non formais. Deste xeito, incidíase no carácter «educativo», aspecto que podemos observar nas unidades de competencia requiridas e inferir a formación que se propón no currículo:

- Programar e avaliar os procesos educativos e de atención á infancia.
- Preparar, desenvolver e avaliar as actividades destinadas ao desenvolvemento de hábitos de autonomía e atención das necesidades básicas.
- Preparar, desenvolver e avaliar proxectos educativos formais e non formais.

Antes da promulgación da LOE, como se dixo, viña de aprobarse o Decreto 329/2005 polo que se regulan os centros de menores e os centros de atención á infancia, norma que resultou clave na re-consideración das escolas 0-3 ao regular diversos aspectos, entre eles, os de titulacións de persoal, espazos ou ratios.

O profesional técnico fórmase actualmente conforme ao currículo en vigor fixado no Decreto 226/2008, con modificacións recollidas no Decreto 38/2010 e que analizaremos máis polo miúdo partindo dunha pequena comparativa. Tomando como referencia as competencias xerais dos dous decretos, precedente e vixente, podemos observar maior comprensividade neste último. Recollemos ámbalas dúas: «Programar, intervir educativamente e avaliar programas de atención á infancia, aplicando os métodos de ensinanza-aprendizaxe que favorezan o desenvolvemento autónomo dos nenos e nenas de 0 a 6 anos, organizando os recursos adecuados» (Decreto 89/1999, Anexo pto. 2).

Deseñar, pór en práctica e avaliar proxectos e programas educativos de atención á infancia no primeiro ciclo de educación infantil no ámbito formal, consonte a proposta pedagóxica elaborada por un mestre ou unha mestra coa especialización en educación infantil ou título de grao equivalente, e en toda a etapa no ámbito non formal, xerando

contornos seguros e en colaboración con profesionais e coas familias. (Decreto 226/2008, art. 4).

O decreto vixente acouta o perfil do técnico e, polo tanto, explicita que no ámbito formal só poderá exercer no primeiro ciclo e no caso do non formal ata os 6 anos. Para o exercicio profesional na escola infantil tamén fixa que o seu labor vai estar en función dunha proposta pedagóxica a elaborar por un mestre ou mestra en educación infantil. Deste xeito, a autonomía do técnico titulado en formación profesional queda sempre baixo a supervisión dun titulado superior. Prodúcese, ao noso entender, unha dobre ruptura, por canto son dous tipos de profesionais a intervir na escola e/ou aula dos primeiros anos ou 0-3 e son dous os ciclos da etapa, á súa vez con dous tipos de profesionais. Cada vez que se promove unha nova lei de educación que aborda a etapa infantil ábrese o debate sobre esta cuestión, xerando grande cantidade de posicionamentos arredor da mesma.

En resumo, ao noso xuízo, achamos varias diferenzas substanciais entre ámbolos dous decretos, precedente e vixente:

- A distribución de horas do conxunto das 2.000 das que se compón. Así, no antigo decreto eran 1.290 horas a cursar no centro educativo e, pola contra, no vixente son 1.616 horas, o que foi en detrimento da Formación en Centros de Traballo (FCT).
- A consideración explícita das competencias, non só profesionais, senón tamén persoais e sociais, dándolles relevancia nunha profesión tan «comprometida» ao traballar cun dos sectores máis vulnerables da poboación como é a infancia. Aínda que o currículo do ciclo formativo é só un instrumento de partida, tal e como sostén Fortes (2013).
- O número de unidades de competencias, ao pasar de tres a sete, moito máis explícitas e acoutadas, se ben é certo que derivado isto do que fixa o Real Decreto 1368/2007, respecto do Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais, sendo unha cualificación completa a que se inclúe no título (Educación infantil SSC322_3).

Ademais, como xa se apuntou, temos tamén no decreto vixente unha maior concreción das posibles ocupacións, poñéndolle nome a espazos ou ámbitos do exercicio profesional:

- Educador ou educadora infantil en primeiro ciclo de educación infantil, sempre baixo a supervisión dun mestre ou dunha mestra, en institucións públicas e privadas.
- Educador ou educadora en institucións ou en programas específicos de traballo con menores (de cero a seis anos) en situación de risco social, ou en medios de apoio familiar, seguindo as directrices doutros profesionais.
- Educador ou educadora en programas ou actividades de lecer e tempo libre infantil con menores de cero a seis anos: ludotecas, casas de cultura, bibliotecas, centros educativos, centros de lecer, granxas escola, etc.

4. VÍAS OU MODALIDADES DE FORMACIÓN/ACREDITACIÓN

As modalidades existentes para cursar estudos de formación profesional ou acreditar experiencia laboral en competencias concretas foron abrindo un amplo abano de posibilidades ao longo dos últimos anos. De feito, partindo dunha vía ou modalidade case única de carácter ordinario fóronse incorporando outras que conxugan diversos perfís de estudantes, do inicial ao traballador, que precisa formación permanente, ou do estudante de modalidade ordinaria ao estudante da modalidade a distancia, bos exemplos desta nova realidade. Nestes momentos para cursar a titulación de Técnico superior en educación infantil en Galicia ofértanse as seguintes modalidades:

- Réxime ordinario presencial (curso completo e asistencia diaria á clase)
- Réxime de persoas adultas (de xeito parcial):
 - Modalidade modular presencial.
 - Modalidade modular a distancia.
- Convocatoria de probas libres.
- Acreditación de competencias (Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria e tamén a través da Consellería de Traballo e Benestar)

5. RISCOS DA OFERTA FORMATIVA

Se reparamos no conxunto de prazas para o ciclo no sistema público e no ensino concertado de formación profesional en Galicia para o curso 2012-2013, segundo a información publicada pola Consellería de Cultura e Educación, podemos observar a súa elevada oferta. Son máis de 300 as prazas na modalidade ordinaria, ás que lle hai que engadir o resto de modalidades e a oferta do ensino privado. Estes datos vense confirmados na oferta anunciada para o próximo curso. Nas táboas seguintes podemos establecer comparacións entre modalidades, cursos e mesmo a oferta entre o público e o concertado.

Táboa 1. Oferta formativa para o curso 2012-2013

	Ordinaria	Modular	A distancia	Probas libres	Acreditación competencias	Total
Ensino Público	300	150	150	180	40	820
Ensino Concertado	60	-	-	-	-	60
Total	360	150	150	180	40	880

Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2013).

Táboa 2. Oferta formativa para o curso 2013-2014

	Ordinaria	Modular	A distancia	Probas libres	Acreditación competencias	Total
Ensino Público	300	150	150	Pendente de convocatoria	Pendente de convocatoria	300
Ensino Concertado (só se anunciou a oferta pública)	-	-	-	-	-	-
Total	300	150	150	0	0	600

Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2013).

Procede facer algunhas aclaracións dos datos presentados para a súa mellor comprensión, así como respecto á realidade dos feitos. Así, obsérvase que a oferta realizada para o presente curso 2012-2013 na modalidade *modular presencial* foi de 150 prazas para cursar cada un dos once módulos (agás FCT e Proxecto). Deste xeito, polas características xerais do alumnado que cursa o ciclo por esta modalidade, os datos das matrículas no ensino público indican que a media está en algo máis de tres anualidades académicas para titular.

Tamén hai que considerar determinadas circunstancias respecto da oferta e demanda *modular a distancia*, implantada neste curso 2012-2013. Así, os datos indican que aínda que se chega a cubrir a oferta, logo diminúe a porcentaxe de alumnado que consegue realizar a totalidade dos módulos nos que se matriculou, dado o perfil do alumnado, con cargas familiares, laborais, etc.

Do mesmo xeito, o perfil do alumnado que acode á convocatoria de *probos libres*, e que se realizou por primeira vez neste curso 2012-2013 en Galicia, tampouco responde ás características do alumnado da modalidade de réxime ordinario. Os datos amosados nesta primeira convocatoria, tanto de solicitude de participación como de matrícula efectiva, sinalan que este alumnado non se matricula na totalidade dos módulos que compoñen o ciclo formativo e, polo tanto, non titularía en dous cursos.

Os datos referidos á *acreditación de competencias* tamén hai que lelos con consideracións, xa que dan conta dunha realidade senlleira, mais facendo unha análise en sentido estrito podemos concluír que a persoa que as acredítase na súa totalidade nunha soa convocatoria podería obter a titulación. Débese entender que se ofertaron 40 prazas para poder acreditar cada unha das sete unidades de competencia e que, ademais, neste caso concurren outras circunstancias como é o feito de ser alumnado que exerce ou exerceu un traballo directamente relacionado coa competencia que pretende acreditar ou ben nunha ocupación moi próxima. Polo tanto, ao obxecto desta análise, hai que considerar que esta tipoloxía de alumnado non responde simplemente á de «estudante a formarse para titular», senón que xa está incorporado no mercado laboral nun sector directamente relacionado ou moi próximo. O obxectivo deste alumnado é acreditar competencias e titular, polo que en sentido estrito non é estudante, pero si é competencia para o alumnado das outras modalidades citadas.

A esta oferta habería que engadirle a realizada nos centros privados de Galicia da que facemos unha estimación a partir das autorizacións publicadas no Diario Oficial de Galicia (DOG). Así, aumenta en máis dun cento de prazas, o cal nos sitúa nunha cifra total que xa sobrepasou neste curso académico as 1000 prazas.

Tense estimado que anualmente adquiren o título de técnico arredor dun 75% das persoas efectivamente matriculadas no primeiro curso do ciclo na modalidade de réxime ordinario. Tirando destas estimacións, e tendo en conta todas as circunstancias anteditas respecto da oferta de distancia, probos libres e acreditación de competencias, poderíamos estimar que das persoas matriculadas no presente curso 2012-2013 titularán no próximo curso entre 400 e 600 persoas. Estes datos sitúannos

diante dun escenario de saturación do mercado laboral ou, se se quere, dunha devaluación da titulación específica xa que o mercado galego é incapaz de absorber semellante oferta de persoal titulado. Se ben é certo que a oferta de prazas cóbreuse en tódolos centros públicos, non é menos certo que a administración educativa debería reflexionar sobre o exceso de oferta que, ao noso xuízo, se está a dar. Aínda máis, podemos tomar como referencia un dos tres perfís-ocupacións, a de educador infantil no ciclo 0-3, e observamos que as prazas ofertadas –9.596– para estas crianzas son escasas, tal e como recolle Ferradás (2013), toda vez que non é ensino obrigatorio nin gratuíto.

Consideramos tamén nesta análise contextos especiais onde se cursa o ciclo como é o caso do impartido na localidade de Ribadeo, na raia con Asturias. Nútrese de alumnado desa comunidade nunha porcentaxe que se sitúa, dependendo dos cursos, entre un 25% e 30% e que, nun principio, é alumnado egresado que ten o obxectivo de incorporarse ao mercado laboral na súa comunidade.

6. OS CAMIÑOS DA PROSPECTIVA. A XEITO DE CONCLUSIÓNS

O decreto vixente (226/2008) apuntaba cara unha serie de liñas prospectivas que, de non mediar a crise económica e de modelo social, teríanse asentado. Agora, inmersos neste caos socioeconómico, todas as liñas argumentais do propio decreto perderon razón de ser porque os datos sitúannos noutros horizontes inmediatos. Naquelas alturas dicía o decreto que:

a crecente demanda dunha maior calidade do servizo ha provocar un descenso no número de alumnos e alumnas por aula, xunto coa xeneralización progresiva de dous membros do profesorado impartindo docencia conxunta, o que, en consecuencia, vai supor un aumento no número de postos de traballo para tales profesionais. (artigo 8).

Agora, mediado o 2013, se nos atemos ao que acontece no sector público da educación infantil 0-3 en Galicia, constatamos que a demanda de servizos educativos e de atención á infancia no ámbito formal moderouse, se analizamos os datos de demanda publicitados na Web da Consellería de Traballo e Benestar (<http://escolasinfantis.net>) para o curso 2013-2014.

A denominada *parella educativa* non se xeneralizou, a construción de diversas escolas foi adiada sen data e retiráronse servizos que cubrían as administracións públicas, pasando a ser outros de pago, fóra da taxa correspondente.

A demanda de técnicos para esta ocupación da educación formal freouse case en seco, aínda que se seguen a demandar profesionais noutros ámbitos non formais, se ben, cada día é máis precaria a súa situación.

Pola banda positiva hai que subliñar que non se modificaron as *ratios* nin se mudaron substancialmente os modos e maneiras de proceder, mellorados nos últimos anos, pero si se está a percibir un cambio de modelo desde instancias máis tecnócratas ca técnicas, cara un servizo máis asistencial.

Este cambio de modelo percíbese en feitos, mais tamén en anuncios como o realizado en sesión parlamentaria do 26 de marzo deste ano 2013, respecto da «creación dun servizo de axuda no fogar para a infancia» (ata 12 anos). E outro tanto procede comentar das denominadas «casas neno» para atender a nenos e nenas do 0-3, que segundo se ten anunciado «estarán ao cargo dunha coidadora debidamente acreditada» e que se «formarán en 2014».

Observamos, como síntese das conclusións, profundas discrepancias entre este tipo de anuncios e os datos de oferta formativa para cursar o título de técnico superior en educación infantil porque semella que non existe persoal capacitado para exercer un rol profesional que, de seguro, os requisitos requiridos para exercitalo serán menos esixentes.

7. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA E WEBGRAFÍA

Blas Aritio, F. de A. (2010). La formación profesional para la cohesión social: el caso de España. *Documentos de Trabajo (Fundación Carolina)*, 41, 61-99.

Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2013). *Oferta formativa*. Recuperado de <http://www.edu.xunta.es/fp/oferta-formativa-fp-para-curso-2013-2014>

Decreto 239/1995, do 28 de xullo, polo que se establece a ordenación xeral das ensinanzas de formación profesional e as directrices sobre os seus títulos. *Diario Oficial de Galicia*, 16 de agosto de 1995, núm. 156.

Decreto 86/1999, do 11 de marzo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ao título de técnico superior en educación infantil. *Diario Oficial de Galicia*, 12 de abril de 1999, núm. 68.

Decreto 329/2005, do 28 de xullo, polo que se regulan os centros de menores e os centros de atención á infancia. *Diario Oficial de Galicia*, 16 de agosto de 2005, núm. 156.

Decreto 226/2008, do 25 de setembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ao título de técnico superior en educación infantil. *Diario Oficial de Galicia*, 13 de outubro de 2008, núm. 198.

Decreto 38/2010, do 18 de marzo, polo que se modifican os decretos 216/2008, 218/2008, 222/2008 e 224/2008, do 25 de setembro, polos que se establecen os currículos dos ciclos formativos de grao medio correspondentes aos títulos de técnico en emerxencias sanitarias, técnico en cociña e gastronomía, técnico en mecanizado, e técnico en panadaría, repostaría e confeitaría, e os decretos 221/2008 e 226/2008, do 25 de setembro, polos que se establecen os currículos dos ciclos formativos de grao superior correspondentes aos títulos de técnico superior en educación infantil, e técnico superior en laboratorio de análise e de control de calidade. *Diario Oficial de Galicia*, 25 de marzo de 2010, núm. 57.

Ferradás Blanco, I. (2013). Educación infantil (0-3) en Galicia: situación e desafíos. *Revista Galega de Educación*, 56, 12-17.

Fortes Gómez, X. (2013). A formación profesional das e dos profesionais de atención á infancia desde a FP. *Revista Galega de Educación*, 56, 18-22.

Lei 14/1970, de 4 de agosto, Xeral de Educación e Financiamento da Reforma Educativa. *Boletín Oficial do Estado*, 6 de agosto de 1970, núm. 187.

Lei Orgánica 1/1990, de 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo. *Boletín Oficial do Estado*, 4 de outubro de 1990, núm. 238.

Lei Orgánica 10/2002, de 23 de decembro, de Calidade da Educación. *Boletín Oficial do Estado*, 24 de decembro de 2002, núm. 307.

Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación. *Boletín Oficial do Estado*, 4 de maio de 2006, núm. 106.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Enseñanzas de Régimen General. Curso 2010-2011. Todas las enseñanzas. Total de alumnado matriculado, por enseñanza. Todos los centros*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/abf7de58-c30e-4056-baee-5951137294d4/alumnadorg10new-pdf.pdf>

Orde de 29 de febreiro de 1996 pola que se regulan os requisitos específicos que deben reunir os centros de menores e os centros de atención á infancia. *Diario Oficial de Galicia*, 20 de marzo de 1996, núm. 57.

Real Decreto 1004/1991, de 14 de xuño, polo que se establecen os requisitos mínimos dos Centros que impartan ensinanzas de réxime xeral non universitarias. *Boletín Oficial do Estado*, 26 de xuño de 1991, núm. 152.

Real Decreto 676/1993, de 7 de maio, polo que se establecen directrices xerais sobre os títulos e as correspondentes ensinanzas mínimas de formación profesional. *Boletín Oficial do Estado*, 22 de maio de 1993, núm. 122.

Real Decreto 2059/1995, de 22 de decembro, por el que se establece el título de Técnico superior en Educación Infantil y las correspondientes enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 22 de febrero de 1996, núm. 46.

Real Decreto 1318/2004, do 28 de maio, polo que se modifica o Real Decreto 827/2003, do 27 de xuño, polo que se establece o calendario de aplicación da nova ordenación do sistema educativo, establecida pola Lei orgánica 10/2002, do 23 de decembro, de calidade da educación. («BOE» 130, do 29-5-2004). *Boletín Oficial do Estado*, 1 de xuño de 2004, suplemento núm. 7.

Real Decreto 1368/2007, de 19 de outubro, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de seis cualificaciones profesionales de la familia profesional servicios socioculturales y a la comunidad. *Boletín Oficial del Estado*, 25 de octubre de 2007, núm. 257.

Real Decreto 1394/2007, do 29 de outubro, polo que se establece o título de Técnico Superior en Educación Infantil e se fixan as súas ensinanzas mínimas. *Boletín Oficial do Estado*, 24 de novembro de 2007, núm. 282.

La formación de la mujer en el mundo del empleo

EVA MARÍA BARREIRA CERQUEIRAS

RAQUEL MARIÑO FERNÁNDEZ

Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La cuestión de género e igualdad ha sido un tema muy recurrente en todas las esferas de la vida social aunque sin duda, el ámbito del trabajo es de los que más debate y estudios ha generado. Nuestra intención aquí es analizar una serie de datos en torno al trabajo y a la formación de la mujer en la empresa, aportados por la Fundación Tripartita y por estudios nacionales e internacionales, de manera que extraigamos unas conclusiones que sirvan de base para saber cómo está la cuestión y qué podríamos hacer para mejorarla, si es necesario.

2. EVOLUCIÓN DE LA SITUACIÓN FEMENINA EN EL EMPLEO (ÚLTIMAS DÉCADAS)

La incorporación femenina al empleo es «un fenómeno generalizado que se verifica en los países de nuestro entorno geográfico, económico y cultural» (Martínez y Barreiro, 2003, p. 1) pero en el que todavía pervive la *desigualdad*. De hecho, existe una doble fragmentación en el trabajo femenino: *vertical* –discriminación de las mujeres en su salario y condiciones laborales– y *horizontal* –puestos u ocupaciones tradicionalmente masculinas y/o femeninas– (Appel, 1987). Por tanto, la integración laboral de la mujer aún no es completa, tal y como podremos comprobar a continuación.

2.1. La realidad laboral de la mujer en Galicia

Es con el período democrático cuando en España se producen importantes avances que mejoran la situación laboral de la mujer (Rial, Mariño y Rego, 2011), pero aún existen trabas a la hora de alcanzar la equidad de género en el entorno formativo y laboral. El número de mujeres que trabaja, a nivel mundial, ha aumentado considerablemente en las últimas dos décadas: de 45 a 61 millones de trabajadoras (Ortiz, 2003). Este dato es significativo porque el número de varones trabajadores no ha variado significativamente. En los años noventa, las tasas de empleo femenino eran inferiores a las de los varones. Así, en 1996 y en 1999 el porcentaje de ocupación masculina era del 53% y del 54,2%, respectivamente, mientras que el de las mujeres era del 30,4% y del 31,2%. No existe una variación significativa entre los porcentajes, pero sí una gran descompensación entre los dos grupos. En cuanto a los porcentajes de desempleo, son bastante superiores para las mujeres. En 1996, ascendía a un 24%; en 1999 bajaba casi un punto porcentual (22,9%). Se observa también un descenso en los porcentajes de hombres parados: si a mediados de los noventa era de un 14,9%, casi al finalizar la década se situaba en un 11,3%. Actualmente, la participación en el mercado laboral aún se diferencia atendiendo al género (tabla 1). La tasa de empleo es más elevada para los hombres en cualquiera de los dos trimestres del año en el que nos situemos, descendiendo esta en 2012 en casi dos puntos porcentuales, en comparación con el año 2011. En el caso femenino también se produce un descenso del empleo, en este caso en un punto porcentual, aproximadamente.

Tabla 1. Tasas de empleo y paro en Galicia

Tasa de empleo				Tasa de paro			
Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres	
2011 (IV Trim.)	2012 (IV Trim.)						
50,66%	48,11%	40,23%	39,23%	17,60%	21,40%	19,09%	21,15%

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta de Población Activa (EPA, 2012).

Además, el desempleo femenino supera, por norma general, al masculino salvo en el 2012, donde es inferior, aunque solamente variando tres décimas porcentuales (21,15% para las mujeres y 21,40% para los varones). Si nos centramos en los datos para cada grupo, en los hombres la tasa de paro asciende notablemente de un año a

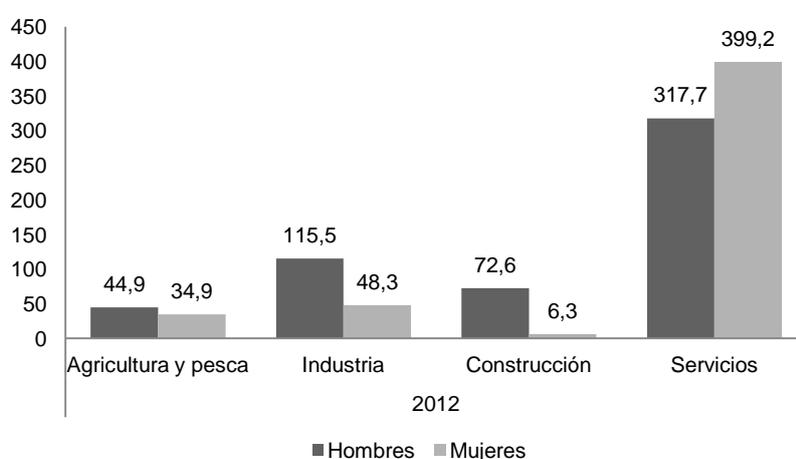
otro, mientras que en el caso de las mujeres, aunque también se eleva, no lo hace de manera tan notable.

Por otro lado, es destacable la todavía feminización de algunas profesiones y ocupaciones como tendencia en nuestro país.

Si observamos los datos del gráfico 1 vemos como en la industria y la construcción la presencia femenina sigue siendo ínfima, sobre todo en esta última. En el sector servicios, no obstante, la presencia femenina supera a la masculina¹.

Gráfico 1. Ocupados por sexo y sector económico en Galicia en el año 2012

(datos en miles de personas)



Fuente: elaboración propia a partir de datos extraídos del Instituto Gallego de Estadística (IGE, 2012).

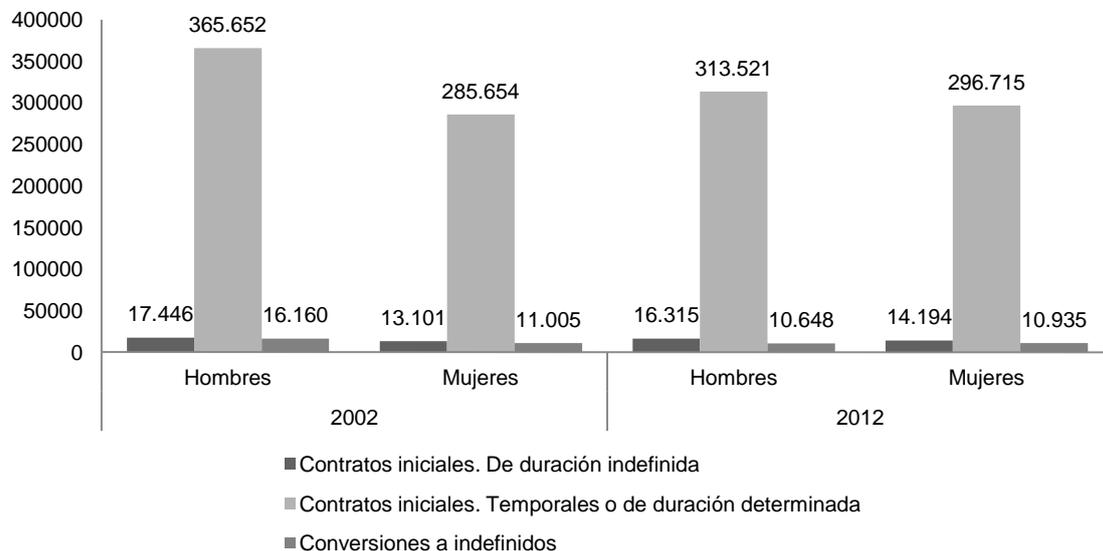
Se han analizado también datos sobre el tipo de contrato laboral y las ganancias salariales por género. En lo que concierne al primer aspecto, podemos ver datos comparativos para el año 2002 y el 2012 (gráfico 2) con respecto a tres tipologías de contratos: de duración indefinida, temporales o de duración determinada y conversión a indefinidos.

Tanto en lo relativo a *contratos indefinidos* como a los *temporales o de duración determinada* (mayoritarios en el mercado laboral español), los varones firman un número más elevado de estos que sus compañeras. No obstante, encontramos una tendencia diferente en la *conversión de contratos a la modalidad de indefinidos*: si en los casos anteriores los hombres aventajaban a las mujeres holgadamente, aquí son

¹ En Galicia, en la segunda mitad de la década de los 90 (s. XX) el número de mujeres trabajando en los diferentes sectores económicos era inferior al de los hombres. Según datos de la EPA (2005), es en el sector primario (agricultura y pesca) y en el terciario (servicios) donde no existen unas diferencias muy notables entre los dos géneros; no así en el sector secundario y la construcción, donde el número de trabajadores de uno y otro género variaban considerablemente.

ellas las que cogen ventaja en el año 2012 –aunque no demasiada²–: realización de 287 contratos más de carácter indefinido para las mujeres.

Gráfico 2. Contratos según tipología de contrato y género para Galicia en el período 2002/2012



Fuente: elaboración propia a partir de datos del IGE (2012).

En lo relativo a las ganancias salariales, numerosos estudios revelan que existe una gran diferencia en las retribuciones entre hombres y mujeres (cobrando estas últimas un 28% menos de media). En la tabla 2 vemos datos actuales para Galicia en ganancias salariales según género.

Así, cuanto más se eleva el tramo salarial también se eleva el número de varones que cobran dicho salario y disminuye, por el contrario, el número de mujeres (tendencia verificada para los tres años). A excepción del año 1999, es mayor la cantidad de mujeres que se sitúan en los tres primeros tramos salariales, cobrando de media 1.500 € o menos. Por el contrario, a partir de los 1.500 € la cifra de mujeres se reduce comparativamente a la de los hombres. En el caso de aquellos que cobran más de 10.000 € (último tramo salarial de la tabla) la diferencia es notabilísima.

² En el año 2002 se convirtieron a indefinidos 5.155 contratos más para los hombres que para las mujeres.

Tabla 2. Número de asalariados según tramos salariales y sexo

	1999		2001		2011	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
De 0 a 0,5 SMI ³	73.535	73.310	73.434	81.592	77.383	88.100
De 0,5 a 1 SMI	55.953	49.513	55.666	58.089	56.357	72.813
De 1 a 1,5 SMI	70.025	51.018	67.259	62.388	62.833	85.512
De 1,5 a 2 SMI	126.326	41.585	132.345	52.895	113.268	74.206
De 2 a 2,5 SMI	61.491	29.868	78.622	35.241	81.404	45.990
De 2,5 a 3 SMI	38.782	15.949	44.844	19.519	49.746	30.138
De 3 a 3,5 SMI	30.690	10.914	34.346	12.719	38.333	22.334
De 3,5 a 4 SMI	21.294	12.237	25.393	15.053	25.290	16.777
De 4 a 4,5 SMI	16.950	8.929	19.615	11.397	18.971	15.166
De 4,5 a 5 SMI	13.274	7.760	15.503	9.467	13.214	7.973
De 5 a 7,5 SMI	28.065	7.691	32.835	9.814	26.903	10.434
De 7,5 a 10 SMI	8.472	1.331	9.179	17.55	7.308	2.508
Más de 10 SMI	4.687	344	5.274	429	4.338	734

Fuente: elaboración propia a partir de datos del IGE (2012).

3. MUJER Y FORMACIÓN

3.1. Políticas de formación para el empleo en España

Aunque las políticas de formación para el empleo comienzan en 1984 con la firma del *Acuerdo Económico y Social*, no será hasta el año 1992 cuando estas tengan un impulso definitivo en nuestro país con la firma del *I Acuerdo Nacional de Formación Continua*, donde se crea un sistema de gestión de ayudas a las empresas para formar a sus trabajadores. Antes de la firma de este Acuerdo, «la formación de los trabajadores en las empresas era, al nivel de las actuaciones públicas, algo prácticamente residual» (Gutiérrez y Lamoca, 2003, p. 586). Pero a partir de este momento se desarrollaría un sistema de gestión público de formación para los trabajadores en donde tendrían también cabida las mujeres, por su incorporación al mundo laboral.

Tras la firma de otros Acuerdos a lo largo de años sucesivos, llegamos a la entrada en vigor del *Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto por el que se regula el sistema*

³ SMI: Salario Mínimo Interprofesional. Moneda en euros.

de formación continua, de especial relevancia para la el impulso de la formación de las mujeres en el ámbito del trabajo, pues dos de sus objetivos principales se centran en la extensión de la formación que se oferta directamente a los trabajadores y el aumento de la participación en formación continua de colectivos más desfavorecidos (mujeres, discapacitados, mayores de 45 años y trabajadores no cualificados). Hasta este momento existía un subsistema específico para la formación continua pero será a partir del año 2006, con la firma del *IV Acuerdo Nacional de Formación*, el momento en el que se integre este subsistema junto con el de formación ocupacional, surgiendo así el *subsistema de formación en el empleo*. Los acuerdos y reformas alcanzadas se plasmarán en el *Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo*. Este nuevo sistema tiene como objeto «impulsar y extender entre empresarios y trabajadores una formación que responda a sus necesidades y contribuya al desarrollo de una economía basada en el conocimiento» (Fundación Tripartita, 2006, p. 9). El derecho a la formación profesional y la gratuidad e igualdad de acceso a la formación para el empleo se incluyen como principios generales, pero también deben estar presentes en su articulación una serie de ejes vertebradores (trece concretamente) de la reforma y construcción de este nuevo sistema de formación para el empleo. Es destacable el número dos, el cual propugna el *acceso universal al conocimiento de todos los colectivos de trabajadores*, con especial hincapié en aquellos colectivos de trabajadores con mayores dificultades: Pequeñas y Medianas Empresas (PYMES), mujeres, víctimas de violencia de género, mayores de 45 años, trabajadores con baja cualificación y discapacitados (Fundación Tripartita, 2006).

3.2. El colectivo femenino y la formación para el empleo: características y referencias para Galicia

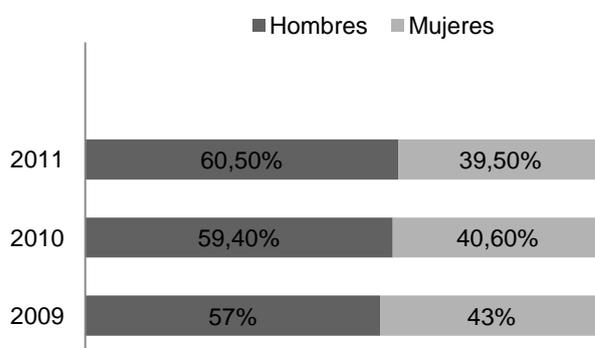
La formación en las empresas posee unos rasgos comunes que se hacen patentes en nuestro país y también en otros de nuestro entorno. Así, diversos estudios (Oosterbeek, 1996; Planas, 2005) tratan la probabilidad de recibir formación en la empresa de trabajo, según diversidad de variables: edad, nivel educativo, tipo de contrato (indefinido frente a temporal), tamaño y sector de la empresa o nivel de responsabilidad del puesto. Por tanto, es menos probable recibir formación si el sujeto

destinatario posee una edad elevada, niveles educativos bajos⁴ o si trabaja en empresas pequeñas. La situación se complica si estas características, además, se dan en mujeres. Por ejemplo, Pischke (2001) concluye que ser mujer en el mercado laboral en Alemania supone una probabilidad significativamente menor de recibir formación en la empresa además de que la duración es más reducida que para sus compañeros varones. Una explicación plausible al respecto (Oosterbeek, 1998, citado por Asplund, 2004) es que existe una preferencia por los varones debido a las interrupciones de la carrera laboral femenina, y a que el empresario no invierte en la formación de aquellos trabajadores/as que puedan abandonar la empresa.

La participación de hombres y mujeres en formación ofrece datos reveladores. Planas (2005) revela que en España, del total de participantes, un 78% eran hombres y un 22% mujeres. Las cifras actuales apoyan esta tendencia.

Mientras que el porcentaje de participantes varones asciende conforme avanzamos en años, el comportamiento para el grupo femenino sigue un camino inverso (gráfico 3). Es en el año 2009 donde ambos porcentajes están más cercanos: un 57% de participantes varones (72.453 hombres) y un 43% de mujeres (54.706). Es notable el descenso del número de mujeres formadas a lo largo de estos tres años.

Gráfico 3. Participantes en la formación en función del género - 2009, 2010, 2011



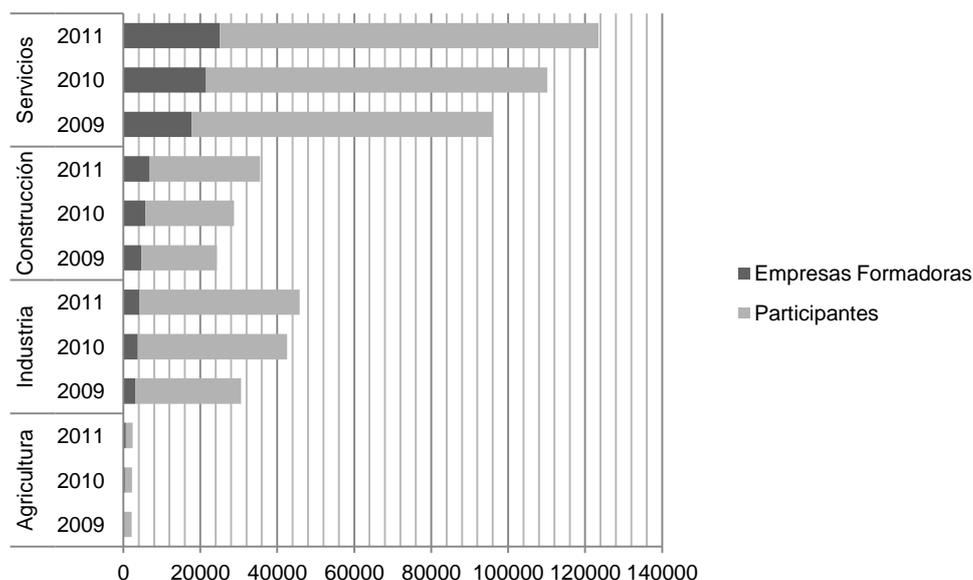
Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Fundación Tripartita (2006).

Datos relativos a la formación entre ambos colectivos, constatan que «cuanto mayor es el tamaño de la empresa, la diferencia entre hombres y mujeres se agudiza, mientras que en las pequeñas empresas son las mujeres las que con mayor porcentaje realizan formación» (Planas, 2005, pp. 133-134). Por cifras sectoriales

⁴ Existen mayores probabilidades de que reciba formación un sujeto con estudios universitarios que otro con estudios primarios. Y aquí no solamente influye el período de escolarización sino también la tipología de estudios cursados. Oosterbeek (1996) afirma que es más probable que reciban formación en las empresas aquellos empleados con estudios en económicas que en ámbitos técnicos.

(gráfico 4), el agrícola destaca por su escasa actividad formadora, pues es el que menor número de empresas y participantes reúne, al contrario que el sector servicios, donde hay más empresas formadoras y más participantes. Servicios como sanidad, educación, intermediación financiera y transporte y comunicaciones reúnen el mayor número de participantes para los tres años estudiados. En 2011 las empresas formadoras en estos servicios eran 10.687, frente a las 7.928 empresas del año 2009.

Gráfico 4. Empresas formadoras y participantes según sector económico en Galicia en los años 2009, 2010, 2011

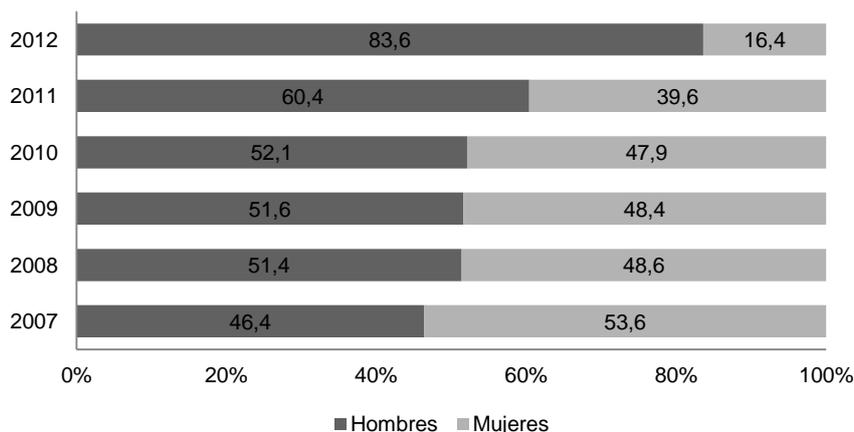


Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Fundación Tripartita (2006).

Pero, sin duda, uno de los aspectos destacados de la formación en el empleo y más concretamente de la formación en las empresas es la existencia de los *Permisos Individuales de Formación (PIF)*.

Salvo en el año 2007, donde el porcentaje de mujeres era superior al de los hombres que finalizaban un PIF (53,6% de mujeres frente a un 46,4% de varones), en años sucesivos esta tendencia cambia y son los hombres los que se llevan los porcentajes más elevados (gráfico 5). Es de destacar el año 2012 debido al abismo de datos entre un grupo y otro: un 83,6% de hombres acaban un PIF frente a un 16,4% de mujeres. La explicación a estas cifras tan dispares con respecto a años anteriores es la entrada en vigor del *Real Decreto 1032/2007* por el cual los transportistas deben acceder a una formación para poder seguir desempeñando su puesto de trabajo.

Gráfico 5: Porcentaje de PIF finalizados en función del género en España



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Fundación Tripartita (2006).

4. CONCLUSIONES: OBSTÁCULOS QUE PREVALECEN EN EL ACCESO DE LAS MUJERES A LA FORMACIÓN Y POSIBLES SOLUCIONES

Parece no existir demasiada variación en lo que a la situación femenina en el mundo del trabajo se refiere y que a la *formación en el empleo* en España aún le queda mucho camino por recorrer, pues determinados colectivos, como las mujeres, se encuentran en lo que podríamos denominar *desventaja formativa*. Por ello, es preciso reformular y readaptar la formación para el empleo centrando el foco en las mujeres y ofreciéndoles una oferta renovada y una reconversión de cualificaciones que les permita conservar sus puestos o aumentar sus perspectivas laborales de futuro. En este punto, es preciso que instituciones y empresas aúnen esfuerzos en la puesta en marcha de estrategias en sus respectivos ámbitos, entre las cuales podríamos proponer (Mariño, 2008, pp. 156-157):

A nivel institucional	A nivel de empresas (políticas de recursos humanos)
<ul style="list-style-type: none"> - Modelos profesionales femeninos: promoción de trayectorias profesionales de mujeres con éxito en una profesión u ocupación, con mayor incidencia en aquellas tradicionalmente masculinizadas. - Sistemas de orientación laboral y vocacional alrededor de la oferta 	<ul style="list-style-type: none"> - Atención especial a las necesidades formativas de las trabajadoras, sobre todo cuándo, cómo y dónde desarrollar la formación, pues su situación personal fuera del trabajo es, a priori, diferente a la de sus compañeros varones. - Construcción de itinerarios formativos, estrategia que se ha comprobado

<p>formativa profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sistemas de asesoramiento e información sobre iniciativas de igualdad de oportunidades, organismos y/o servicios. - Sistemas de asesoramiento e información. - Redefinición de programas de Formación Profesional, flexibilizándolos y adaptándolos a la realidad laboral femenina. - Apoyo y acompañamiento profesional de la mujer en sus trayectorias formativas y profesionales, favoreciendo su continuidad. - Revisión de la formación de formadores, reformulando los currículos con contenidos de género. - Concienciación empresarial sobre la importancia de la formación de las mujeres y de su contratación laboral. 	<p>favorecedora de la (re)inserción y progreso laboral de las mujeres (Mingorance et al. 2006).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupos y redes femeninas en la organización (de apoyo y formativas). - Servicios y acciones formativas adaptables (el e-work o el e-learning han favorecido la conciliación trabajo y vida familiar). - Servicios de flexibilización laboral y apoyo familiar (para ambos géneros).
---	---

5. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Appel, M. W. (1987). Enseñanza y trabajo femenino: un análisis histórico e ideológico comparado. *Revista de Educación*, 283, 79-99.

Asplund, R. (2004). The provision and effects of company training: a brief review of the literatura. *ETLA Discussion Papers*, 907. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10419/63988>

Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (2006). *Acuerdo de Formación Profesional para el empleo*. Madrid: Fundación Tripartita. Recuperado de http://www.fundaciontripartita.org/almacenV/publicaciones/documentos/13529_194194200612393.pdf

Gutiérrez, J. R. y Lamoca, M. (2003). Necesidad e importancia de la formación para el puesto de trabajo. La acción formativa de la unión sindical de Comisiones Obreras en Palencia (1997-2000). *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo*, 3-4, 579-605.

Mariño Fernández, R. (2008). *Análisis de la trayectoria formativa de la mujer en las ramas industriales de FP en Galicia y su inserción socio-laboral* (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Martínez Seijas, M. P. y Barreiro García, J. (2003). Aproximación a la incorporación de la mujer al mercado laboral en Galicia. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 67. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd67/mujer.htm>

Oosterbeek, H. (1996). A decomposition of training probabilities. *Applied Economics*, 28, 799-805.

Ortiz Lallana, C. (2003). Igualdad de derechos y oportunidades entre el hombre y la mujer en la Unión Europea. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 47, 99-109.

Pischke, J. S. (2001). Continuous Training in Germany, *Journal of Population Economics*, 14(3), 523-548.

Planas Coll, J. (2005). El papel de la empresa en la formación de los trabajadores en España. *Revista de Educación*, 338, 125-143.

Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua. *Boletín Oficial del Estado*, 12 de septiembre de 2003, núm. 219.

Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 11 de abril de 2007, núm. 87.

Real Decreto 1032/2007, de 20 de julio, por el que se regula la cualificación inicial y la formación continua de los conductores de determinados vehículos destinados al transporte por carretera. *Boletín Oficial del Estado*, 2 de agosto de 2007, núm. 184.

Rial Sánchez, A., Mariño Fernández, R. y Rego Agraso, L. (2011). La situación de la mujer como alumna de formación profesional inicial y como profesional en el mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(6). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3620Rial.pdf>

Boletín Oficial del Estado: www.boe.es

Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo: www.fundaciontripartita.org

Instituto Galego de Estatística: www.ige.eu

Instituto Nacional de Estadística: www.ine.es

Formación y empleo: contratos formativos y aprendizaje permanente de los trabajadores

MARTA FERNÁNDEZ PRIETO

Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

La importancia en las sociedades modernas de una formación para cualificar a las personas para el desempeño de diversas profesiones, facilitar su accesibilidad al mercado de trabajo, conseguir una adecuada inserción laboral y contribuir al buen funcionamiento del sistema productivo es evidente. Y no solo es necesaria la formación inicial, en la fase previa de acceso al mercado de trabajo, dirigida a la obtención de conocimientos y habilidades con vistas a su aplicación en el mercado, sino que cada vez más se revela la importancia de una formación permanente o continua del trabajador, la continuación o mejora de su formación a lo largo de su vida laboral, para favorecer su promoción profesional, garantizar su mantenimiento en el empleo o incluso facilitar su recolocación si eventualmente pierde el empleo. También desde la perspectiva del empresario interesa, y mucho, optimizar la formación de sus trabajadores, para mejorar la competitividad y la adaptación de la empresa a nuevas exigencias del mercado –nuevas tecnologías, exigencias de seguridad y calidad en los productos, transformación del sistema productivo, etc.–.

A todo ello se dirige la formación profesional, no solo la que se imparte dentro del sistema educativo general, sino también la que se proporciona a través de otros procedimientos, incluso por entidades privadas especializadas, empresas, organizaciones profesionales, etc. La expresión «formación profesional» evoca precisamente la existencia de un nexo de unión entre las esferas formativa y profesional, actividades de aprendizaje que facilitan la inserción y la promoción profesional e incluso se orientan a veces a su aplicación inmediata en el mercado.

Entre los tipos de formación profesional, atendiendo a los destinatarios y a su inserción laboral, se distinguen principalmente dos «subsistemas», la formación profesional reglada –de larga trayectoria histórica y dirigida fundamentalmente a personas en edad escolar– y la formación profesional para el empleo –para trabajadores ya empleados, desempleados e incluso estudiantes de formación profesional necesitados de una actualización y mejora permanente de sus competencias y cualificaciones profesionales–. La formación reglada se integra dentro del sistema educativo, para la obtención de títulos académicos o profesionales y se regula por normas de ámbito educativo, especialmente las que desarrollan la rama de formación profesional –RD 1147/2011, de 29 julio–. Se estructura en módulos profesionales específicos de los Programas de Cualificación Profesional inicial, ciclos formativos de grado medio y superior y cursos de especialización. La formación profesional para el empleo, también conocida como formación ocupacional o continua, integrante de la política de empleo, se presta fuera del sistema educativo y dentro del mundo profesional, directamente o por entidades especializadas, con intervención de los agentes sociales y las Administraciones competentes en materia laboral y de empleo. Se estructura en acciones o programas muy variados y de contenido muy específico, generalmente vinculados a las necesidades concretas de la ocupación o profesión del trabajador y con una duración que puede ser incluso en períodos cortos o ciclos reducidos.

Por otra parte, atendiendo a la interconexión entre formación y trabajo –que siempre existe en algún grado, pues el fin de la formación es conferir a las personas recursos suficientes para su vida profesional, aunque la formación no genera por sí relación laboral ni constituye objeto suficiente para el contrato de trabajo–, se distingue entre formación profesional de estructura simple –que se recibe en exclusiva en los centros educativos o a través de programas de política de empleo– y formación profesional dual –que combina, en régimen de alternancia, actividad formativa, reglada o para el empleo, con el empleo en una empresa y se regula por el reciente RD 1529/2012, de 8 de noviembre–. Tiene la consideración de formación profesional dual, en especial, la que se proporciona en el marco de los contratos para la formación y el aprendizaje, incluidos los que se celebren en el marco de programas de Casas de Oficios, Escuelas Taller y Talleres de Empleo.

La reforma laboral iniciada por el RD-ley 3/2012 y confirmada por la Ley 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral, pretende encontrar en la formación profesional una de las medidas compensatorias de los grandes desequilibrios que la reforma produce en la relación individual de los sujetos

del contrato de trabajo. Introduce en su capítulo I –«Medidas para favorecer la empleabilidad de los trabajadores»– un bloque normativo dirigido a favorecer la formación ocupacional y la utilización del contrato para la formación y el aprendizaje como vía de fomento del empleo –aunque sea empleo precario–. Y la más reciente Ley 11/2013, de 26 de julio, de medidas de apoyo al emprendedor y de estímulo del crecimiento y de la creación de empleo, que tramita como ley el anterior RD-ley 4/2013, introduciendo modificaciones, recoge, por su parte, en el capítulo III del Título I estímulos a la contratación de jóvenes desempleados y, entre ellos, estímulos a la contratación a tiempo parcial con vinculación formativa y a la contratación en prácticas.

2. EL DERECHO DEL TRABAJADOR A LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La formación y promoción profesional constituyen importantes objetivos de la política social de la Unión Europea (UE), como se deduce de la Estrategia Europa 2020, que hace especial hincapié en la necesidad de aumentar la tasa de empleo de los jóvenes y de reducir la tasa de abandono escolar prematuro por debajo del 15%. La Estrategia Española de Empleo 2012-2014 y el Programa Nacional de Reformas del Reino de España 2013 prevén medidas que inciden en el ámbito de la formación profesional, para tratar de erigirla en una alternativa atractiva y eficaz para los alumnos de cara a su inserción en el mercado de trabajo, fomentar el contrato para la formación y el aprendizaje e implantar un sistema de formación profesional dual que mejore la empleabilidad de los jóvenes de forma adaptada a la realidad de los sectores productivos y empresas, pero también, con el objetivo de mejorar la eficiencia de la formación destinada a trabajadores ocupados y desempleados, para no limitar la financiación de las acciones formativas a los agentes sociales sino abrirlas a cualquier centro formativo acreditado. También se prevén medidas para compatibilizar u obtener sucesivamente formación y experiencia profesional en la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016, algunas ya incorporadas a textos normativos como incentivos a la contratación a tiempo parcial con vinculación formativa de desempleados menores de treinta años.

La formación se erige en uno de los pilares de la reforma laboral de acometida por el RD-ley y la Ley 3/2012, para compensar algunos de los desequilibrios producidos en la relación laboral por la misma. Con todo, las reformas acometidas en la materia no siempre y en todo caso constituyen auténticas medidas compensatorias del desequilibrio. Así, utilizar el tradicional contrato de formación para jóvenes sin

cualificación profesional alguna para fines de fomento de empleo, puede constituir una medida plausible, pero también puede contribuir al fomento de empleo precario, desnaturalizando incluso los fines formativos que le son propios. La reforma modifica (art. 50.1.a) el Estatuto de los Trabajadores (ET), que permite la extinción del contrato por voluntad del trabajador por incumplimiento grave del empresario como consecuencia de modificaciones sustanciales de las condiciones de trabajo realizadas sin respetar el art. 41 ET. Elimina la referencia expresa a «que redunden en perjuicio de la formación profesional del trabajador», aunque mantiene la mención a que se realicen en menoscabo de su dignidad, que puede entenderse que incluye el supuesto anterior. E introduce modificaciones que afectan al propio sistema de formación profesional y a su normativa, con posibilidad de participación directa ahora de centros y entidades de formación privados y, por tanto, rebajando el protagonismo de sindicatos y asociaciones profesionales más representativas en la gestión, organización y planificación de la formación profesional para el empleo.

El art. 4.2.b) ET reconoce, entre los derechos del trabajador en la relación laboral, el de la promoción y formación profesional en el trabajo, «incluida la dirigida a su adaptación a las modificaciones operadas en el puesto de trabajo», así como al desarrollo de planes y acciones formativas tendentes a favorecer su mayor empleabilidad. El derecho a la formación para su adaptación a las modificaciones operadas en el puesto de trabajo, incluido de forma expresa con la reforma, se configura así como un derecho individual subjetivo del trabajador ejercitable ante los tribunales y, correlativamente, como un deber del empresario, cuyo desarrollo legislativo se concreta en los arts. 23.1.d y 52.b ET.

El art. 23.1.d considera este tiempo dedicado a la formación para su adaptación a modificaciones operadas en el puesto de trabajo como tiempo de trabajo efectivo y, por tanto, remunerado, y a cargo de la empresa, aunque esta puede disfrutar de créditos públicos destinados a formación, que se obtienen de los fondos de la cuota de cotización por formación profesional, y que es una opción no utilizada excesivamente por las empresas. Por lo demás, el precepto habla de formación «necesaria», pero sin concretar más, lo que plantea dudas que habrán de ser resueltas por los tribunales, como el tiempo que deberá dedicarse a la misma. Sí es cierto que el art. 23.2 contiene una remisión a la negociación colectiva de los «términos de ejercicio de estos derechos» que garanticen la no discriminación por razón de sexo, por lo que podrán ser los convenios colectivos los que concreten este derecho.

El art. 52.b ET, por otra parte, contempla esta formación como formación que debe ofertar obligatoriamente el empresario antes de extinción objetiva del contrato del

trabajador «por falta de adaptación... a las modificaciones técnicas operadas en su puesto de trabajo, cuando dichos cambios sean razonables». El empresario deberá ofrecerle al trabajador un curso para facilitar su adaptación, considerándose el tiempo de formación tiempo de trabajo efectivo y retribuyéndose con el «salario medio que viniera percibiendo» el trabajador. Además, la extinción del contrato no podrá producirse antes del transcurso mínimo de dos meses desde la modificación o la formación. Parece que si la formación es previa a la modificación, el plazo cuenta desde la modificación, y si es posterior, desde que termina la formación. No aclara, en cambio, los efectos del incumplimiento de este precepto, en los casos de extinción del contrato por esta causa, sin ofrecerle la formación previa al trabajador o con formación insuficiente. Alguna doctrina científica ha defendido incluso la nulidad y no la improcedencia del despido en estos casos.

Por lo demás, en relación con la promoción y formación profesional del trabajador, el art. 23.1 ET, tras la reforma, mantiene los derechos del trabajador a disfrutar permisos, en principio no retribuidos, para concurrir a exámenes, así como la preferencia, en su caso, a elegir turno de trabajo, cuando curse con regularidad estudios para la obtención de un título académico o profesional (se entiende con obligación de preaviso y justificación posterior) –letra a–; y a adaptar la jornada ordinaria de trabajo para la asistencia a cursos de formación profesional y (no o) la concesión de permisos de formación o perfeccionamiento profesional con reserva de puesto de trabajo –letras b y c, antes incluidas ambas en la letra b y unidas por la conjunción disyuntiva «o», como si se tratase de indicar una opción entre los dos derechos, que podía dar a entender que la elección de una invalidaba la otra–. Se desdoblan, pues, los dos derechos, que aparecen como derechos diferenciados.

El art. 23.2, en relación con el ejercicio de estos derechos, se remite a lo que establezca la negociación colectiva. De esta manera, y sobre la base de los Acuerdos Nacionales sobre Formación Profesional, los convenios colectivos han cumplido un papel preponderante en la ordenación del ejercicio de estos derechos, para fijar los requisitos que debe cumplir el trabajador, el procedimiento a seguir para su ejercicio, las facultades de denegación de la empresa, los derechos y obligaciones del trabajador...

Y el art. 23.3 ET establece un permiso retribuido de formación profesional para el empleo vinculado a la actividad de la empresa, de 20 horas anuales y acumulables en un período de hasta 5 años –duración bastante escasa pues, acumulada, podría alcanzar hasta dos semanas y media por períodos de cinco años–, para trabajadores con un año de antigüedad en la empresa. Comprende las acciones formativas dirigidas

a la formación profesional para el empleo incluidas en el plan de formación de iniciativa empresarial o comprometido por la negociación colectiva, pero no la formación que obligatoriamente deba impartir la empresa a su cargo por exigencia de otras normas. La concreción sobre su disfrute debe hacerse de mutuo acuerdo en lo no previsto en convenio. Con todo, el art. 23.3 ET deja cuestiones sin resolver, como el derecho a una posible compensación económica si no se disfruta o la pérdida o no del derecho, transcurridos los cinco años, si no se ha ejercitado por circunstancias atinentes a la empresa.

La reforma crea, además, una cuenta de formación asociada al número de afiliación del trabajador, para inscribir la formación recibida a lo largo de su carrera profesional (art. 26.10 LE). Prevé la posibilidad de crear un cheque formación para financiar el derecho individual a la formación de los trabajadores –probablemente para costear la formación a la que el trabajador dedica el crédito horario– (DF 3ª L 3/2012) y modifica el programa de sustitución de trabajadores en formación por beneficiarios de prestación por desempleo (DT 6ª Ley 45/2002).

3. EL CONTRATO PARA LA FORMACIÓN Y EL APRENDIZAJE

Se trata de un contrato de trabajo en alternancia, cuyo objeto es la adquisición de competencias profesionales susceptibles de acreditación mediante un proceso mixto de empleo y formación, que permita compatibilizar el aprendizaje formal con la práctica profesional. La regulación de este contrato ha sufrido múltiples e incluso atropelladas reformas laborales, atendiendo a las prioridades del legislador, en función principalmente de las urgencias del mercado de trabajo y no siempre estableciendo una regulación coherente con su finalidad formativa. Entre las últimas reformas que han incidido en esta modalidad de contrato de trabajo y que permiten calificarlas de vertiginosas, podemos mencionar las cometidas por la Ley 35/2010, el RD-ley 10/2011, además de las reformas operadas por el RD-ley 3/2012 y la Ley 3/2012. Responden todas a fines de política de empleo, cuales son la cualificación de trabajadores sin formación, la necesidad de fomentar el empleo y flexibilizar reglas o ampliar el colectivo de posibles destinatarios de este contrato, el impulso del empleo juvenil, la inserción de colectivos con especiales dificultades... Para promover su utilización, las últimas reformas han tratado de hacer más atractiva esta modalidad contractual, con una reducción de los costes laborales, bonificaciones a la Seguridad Social o mayor laxitud de las obligaciones formativas.

Antes de la reforma de 2011, solo se podía celebrar el contrato con trabajadores de dieciséis a veintiún años de edad (veinticuatro en talleres de empleo o casas de oficios y sin límite para discapacitados); existía una adecuación entre formación y trabajo efectivo –certificado formación teórica y práctica–; la duración del contrato debía ser entre seis meses y dos años, aunque por convenio sectorial podía aumentarse la duración máxima hasta los tres años, en atención a las características del oficio o puesto a desempeñar y a los requerimientos formativos; existían reglas que impedían un uso abusivo de este contrato; y la acción protectora de la Seguridad Social ya cubría todas las contingencias. La reforma de 2012, para responder a la situación crítica del mercado laboral y a la existencia de un alto porcentaje de jóvenes desempleados que carece de la cualificación necesaria para insertarse o reinsertarse en el mercado de trabajo, trata de impulsar esta modalidad contractual como vía de fomento de empleo, aunque en ocasiones a costa de crear empleo precario y de desnaturalizar la esencia de este contrato como contrato formativo.

La reforma eleva la edad máxima del trabajador a los veinticinco años, e incluso transitoriamente hasta los treinta hasta que la tasa de desempleo española sea inferior al 15% –DT 9ª Ley 3/2012–. Este incremento de edad responde ciertamente a un análisis más realista de nuestro mercado de trabajo, con un elevado abandono prematuro de la formación reglada por parte de los jóvenes en edad escolar, no solo como consecuencia del fracaso escolar sino también por el atractivo de buenos salarios que ofrecía el pujante sector de la construcción, que ha dado paso con la crisis actual a un alto porcentaje de jóvenes desempleados en esa franja de edad con una insuficiente cualificación. Ahora bien, el límite temporal de la ampliación transitoria es incierto y previsiblemente lejano y no muestra ninguna vinculación con la falta de cualificación de los desempleados entre veinticinco y treinta años. Ni siquiera puede entenderse que ese límite de treinta años sea actualmente un elemento definitorio del contrato. Su fijación parece responder más bien a la idea de inserción laboral que a la de profesionalización.

También eleva con carácter general de dos a tres años la duración máxima y fija la mínima en un año, aunque mantiene la posibilidad de establecer mediante convenio una duración mínima o máxima distinta, entre los seis meses y los tres años, pero en función no de necesidades del proceso formativo sino de las necesidades organizativas o productivas de la empresa. Con ello, se produce cierta desnaturalización de la finalidad formativa, si se entiende que el contrato se puede prorrogar por necesidades organizativas o productivas de la empresa, aunque la finalidad formativa haya concluido, o que puede fijarse una duración mínima de seis

meses atendiendo a esas mismas necesidades, aunque los requisitos formativos exigieran un plazo más elevado.

Se prevé también expresamente la posibilidad de más de un contrato para la formación, cuando la formación inherente al nuevo contrato tenga por objeto la obtención de distinta cualificación profesional, con lo que la duración máxima queda vinculada a una cualificación profesional determinada. En consecuencia, sería posible un encadenamiento de contratos para la formación para distintas cualificaciones profesionales hasta que el trabajador cumpla treinta y tres años. Y a continuación, tras la supresión del último párrafo del art. 11.1 c) ET por la DF 2ª del RD-ley 4/2013, confirmada por la Ley 11/2013, la empresa podría concertar contratos en prácticas sobre la base de certificados de profesionalidad obtenidos como consecuencia de los contratos para la formación celebrados con la misma empresa, si no han transcurrido más de cinco años desde la terminación de los estudios o incluso después si el trabajador es menor de treinta años.

La reforma también establece una regulación más permisiva de las obligaciones formativas. Así, aunque la formación teórica se imparte en centros de la red del Servicio Nacional de Empleo (SNE), se permite recibirla en la propia empresa, si cuenta con instalaciones y personal adecuados, sin perjuicio de la formación complementaria que deba recibirse en centros de la red del SNE; desaparecen obligaciones del empresario, como la de comenzar las actividades formativas en un plazo máximo de cuatro meses o la de permitir la obtención del título de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que obligaba a respetar un tiempo de formación fuera de la empresa, permisos para asistencia a exámenes, adaptación de horarios..., pero que indudablemente mejora la relación entre la formación que se recibe y el trabajo cualificado que se pretende aprender.

La reforma mantiene las reducciones en las cuotas de Seguridad Social para estos contratos –100% en la cuota del trabajador y 100% en la cuota empresarial (75% si la plantilla de la empresa supera los 250 trabajadores)– y elimina la anterior limitación a la contratación de jóvenes mayores de veinte años para tener derecho a la reducción. También mantiene los incentivos a la conversión del contrato para la formación y el aprendizaje en indefinido y elimina la exigencia de que la transformación contractual suponga un incremento del nivel de empleo fijo en la empresa.

Las disposiciones finales 7ª y 8ª del RD-ley y la Ley 3/2012 modifican también la normativa reguladora del subsistema de formación profesional para el empleo, con posibilidad de participación directa en actividades formativas ocupacionales de centros

y entidades de formación privados –hasta entonces con un papel muy preponderante de los interlocutores sociales en los Acuerdos Nacionales Tripartitos sobre Formación Profesional y a través de Planes de formación profesional, con programación de acciones formativas en las empresas y de oferta formativa para los trabajadores para promover su aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida–. Se rebaja, pues, el protagonismo de sindicatos y asociaciones profesionales más representativas en la gestión, organización y planificación de la formación profesional para el empleo. La cuestión es si la finalidad de la medida es un mejor uso del sistema de formación profesional o reducir el poder sindical.

Además, el RD-ley 4/2013 y la Ley 11/2013 modifican la Ley 14/1994, de empresas de trabajo temporal para permitir que estas empresas, que hasta entonces solo podían concertar contratos de duración determinada, puedan también celebrar contratos para la formación y el aprendizaje con los trabajadores contratados para ser puestos a disposición de las empresas usuarias, asumiendo la empresa de trabajo temporal las obligaciones relativas a los aspectos formativos del contrato.

4. OTRAS MODIFICACIONES RECIENTES EN RELACIÓN CON CONTRATOS DE TRABAJO Y FORMACIÓN

Entre las medidas introducidas por el RD-ley 4/2013 ya modificadas por la Ley 11/2013 y destinadas a incentivar la contratación de jóvenes menores de treinta años con incidencia en la formación destacan dos, previstas ambas con carácter transitorio hasta que la tasa de desempleo en nuestro país se sitúe por debajo del 15% –arts. 9, 13 y disposición transitoria primera de la Ley 11/2013–.

La primera, una reducción del 100% de la cuota empresarial por contingencias comunes –75% en empresas de 250 o más trabajadores– para la contratación a tiempo parcial no superior al 50% de desempleados con vinculación formativa, que exige compatibilizar empleo y formación acreditable oficial o promovida por los Servicios Públicos de Empleo o formación en idioma o tecnologías o justificar haberla cursado en los seis meses previos a la celebración del contrato. Requiere, además, la concurrencia de alguno de los siguientes requisitos: que el trabajador no tenga experiencia laboral igual o superior a tres meses, que proceda de otro sector de la actividad, que sea desempleado y haya estado inscrito como demandante de empleo al menos doce meses en los dieciocho anteriores a la contratación, o que carezca de

título oficial de enseñanza obligatoria, de título de formación profesional o de certificado de profesionalidad –este último añadido por la Ley 11/2013–.

La segunda, para permitir la celebración de contratos en prácticas con jóvenes menores de treinta años, aunque hayan transcurrido cinco o más años desde la terminación de los estudios correspondientes y aunque no sea el primer empleo, según parece desprenderse de la nueva redacción del título del art. 13 de la Ley 11/2013.

5. CONCLUSIONES

Favorecer el aprendizaje permanente y las alternativas formativas con relación a los trabajadores en activo, especialmente los pertenecientes a los colectivos más vulnerables desde el punto de vista de su empleabilidad, es, sin duda, positivo.

Regular de nuevo los contratos formativos para su utilización como vía de fomento del empleo puede resultar también positivo para promover la integración laboral de jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa y sociolaboral. Pero sin desnaturalizar la propia esencia de estos contratos como contratos para la formación de jóvenes sin cualificación o contratos que favorecen la adquisición de experiencia práctica y sin convertirse en instrumentos para facilitar empleo precario.

Introducir nuevos sujetos en el sistema de formación profesional para el empleo y en su gestión, puede suponer una mejora en la oferta formativa, pero ha reducido el papel protagonista de los agentes sociales más representativos.

Las reformas laborales iniciadas mediante RD-ley y concluidas por las leyes 3/2012 y 11/2013 han utilizado la formación profesional y el fomento del empleo juvenil como medidas compensatorias de los grandes desequilibrios introducidos en la relación individual de trabajo. Pretenden favorecer la formación ocupacional a lo largo de la vida laboral del trabajador y fomentar el acceso al empleo de jóvenes desempleados sin cualificación o con formación teórica pero sin experiencia práctica a través de los contratos formativos. Medidas plausibles solo si, paralelamente, se adoptan las medidas adecuadas para facilitar su implementación y evitar su conversión en herramientas para favorecer el empleo precario y disminuir la protección social de los trabajadores.

6. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Blázquez Agudo, E. M. (2012). *El sistema de formación profesional para el empleo: hacia la creación de un derecho laboral*. Pamplona: Aranzadi.

Cristóbal Roncero, R. (2013). Formación Dual. *Revista española de Derecho del Trabajo*, 157, 245-250. Recuperado de http://www.empleo.gob.es/es/sec_bep/bibliotecas/central/Novedades/BoletinSumarios/SumarioS2013/Marzo2013primera/Revista_espaxola_de_derecho_del_trabajo.pdf

Gutiérrez Pérez, M. (2012). El contrato para la formación y el aprendizaje tras las Reformas de 2011 y 2012. *Revista Aranzadi Doctrinal*, 4, 233-244. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipoDeBusqueda=ANUALIDAD&revistaDeBusqueda=12940&claveDeBusqueda=2012>

Ley 14/1994 de 1 de junio por la que se regulan las empresas de trabajo temporal. *Boletín Oficial del Estado*, 2 de junio de 1994, núm. 131.

Ley 35/2010, de 17 de septiembre, de medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo. *Boletín Oficial del Estado*, 18 de septiembre de 2010, núm. 227.

Ley 11/2013, de 26 de julio, de medidas de apoyo al emprendedor y de estímulo del crecimiento y de la creación de empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 27 de julio de 2013, núm. 179.

Poquet Catalá, R. (2013). El derecho a la formación profesional del trabajador. *Revista Doctrinal Aranzadi Social*, 8, 239-262. Recuperado de http://www.empleo.gob.es/es/sec_bep/bibliotecas/central/novedades/BoletinSumarios/Sumarios2014/Febrerosegunda/Aranzadi_social._Revista_doctrinal.pdf

Quesada Segura, R. M. (2012). Derechos de formación profesional y contratos formativos, *Temas Laborales*, 115, 165-192. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Temas%20Laborales,%20N%C2%BA%20115.%20Monogr%C3%A1fico%20sobre%20la%20Reforma%20Laboral%20de%202012.pdf>

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de julio de 2011, núm 182.

Real Decreto-ley 10/2011, de 26 de agosto, de medidas urgentes para la promoción del empleo de los jóvenes, el fomento de la estabilidad en el empleo y el

mantenimiento del programa de recualificación profesional de las personas que agoten su protección por desempleo. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de agosto de 2011, núm. 208.

Real Decreto-ley 4/2013, de 22 de febrero, de medidas de apoyo al emprendedor y de estímulo del crecimiento y de la creación de empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de febrero de 2013, núm. 47.

Real Decreto-ley 11/2013, de 2 de agosto, para la protección de los trabajadores a tiempo parcial y otras medidas urgentes en el orden económico y social. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de agosto de 2013, núm. 185.

Sempere Navarro, A. V. (2012). Cuestiones prácticas del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. *Revista Aranzadi Doctrinal*, 8, 55-61. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4116687>

Los centros de formación profesional y su rol en el procedimiento de validación de competencias profesionales

MANUEL CARABIAS HERRERO

LUIS CARRO SANCRISTÓBAL

Observal

Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Según los datos de la Encuesta de Población Activa (2005-2012) hay un aumento de personas en desempleo sin una formación adecuada para el trabajo. El porcentaje de personas trabajando sin estudios o estudios primarios era del 16% en el año 2005, en el año 2013 es el 9,7%. En la actualidad, más de un millón de personas con este nivel formativo se encuentra en paro.

Este amplio grupo de parados, junto con aquellos que hayan podido cursar educación secundaria y bachillerato sin ningún tipo de formación para el empleo, tienen una dificultad añadida a la hora de su reinserción en el mundo laboral que les diferencia del resto, y es que carecen de formación reconocida oficialmente a través de un certificado de profesionalidad o un título de formación profesional.

Muchas personas han pasado gran parte de su vida laboral desempeñando funciones en un puesto de trabajo determinado, realizando las tareas de una forma adecuada y correcta, al igual que las haría una persona con formación. Están, por lo tanto, capacitadas para desempeñar aquellas funciones y tareas cuyas competencias han ido adquiriendo a lo largo de su vida profesional (Medina Fernández & Sanz Fernández, 2009a, 2009b).

El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) se crea en el año 2002 para favorecer la formación a lo largo de toda la vida, adaptándose a las distintas expectativas y situaciones personales y profesionales de cada ciudadano. Está regulado a través de la Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las cualificaciones

y de la formación profesional (BOE, núm. 147 de 20 de junio). El SNCFP está basado, entre otros, en el conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la evaluación y acreditación de las competencias profesionales. A su vez le corresponde a este sistema la promoción del procedimiento de validación de las competencias profesionales. Este proceso está regulado por el Real Decreto (RD) 1224/2009, de 17 de julio (BOE núm. 205 de 25 de agosto).

En España existen dos tipos de centros en cuya legislación reguladora aparece este procedimiento como parte de su estructura: a) los Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP), dependientes de las consejerías de educación, y b) los Centros de Referencia Nacional (CRN), dependientes de las consejerías de empleo.

Los CIFP están regulados por el Real Decreto 1558/2005, por el que se regulan los requisitos básicos de los centros integrados de formación profesional (BOE; núm. 312 de 30 de diciembre). Según la definición que aporta este RD, los CIFP deben contribuir: a alcanzar los fines del Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional, a incorporar los servicios de información y orientación profesional y a la evaluación de las competencias. Para ello señala cuales son los fines y las funciones que deben cumplir. Entre los primeros, indica que han de contribuir al procedimiento; y, entre las segundas, que han de participar en el procedimiento y realizar, en su caso, la propuesta de acreditación oficial de las competencias. Así mismo, este RD recoge que los CIFP han de disponer de personal formado adecuadamente y que sus órganos de coordinación deberán garantizar dichas funciones.

Los Centros de Referencia Nacional están regulados por el Real Decreto 229/2008, de 15 de febrero (BOE núm. 48 de 25 de febrero). Este RD, en relación con la acreditación de competencias, incluye entre sus fines aplicar y experimentar proyectos de innovación en materia de evaluación y acreditación de competencias profesionales; y entre sus funciones, las de colaborar en dicho procedimiento. Así mismo, recoge que los CRN han de disponer de departamentos o unidades con contenido propio relativos al tema que nos ocupa.

La diversidad de actuaciones presentes en el panorama actual plantea dificultades a la hora de interpretar datos que contribuyan a proporcionarnos una realidad sobre la situación en la que nos encontramos, como es la integración del procedimiento como parte del funcionamiento ordinario del sistema formativo laboral. El Consejo de la Unión Europea, en su propuesta para el año 2018, señala en la Recomendación de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal, que los

centros deben favorecer la existencia de recursos educativos abiertos (DOUE núm. C 398 de 22 de diciembre).

El objetivo principal de este estudio es caracterizar el rol de los Centros Integrados de Formación Profesional y los Centros de Referencia Nacional en el procedimiento de validación de competencias para conocer el impacto del procedimiento en cada zona, identificar las diferentes responsabilidades sobre las que recae el procedimiento de validación de competencias y valorar las aportaciones de cada uno de los centros en relación al procedimiento. Todo esto nos ayuda a visualizar aspectos relacionados con el procedimiento, como los vacíos existentes, la evolución del proceso a nivel nacional y regional, el nivel de aprovechamiento de los servicios de información, orientación, asesoramiento y evaluación, los recursos implicados o los elementos organizativos. Llegaremos a describir, entonces, el grado de disponibilidad y preparación que los CIFP y los CRN tienen para incluir el procedimiento en ellos de forma coherente y como «recurso educativo abierto».

2. METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolla desde una perspectiva holística (Hurtado de Barrera, 2000), teniendo en cuenta todo el conjunto de elementos implicados en los CIFP y CRN. El estudio se aborda desde un análisis de contenido acerca de la legislación relacionada con el procedimiento de acreditación y las sucesivas convocatorias en las diferentes Comunidades Autónomas (CCAA).

En este análisis de contenido se ha considerado, en primer lugar, el RD 1224/2009 así como las 55 convocatorias del procedimiento publicadas entre las CCAA que han participado en el mismo desde el 14 de septiembre de 2007 hasta el 30 de marzo de 2013. También se ha analizado la legislación que regula los CIFP y CRN, Reales Decretos a nivel nacional y los Decretos correspondientes en cada Comunidad Autónoma. En cada uno de estos Decretos se han comparado elementos tales como fines, funciones, organización, formación del personal docente...

Otro instrumento utilizado ha sido la encuesta, con el fin de conocer la situación en la que se encuentra cada uno de los CRN y CIFP. La encuesta ha sido cumplimentada en su mayoría por el equipo directivo del centro correspondiente, aportando así una visión válida en cada uno de los casos. Se ha diseñado teniendo en cuenta la bibliografía existente, pero sobre todo, tomando como referencia la legislación reguladora de los centros objeto de investigación y las convocatorias del

procedimiento. El cuestionario está estructurado en nueve categorías, organizadas de la siguiente forma:

- Tipo de centro.
- Características personales.
- Características del centro.
- Recursos humanos.
- Órganos de gobierno, participación y coordinación.
- Implicación con el entorno.
- Procedimiento de acreditación de competencias.
- Participantes en el procedimiento.
- Valoración.

Para que el cuestionario adquiriera la validez que deseamos y mida lo que pretendemos ha sido validado por expertos (Hernández Sampieri, 2000). En nuestro caso, hemos contado con la colaboración del director y jefe de estudios de un CIFP. También ha participado en la valoración un director de un CRN, que a su vez forma parte de varios consejos de gobierno de diferentes CIFP.

El cuestionario ha sido desarrollado a través de la aplicación diseñada con el software LimeSurvey (Schmitz, 2013). Esta herramienta nos ha permitido que el cuestionario pueda ser respondido vía *online*, con todas las ventajas que ello supone. La invitación a participar en la encuesta se envió a través de correo postal y electrónico. En ambos casos se envió una dirección URL junto con una contraseña personalizada para cada centro. En el caso del envío de los emails, se hizo de forma simultánea tras introducir en la aplicación los datos de cada uno de los centros, desde la base de datos del Observatorio de la Validación de Competencias Profesionales (Observal) (<http://www.observal.es>).

3. RESULTADOS

La población está compuesta por 149 centros, de los cuales 109 son CIFP, 31 son CRN, y 9 son CRN y CIFP. De estos, 95 centros (63%) han completado el cuestionario, y se corresponden a la muestra de la cual hemos obtenido los datos. El

cuestionario se activó el 9 de abril de 2009 y las últimas respuestas fueron recogidas el 20 de junio de 2013.

Los resultados que a continuación se muestran corresponden, brevemente, a tres de las nueve categorías que forman el estudio: la organización del centro, aspectos relativos al procedimiento y valoración de los centros.

3.1. Sobre la organización del centro

Desde los órganos de coordinación hay centros que desarrollan unos ámbitos más que otros. Podemos ver como las relaciones con empresas (89,47%) son un pilar fundamental para estos centros. También se ha considerado relevante la formación integrada y de calidad (84,21%), la formación y orientación profesional (78,95%) y la innovación y experimentación (73,68%). Esto contrasta con una relativa implicación en cuanto al reconocimiento y evaluación de competencias profesionales, al no ser atendida por todos los centros (solo el 42,11%).

Refiriéndonos a departamentos existentes en los centros, solo en 28 de ellos (29,47%) tienen reconocido uno dedicado al reconocimiento y evaluación de competencias profesionales. Los departamentos que la mayor parte de los centros tienen están relacionados con cada una de las familias profesionales (72,63%), de formación y orientación laboral (74,74%), de calidad (65,26%) o de relación con empresas (52,63%).

El personal que atiende el área o departamentos correspondiente al procedimiento (con un máximo de 10 personas por centro), en su mayoría, ha recibido formación mediante cursos como orientador (18,95%), como asesor (30,53%) o como evaluador (30,53%). También se ha formado a través de seminarios (3,16%), jornadas formativas (11,58%), autoformación (8,42%) u otras vías de formación (3,16%).

Dentro de los centros que desarrollan tareas relacionadas con el procedimiento, nos encontramos un amplio abanico de acciones: elaboración de propuestas de acreditación oficiales (17,89%), seminarios y/o jornadas de información dirigidos al ciudadano (11,58%), seminarios y/o jornadas de información y formación dirigidos al personal docente (14,74%), gestión de la información a través del portal web del centro (22,11%), diseño de documentos informativos, tales como folletos, circulares... (14,74%), información «en ventanilla» (30,53%) u otros (14,74%).

3.2. Sobre los participantes en el procedimiento

De los 95 centros participantes en esta investigación, 55 de ellos (57,89%) se han implicado en alguna convocatoria del procedimiento de validación de competencias. Su distribución la podemos ver en la tabla número 1, en la que también han sido recogidas las convocatorias analizadas en cada comunidad autónoma desde el año 2007 al año 2013. Todas las CCAA han desarrollado al menos un procedimiento, a excepción de la Comunidad Autónoma de Madrid, en la que un centro realizó una propuesta de acreditación que no se ha llegado a ejecutar.

Tabla 1. Participación de los centros en cada una de las convocatorias por Comunidad Autónoma

CCAA	Convocatorias	CIFP	CRN	CIFP y CRN	CEFP
Andalucía	3	1	0	2	0
Aragón	15	4	0	0	0
Asturias	2	3	1	0	0
Baleares	4	0	0	0	0
Canarias	5	0	0	0	0
Cantabria	1	1	0	0	0
Castilla y León	1	9	0	0	0
Castilla-La Mancha	2	0	1	0	0
Cataluña	3	0	1	0	1
Madrid	0	0	1	0	0
Valencia	4	6	1	1	0
Extremadura	3	0	0	0	0
Galicia	7	12	0	1	0
La Rioja	3	0	0	0	0
Navarra	5	1	0	0	0
País Vasco	2	6	0	0	0
Región de Murcia	2	2	0	0	0
Ceuta y Melilla	1	0	0	0	0
TOTAL	63	45	5	4	1

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

A pesar de que no todos los centros han participado en el procedimiento, la mayoría de ellos ha recibido demanda de información relativa al procedimiento (74,74%), de los cuales, algunos centros sí que son capaces de atenderlas en su totalidad (21,05%), otros casi todas (32,63%) y otros ninguna (1,05%). El 78,95% de

los mismos consideran necesario disponer de más recursos para informar y orientar al ciudadano, frente al 10,53% que dice no necesitarlos.

En relación con la información que el ciudadano solicita, destaca el interés que muestra por la información acerca del procedimiento en general (70,53%). Otros aspectos de su interés se centran en averiguar si sus competencias pueden llegar a acreditarse (46,32%) o saber cómo pueden acreditar el resto de competencias que no lo fueron tras pasar por el procedimiento (40%) o cuándo serán las próximas convocatorias (56,84%). Para responder a la demanda de información se emplean diferentes vías, tal y como podemos ver en la tabla número 2.

Tabla 2. Vías de información que utiliza cada centro

Vía de información	Centros	Porcentaje
Página web de la administración (institucional)	50	52,63%
Página web del centro	32	33,68%
Folletos informativos	35	36,84%
Información en ventanilla	64	67,37%
Atención telefónica	54	56,84%
Charlas o seminarios	20	21,05%
Departamento de orientación	42	44,21%
Otro	10	10,53%

3.3. Sobre la valoración de los centros

En relación con la dotación de recursos para el procedimiento, esta es considerada como baja o muy baja por el 61% de los centros, frente al 13% que piensa que es adecuada. Tan solo el 7,3% opina que los recursos son altos o muy altos. En lo que respecta a las funciones que desarrollan los centros sobre el procedimiento hay un 44,9% que las valora de forma adecuada, aunque otro 50% cree que sus centros deberían realizar más funciones.

Algunas de las valoraciones personales que aportan de forma abierta los centros hacen referencia a que el procedimiento ha de ser reforzado, se ha de facilitar más y mejor información para evitar confusiones, y ha de ser promovida una mayor autonomía en los CIFP y CRN para poder implementar el procedimiento de forma integrada en el normal funcionamiento de los mismos.

4. CONCLUSIONES

A continuación contrastaremos los resultados con la legislación pertinente que regula cada uno de los centros. En primer lugar, la norma reguladora de los CIFP dice que desde los órganos de gobierno se debe asegurar el desarrollo de las funciones relativas al procedimiento, y desde la legislación reguladora de los CRN se especifica que ha de haber departamentos o unidades de contenido propio relativos a este procedimiento; sorprende que solo 40 centros (42,11%) han colaborado en el desarrollo de la validación y acreditación de competencias y solo 28 (29,47%) tienen un departamento establecido para atenderlo. Sin embargo, aquellos centros que no cuentan con áreas o departamentos establecidos asumen las tareas de información y orientación tal y como se recoge en la tabla número 2.

Tanto en el RD 229/2008 como en el RD 1558/2005, dentro de sus funciones, aparece la colaboración en los procedimientos de acreditación de competencias profesionales, y vemos que tan solo el 55% de los centros que contestan la encuesta han formado parte del procedimiento.

Hemos de tener en cuenta a Galicia y Aragón como las comunidades donde más convocatorias se han publicado. En el caso de Aragón, de los siete centros que hay entre CRN y CIFP, cuatro participan de forma regular en los procedimientos y, en el caso de Galicia, vemos que de los 15 centros de los que dispone, 12 son los que participan. Esta importante participación guarda relación con la existencia de un departamento específico: de los 28 centros que tienen departamento para la validación de competencias, 17 los encontramos entre Galicia y Aragón. Por otro lado, nos podemos fijar en Madrid, donde no ha habido convocatorias. Tan solo un centro ha participado en el procedimiento y ha sido a través de una propuesta a la administración para acreditar a frigoristas, que no se ha ejecutado aún.

La información y orientación al ciudadano forma parte del procedimiento, tal y como establece el RD 1224/2009. Como hemos podido comprobar, en la mayoría de los centros (74,74%) han acudido ciudadanos con la intención de recibir orientación al respecto. Sin embargo, en tan solo 20 centros ha sido posible atender la totalidad de estas demandas. Si además sumamos que 75 centros consideran apropiado disponer de más recursos para informar y orientar al ciudadano, podemos concluir que no es posible satisfacer la demanda de información que el ciudadano requiere con los recursos que disponen los CIFP y los CRN.

Una de las recomendaciones que el Consejo Europeo da a los países miembros es la de haber establecido, a más tardar en el año 2018, disposiciones para la validación del aprendizaje no formal e informal, que permita reconocer los aprendizajes mediante recursos educativos abiertos, es decir, recursos a disposición de todos adaptables a cada situación. Otra recomendación es que el ciudadano pueda obtener una cualificación por los aprendizajes no formales e informales. Como hemos visto en este estudio, queda mucho camino por recorrer hasta que en España podamos ver el procedimiento de validación de competencias integrado en el sistema educativo y laboral.

5. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Hernández Sampieri, R. (2000). *Metodología de la investigación* (2ª ed.). México: MacGraw-Hill.

Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística* (3ª ed.). Caracas: Instituto Universitario de Tecnología Caripito/Servicios y Proyecciones para América Latina.

Instituto Nacional de Estadística (2013). *Encuesta de Población Activa*. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxiBD/menu.do?L=0&divi=EPA&his=3&type=db>

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de junio de 2002, núm. 147.

Medina Fernández, O. & Sanz Fernández, F. (2009a). El reconocimiento y la acreditación de la experiencia. *Teoría de la Educación*, 21, 165-193.

Medina Fernández, O. & Sanz Fernández, F. (2009b). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de Educación*, 348, 253-281.

Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2005, núm. 312.

Real Decreto 229/2008, de 15 de febrero, por el que se regulan los Centros de Referencia Nacional en el ámbito de la formación profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 25 de febrero de 2008, núm. 48.

Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. *Boletín Oficial del Estado*, 25 de agosto de 2009, núm. 205.

Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 22 de diciembre de 2012, C 398.

Schmitz, C. (2013). *LimeSurvey: open source survey application*. Recuperado de <http://www.limesurvey.org/>

El potencial de la colaboración educativa bajo la perspectiva del profesorado de Formación Profesional

ÁNGELA MARTÍN GUTIÉRREZ
JUAN ANTONIO MORALES LOZANO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente vivimos inmersos en procesos de transformación estructural económica, social y tecnológica, que afectan a organizaciones educativas y agentes. En este sentido, la sociedad en general y la educación en particular, están sujetas a procesos de cambios acelerados y continuos producidos por la globalización, los avances científicos, la complejidad social, la difusión de las redes de comunicación, el surgimiento de los distintos modelos familiares, la multiculturalidad, la diversidad, los cambios en las distintas profesiones, la situación del mercado laboral, etc. Así, la sociedad de la información y del conocimiento trae consigo nuevas exigencias al ámbito educativo y a sus agentes, por este motivo Ferrández (2000, p. 3) nos habla de la educación como «un todo mágico y siempre inacabado».

El Informe UNESCO (2005) «Hacia las sociedades del conocimiento» nos indica que debemos atender a todos los ciudadanos por igual ofreciéndoles las mismas oportunidades educativas; para ello será necesario emplear más dinero, esfuerzo y trabajo en una educación de calidad, ampliando los recursos disponibles. En este sentido se propone la creación de nuevos espacios que faciliten el acceso a las nuevas tecnologías y la creación de asociaciones que promuevan la solidaridad digital, evitando así discriminaciones de cualquier índole. Además, se refleja la necesidad del trabajo colaborativo como herramienta para compartir conocimientos a distintos niveles. Asimismo, se pretende conseguir una certificación de los conocimientos en Internet. Por último, se destaca en el informe el apoyo a la utilización de diversos idiomas, considerando esto como un desafío.

Por este motivo, las demandas de la sociedad apuntan al aprendizaje permanente como el proceso necesario para que las personas puedan aprender a lo largo de la vida, atendiendo a los diferentes ámbitos y matices que conforman su desarrollo Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2000). Por otro lado, podríamos definir este concepto como «toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo» (COM, 2001).

La educación y, en concreto, la formación profesional, avanza conforme a los objetivos del aprendizaje permanente y las necesidades de la vida laboral y del propio individuo; por ello cada vez se les concede más importancia en las revisiones del marco de las cualificaciones. «La importancia de la cualificación, se encuentra vinculada a la relación formación/empleo: cualificación como puente entre las apuestas por incrementar los niveles de formación y las cambiantes necesidades del mundo del trabajo» (Hernando & Roquero, 2004, p. 114). La formación profesional se ha convertido y seguirá cada vez más dependiente de las necesidades de la vida laboral, a través del aprendizaje en el trabajo y de las pruebas de competencia (Räisänen & Rökköläinen, 2009); fomentando así la formación a lo largo de la vida, el espíritu emprendedor, el trabajo en equipo, facilitando la movilidad internacional y ajustándose a las necesidades e intereses personales del individuo.

La formación profesional tiene por finalidad preparar a los alumnos para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática. (Real Decreto 1147/2011).

En este sentido, la Formación Profesional deberá permitir a los ciudadanos adaptarse a las exigencias, retos y cambios de la sociedad acontecidos a lo largo de sus vidas y que repercutirán directamente en el ámbito laboral. Por ello surgen distintos subsistemas de Formación Profesional: la *Formación Profesional Inicial o reglada* (FPI), que comprende la Formación Profesional Inicial base (Educación Secundaria Obligatoria [ESO]; los Programas de Cualificación Profesional Inicial [PCPI] y el Bachillerato) y la Formación Profesional Inicial Específica, es decir, los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y Superior (CFGS), y la *Formación Profesional para el empleo o no reglada* (Tejada & Navío, 2005).

2. MARCO TEÓRICO

La formación que se dé a las nuevas generaciones ha de prepararlas para que puedan vivir y trabajar satisfactoriamente en un mundo cada vez más complejo, interdependiente e inestable y, dado que aún no se conoce suficientemente el contenido de la educación requerida ni los mecanismos para su consecución, se apunta cada vez con mayor claridad la necesidad de contextualizar el centro educativo en la colectividad a la que pertenece el alumnado; como estrategia que conduce a un entorno del aprendizaje ampliado, que implica a todos los miembros de la comunidad». (Martín-Moreno, 1996, pp. 224-225).

Bajo este prisma, la colaboración educativa puede ser un mecanismo potente para hacer frente a esta realidad en continua transformación, cambiar ideas y prácticas, en particular, cuando implica el trabajo conjunto que incluye un equilibrio del apoyo personal (Katz & Earl, 2010). En esta misma línea, Mfum-Mensah (2011) nos habla de «La colaboración como un proceso de transformación», en el que se destaca el papel que los miembros de una organización desempeñan para producir cambios significativos de mejora en los centros educativos. Como características de esta colaboración se destacan las «rutinas de ayuda, apoyo, confianza y apertura en la vida diaria, en cada momento; no son formalmente organizadas, ni burocratizadas» (Mingorance & Estebaranz, 2009, p. 189). Basándonos en Gairín & Martín (2004), podemos decir que colaborar exige conocer el contexto en el que actuamos, los valores que debemos asumir y las prioridades a las que debemos atender. La colaboración, al igual que la participación, se convierte en uno de los principios más importantes por los que deben regirse las organizaciones educativas (Kutsyuruba, 2011).

En esta línea ya Shaeffer (1992) abordaba en sus estudios distintas perspectivas vinculadas con la colaboración: la establecida en el seno y en los alrededores de los centros educativos, la interacción entre el centro y su comunidad y la mantenida entre una serie de organismos gubernamentales, ONG, organizaciones locales y empresas privadas. En este sentido, Prew (2009) plantea como la colaboración externa comienza a ser no solo un elemento crucial para el desarrollo de las organizaciones, sino también para el sistema educativo al completo y para el rendimiento y los resultados de los individuos vinculados a ellas. Así, podríamos decir que las relaciones de colaboración entre los centros educativos de Formación Profesional y el entorno pueden llevar consigo la integración de la formación inicial y la formación permanente;

la creación de puentes entre la formación del alumnado y las realidades profesionales; la mejora de las competencias de los implicados en el proceso, tanto a nivel del profesorado como a nivel del alumnado de tal forma que estos lleguen a ser más competitivos en el mercado laboral; y la adaptación de los perfiles profesionales a las necesidades específicas de las empresas o de la situación laboral actual (emprendimiento), etc.

Centrándonos en la Formación Profesional Inicial Específica, es decir, los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior y el entorno, Sukarieh & Tannock (2009) centran su discurso en la relación centros educativos y empresas de prácticas profesionales, haciéndonos hincapié en la idea preconcebida que se tiene de esta relación, es decir, cuando oímos que la empresa está colaborando con los centros educativos, pensamos en los beneficios que esta obtiene, porque concebimos la comercialización y mercantilización como un proceso negativo, establecido como el objetivo primordial que persiguen las empresas cuando intervienen en el ámbito educativo. Sin embargo, estas relaciones van mucho más allá, las empresas desean contribuir a la eficacia de los procesos de formación y capacitación del alumnado para que «alcancen sus sueños» (Hill, 2004). Como nos dice Hann (2008) la misión de los centros educativos debe ser, ante todo, la formación de individuos y en consecuencia las empresas deben actuar como socios del centro en el logro de esa misión. De esta manera, vemos como algunas empresas se agrupan en sociedades para ayudar al alumnado de las enseñanzas profesionales a incorporarse al mundo del trabajo mejorando sus capacidades profesionales (Murray, 2010).

Este autor destaca que en ocasiones las empresas se agrupan en sociedades para ayudar al alumnado a transitar al mundo del trabajo mejorando sus capacidades profesionales, pero las empresas no son las únicas que llevan a cabo este tipo de actuación. La colaboración intercentros resulta clave también en este proceso. Puente & Rodríguez (2004) nos hablan de «vincular los ciclos» mediante la colaboración de los distintos centros educativos para evitar o al menos aliviar en el alumnado la preocupación e inseguridad que estos cambios de contexto le producen. Estaríamos hablando de facilitarles la transición de un centro a otro, mostrándoles donde impartirán sus nuevas clases, quienes serán sus nuevos profesores e incluso que conozcan las dinámicas que se viven a diario de la mano de antiguos alumnos. Para llevar a cabo este tipo de iniciativas es necesario que el centro esté inmerso en metodologías colaborativas (Strijbos & Fischer, 2007) que tengan como finalidad un proceso de mejora compartido.

Este tipo de metodologías resultan ser la base de las colaboraciones establecidas entre los «profesores sin fronteras» (Lieberman, 2000) para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Es por ello por lo que se incita a los profesionales de distintos centros educativos a colaborar entre sí. Estas personas tienen como características el compromiso, entusiasmo, vocación, innovación... y en consecuencia sus acciones repercuten positivamente en los resultados académicos del alumnado. Levine & Marcus (2010) llaman a este proceso «Responsabilidad colectiva», ya que las comunidades profesionales más eficaces se centran en el estudiante que aprende.

En nuestro discurso hemos hablado de algunos de los agentes implicados en el proceso de colaboración externa. Shaeffer (1992) y Martín-Moreno (2004) nos destacaban como entidad externa que colabora con los centros educativos a las asociaciones; y Caballero (2008) a las ONG. A nivel particular, en los centros de Formación Profesional, observamos como la colaboración con estas entidades es bastante más baja con respecto a otras etapas; e incluso en ocasiones inexistente (Antonopoulou, Koutrouba y Babalis, 2010).

3. METODOLOGÍA

El trabajo presentado pretende dar a conocer las relaciones de colaboración entre los Centros de Formación Profesional de Andalucía y su entorno. Concretamente, se persigue dar respuesta a los siguientes objetivos:

- Conocer qué relaciones de colaboración con el entorno, desde una perspectiva educativa, mantienen los centros andaluces de Formación Profesional.
- Conocer si estos centros cuentan con el apoyo de las tecnologías cuando establecen las relaciones de colaboración.

Para dar respuesta a los dos objetivos planteados, en el marco del proyecto de investigación de excelencia de la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía: «Los Centros educativos y la educación para la Ciudadanía» – P07–SEJ–02545, utilizamos como técnica de recogida de datos el cuestionario, ya que resulta ser una estrategia extensiva y descriptiva (Colás & Buendía, 1998, p. 207). A pesar de los potenciales inconvenientes que presenta el empleo del cuestionario como estrategia de recogida de datos, derivados fundamentalmente de su carácter indirecto e impersonal (interpretación del sujeto sobre lo que se le pregunta y su percepción del cuestionario y su objetivo), puede sernos de gran utilidad para realizar una exploración

general, pues, como dicen Cohen, Casanova & Manion (1990), se le considera una técnica de investigación respetable y válida, que bien construida y aplicada, puede ser una estrategia muy apropiada para la obtención de datos.

Contamos con una muestra de 411 profesores que imparten enseñanzas secundarias en Andalucía, de los cuales 94 forman parte del profesorado que imparte Formación Profesional. La muestra seleccionada (con un nivel de confianza del 95% y un error de muestreo del 5%) nos permitirá (Colás & Buendía, 1998), ampliar el espectro de datos tanto como sea posible, a fin de poder obtener la máxima información de las realidades que pueden ser descubiertas. Nos basaremos en el cuestionario elaborado en el marco del proyecto de investigación de excelencia mencionado, estructurado en torno a tres grandes bloques (datos sociodemográficos, el centro educativo y la formación social y cívica). Dentro del bloque «el centro educativo» nos apoyaremos en los ítems siguientes: ¿En el Centro se mantienen, desde una perspectiva educativa, relaciones habituales de colaboración con (otros centros educativos de la ciudad, con centros educativos de otros lugares, con las instituciones locales, con asociaciones, con ONG, con sindicatos y otros agentes sociales, otros, Especifique)?; ¿El Centro, con apoyo de las tecnologías, está implicado en redes (educativas, profesionales, sociales...) de colaboración? Especifique su respuesta; y su Centro ¿estaría interesado en participar en redes (educativas, profesionales, sociales...) y proyectos de colaboración (con apoyo de las tecnologías) con otros centros educativos? Especifique su respuesta.

Para analizar los datos obtenidos del cuestionario, utilizaremos la estadística descriptiva y no paramétrica (Siegel, 1991), el análisis descriptivo y el contraste de hipótesis, mediante el programa estadístico SPSS.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Respondiendo a nuestro objetivo inicial presentamos las relaciones de colaboración habituales establecidas entre los centros de Formación Profesional y su entorno, desde la perspectiva del profesorado de los Ciclos Formativos (tabla 1). En concreto puede destacarse la establecida con otros centros educativos de la ciudad (77,3%) y la mantenida con las instituciones locales (68,2%). La relación con otros centros educativos de otros lugares se encuentra en torno al 50% de los casos. Como nos dice Murray (2010) y Puente y Rodríguez (2004) la colaboración intercentros resulta ser significativa para aliviar el tránsito entre los niveles educativos, pero para que se

produzca esta se requiere del trabajo colaborativo entre distintos profesionales (Lieberman, 2000), como puede ser el caso entre profesores y representantes de instituciones locales. Sin embargo, las valoraciones o percepciones de los docentes en cuanto a la relación mantenida con las asociaciones (25%), las ONG (10,2%) y con los sindicatos y otros agentes sociales (14,8%) es bastante baja. Antonopoulou et al. (2010) ya destacaban que la colaboración en la formación profesional con las ONG y las asociaciones era bastante más baja con respecto a otras etapas e incluso podría ser inexistente.

Por otro lado, sí resulta ser un elemento característico el bajo porcentaje con los sindicatos y agentes sociales, en cuanto a la colaboración se refiere, teniendo en cuenta la vinculación de estas enseñanzas con el mundo laboral, al igual que ocurre con las empresas, aun teniendo en cuenta el apartado «Con otros» (3,4%).

Tabla 1. Relaciones habituales de colaboración del Centro Educativo (Ciclos Formativos)

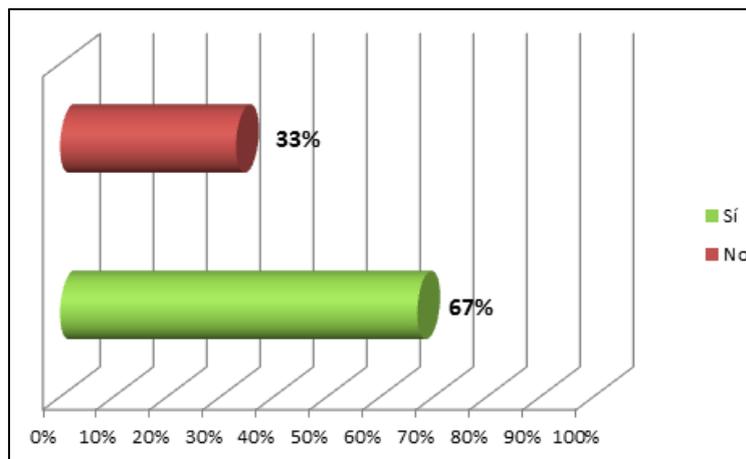
Ciclos Formativos	Frecuencia	Porcentaje
Otros centros educativos de la ciudad	68	77,3%
Con otros centros educativos de otros lugares	44	50,0%
Con las instituciones locales	60	68,2%
Con asociaciones	22	25,0%
Con ONG	9	10,2%
Con sindicatos y otros agentes sociales	13	14,8%
Con otros	3	3,4%

Hemos podido observar algunas de las colaboraciones o relaciones externas habituales establecidas desde los centros de Formación Profesional, tanto desde la literatura al respecto, como desde el punto de vista de los centros educativos. Pero sería interesante conocer si estos centros educativos están inmersos en redes (educativas, profesionales o sociales) que les ayuden a establecer dichas relaciones con el entorno.

Desde este punto de vista, podemos observar como el 67% afirman encontrarse implicados en redes con el apoyo de las tecnologías (gráfico 1). Resulta significativo destacar que más de la mitad cuenta con ellas para establecer sus relaciones de colaboración a nivel externo. Ya desde el Informe UNESCO (2005) se nos destacaba la importancia de trabajar en red. Además autores como Harasim (2000), Gairín & Martín (2004), Armengol & Rodríguez (2006), Vázquez (2008), Chapman (2008), Katz & Earl (2010), entre otros, afirmaban que la red facilitaba el desarrollo de las

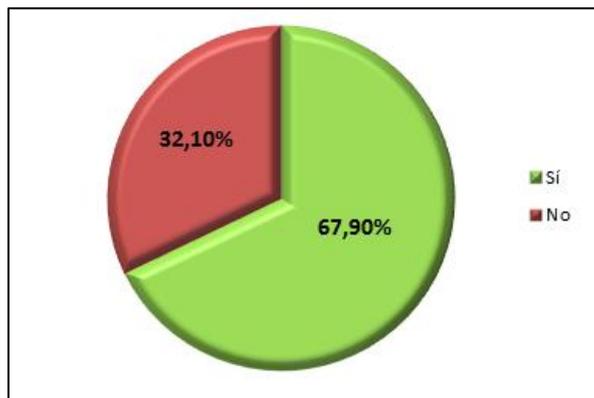
actividades colaborativas. Sin embargo, como nos muestra el gráfico 1, todavía existe un 33% de sujetos que niegan la inmersión de sus centros en redes con el apoyo de las tecnologías, quizás esto pueda deberse a lo que Fullan (2004) denominaba «atestamiento», es decir, el colapso de las tecnologías podría ocasionar que la finalidad con la que las redes se crearon se perdiera en el intento de crear verdaderas relaciones de colaboración.

Gráfico 1. Centros implicados, con apoyo de las tecnologías, en redes (educativas, profesionales, sociales...) de colaboración



Suponiendo que existiera un verdadero colapso, ¿estarían interesados en participar? En otra de las cuestiones planteadas en el cuestionario se pretende conocer si, a pesar de no estar implicados en redes colaborativas (educativas, profesionales, sociales...) y en proyectos de colaboración (con apoyo de las tecnologías), estarían interesados. En este sentido, como apreciamos en el gráfico 2, un 67,9% afirma estar interesado frente al 32,1%. Este interés puede ser debido, como dice Katz & Earl (2010), a que las redes como sistemas de colaboración intercentros promueven la calidad del aprendizaje profesional y refuerzan la capacidad para la mejora continua, compartiendo conocimientos y experiencias.

Gráfico 2. Interesados en participar en redes (educativas, profesionales, sociales...) y proyectos de colaboración (con apoyo de las tecnologías) con otros centros educativos



Concluyendo, podemos decir que la colaboración entre los centros de formación profesional y el entorno puede resultar un potente mecanismo para dar respuesta a los procesos de transformación actuales, que afectan a organizaciones y agentes educativos. En este sentido, en nuestro estudio pretendíamos conocer las relaciones habituales de colaboración de los Centros Educativos de Formación Profesional de Andalucía con su entorno, bajo la perspectiva de los docentes de Ciclos Formativos. Podemos decir que las establecidas en mayor proporción son con otros centros educativos de la ciudad y con las instituciones locales. Siendo significativo el bajo porcentaje con los sindicatos y agentes sociales, teniendo en cuenta la vinculación de estas enseñanzas con el mundo laboral, al igual que ocurre con la relación centro de FP y empresas.

Otra de las conclusiones extraídas hace referencia a que, más de la mitad del profesorado participante, afirma que su centro de formación profesional mantiene relaciones con el entorno con apoyo de las tecnologías. Del 33% restante, aproximadamente el 68% se muestra interesado en participar en redes (educativas, profesionales, sociales...) y en proyectos de colaboración (con apoyo de las tecnologías) con otros centros educativos.

A raíz de las conclusiones extraídas del estudio, podemos decir que en relación a la mejora de estos procesos establecidos entre los centros de formación profesional y su entorno, podrían proponerse planes de formación que atendieran a las necesidades que presenten los implicados, creando a su vez grupos de trabajo entre diferentes profesionales donde puedan aprender conjuntamente y responder a las demandas de la sociedad; potenciar el uso de las TIC para la creación de redes. Así sería interesante proporcionarles a los centros encuentros de buenas prácticas, donde distintos profesionales, entidades locales, asociaciones, ONG, agentes sociales,

sindicatos, empresas... pudieran compartir sus experiencias e inquietudes. Además estaríamos planteando una buena oportunidad para que pudieran ofrecerse ayuda entre ellos, para seguir avanzando en la sociedad en la que, al fin y al cabo, todos se encuentran inmersos.

5. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Antonopoulou, K., Koutrouba, K. & Babalis, T. (2010). Parental involvement in secondary education schools: The views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37(3), 333-344.
- Armengol, C. & Rodríguez, D. (2006). La moderación de redes: algunos aspectos a considerar. *Educar*, 37, 85-100.
- Caballero, A. (2008). El papel de las ONG. *Cuadernos de Pedagogía*, 383, 59-61.
- Chapman, C. (2008). Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances. *Educational Research*, 50(4), 403-420.
- Cohen, L., Casanova, M. A. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa* (1ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Colás, M. P. & Buendía, L. (1998). *Investigación educativa* (3ª ed.). Sevilla: Alfar.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Comunicación de la comisión. Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente. Documentos COM*, (678), 1-45. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678&from=ES>
- Ferrández, A. (2000). La formación ocupacional en el marco de la formación continua de adultos. En A. Monclús (Coord.), *Formación y empleo: enseñanza y competencias* (1.ª ed.) (pp. 27-59). Granada: Comares.
- Fullan, M. (2004). *Leadership and sustainability: system thinkers in action*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gairín, J. & Martín, M. (2004). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 21-44.
- Hann, L. (2008). Profit and loss in school-business partnerships. *District Administration*, 44(5), 26-30, 32, 34.

- Harasim, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y aprendizajes en red*. Barcelona: Gedisa.
- Hernando, S. & Roquero, E. (2004). La conformación del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales en España: un proceso inacabado. *Cuadernos de relaciones laborales*, 22(1), 113-146.
- Hill, A. (2004). Secondary school, university, and Business/Industry cooperation yields benefits to technological education students. *Journal of Technology Studies*, 30(3), 19-26.
- Katz, S. & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51.
- Kutsyuruba, B. (2011). Potential for teacher collaboration in post-soviet ukraine. *International Journal of Educational Development*, 31(5), 541-551.
- Levine, T. & Marcus, A. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389-398.
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities: shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 221-227.
- Martín-Moreno, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio* (1ª ed.). Madrid: Sanz y Torres.
- Martín-Moreno, Q. (2004). La dirección escolar y la conexión con el entorno. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 22, 103-138.
- Mfum-Mensah, O. (2011). Education collaboration to promote school participation in northern Ghana: a case study of a complementary education program. *International Journal of Educational Development*, 31(5), 465-471.
- Mingorance, P. & Estebaranz, A. (2009). Construyendo la comunidad que aprende: la vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 9, 179-199.
- Murray, M. (2010). The nature of the liaison in developing and sustaining successful business partnerships with high schools. *ProQuest LLC; Ed. D. Dissertation, University of Massachusetts Lowell*. Recuperado de <http://eric.ede.gov/?id=ED515006>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2005). *Informe Mundial de la UNESCO. Hacia las sociedades del*

conocimiento. París: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

- Organización Internacional del Trabajo, OIT (2000). *Informe sobre el empleo en el mundo*. Montevideo: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional.
- Prew, M. (2009). Community involvement in school development: modifying school improvement concepts to the needs of south african township schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(6), 824-846.
- Puente, C. & Rodríguez, M. (2004). Vinculemos los ciclos. *Cuadernos De Pedagogía*, 335, 28-31.
- Räisänen, A. & Rökköläinen, M. (2009). Social and communicational skills in upper secondary vocational education and training. *Online Submission; US-China Education Review*, 6(12), 36-45.
- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de julio de 2011, núm. 182.
- Shaeffer, S. (1992). Collaborating for educational change: the role of parents and the community in school improvement. *International Journal of Educational Development*, 12(4), 277.
- Siegel, S. (1991). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta* (2ª Ed). México: Editorial Trillas.
- Strijbos, J. & Fischer, F. (2007). Methodological challenges for collaborative learning research. *Learning and Instruction*, 17(4), 389-393.
- Sukarieh, M. & Tannock, S. (2009). Putting school commercialism in context: a global history of junior achievement worldwide. *Journal of Education Policy*, 24(6), 769-786.
- Tejada, J. & Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>
- Vázquez, E. (2008). Organizar y dirigir centros educativos con el apoyo de las tecnologías de la información y de la comunicación. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 26, 59-79.

La formación profesional para el empleo, ¿un camino hacia la inclusión social?

MARÍA JULIA DIZ LÓPEZ

MARÍA DEL MAR SANJUÁN ROCA

Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Coincidimos con Wagle (2010) en señalar que el proceso de exclusión social tiene dimensiones tanto individuales como institucionales y está condicionado por factores de distinto orden (políticos, económicos, culturales...). En el orden económico, las instituciones sociales actúan como agentes de exclusión, imponiendo obstáculos a ciertos grupos o personas, para su desarrollo. Pues bien, mostrando otro aspecto de la definición, podríamos apuntar a que el proceso de inclusión social, puede ser favorecido por las instituciones removiendo los obstáculos al progreso de las personas en todos los órdenes de la vida. La inclusión social comporta integrar a la vida comunitaria a todos los miembros de la sociedad, independientemente de su origen, de su actividad, de su condición socio-económica o de su pensamiento.

El mercado de trabajo constituye uno de los grandes pilares de la inclusión social, ya que tiene un doble valor al establecer una importante red de relaciones sociales y, además, implicar un aporte económico, ya que,

El empleo es la vía principal de obtención de ingresos para la mayor parte de la población, la base con la que se calcula el grado de cobertura social de la población inactiva y también una de las principales vías de producción de sentido e identidad para los sujetos. (Subirats, Alfama y Obradors (2009, p. 136).

Así pues, el grado y el tipo de participación en este determinan de una forma muy clara y directa las condiciones objetivas de exclusión e inclusión social.

Con este marco de referencia haremos un análisis de las características del subsistema de formación profesional para el empleo, actualmente vigente en nuestro país, por considerarlo fundamental por su vinculación con el mercado laboral y el empleo.

Para ello, en primer lugar, analizaremos los orígenes de este tipo de formación y su evolución histórico-legislativa. A continuación nos centraremos en el marco regulador que actualmente posee y seguidamente perfilaremos sus características y estructura. Finalmente trataremos de extraer algunas conclusiones en torno al tema objeto de estudio.

2. ANTECEDENTES DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO

Tradicionalmente ha estado constituida por una serie de enseñanzas que se impartían con posterioridad a la formación inicial y que trataban de servir a las políticas de fomento del empleo.

Esta formación, como recoge Rial Sánchez (2009), ha tenido su origen en los cursos de modalidad acelerada que se impartían a través de la Oficina Sindical de Formación Profesional Acelerada, ya desde 1957, mediante los cuales se ofrecía una formación rápida y especializada que aportaba una cualificación mínima al objeto de favorecer la inserción en el mercado laboral. Con posterioridad, en 1964, el Ministerio de Trabajo diseñaría el Plan Nacional de Promoción Profesional Obrera (PPO) con una serie de cursos de carácter ocupacional impartidos mediante centros móviles.

El Servicio de Acción Formativa (SAF), sería creado en 1973 y asumiría las funciones del PPO, organismo que, en 1975, se transformaría en el Servicio de Empleo y Acción Formativa (SEAF), para dar lugar al Instituto Nacional de Empleo (INEM) en 1978 (Real Decreto-ley 36/1978, de 16 de noviembre).

La Ley Básica de Empleo de 1980, recogía en su art. 14 la formación profesional de las personas inscritas en el INEM y de las que tuviesen especiales dificultades de colocación. Con posterioridad, el Acuerdo Económico y Social (AES) de 1984 sentará las bases de la financiación de la formación ocupacional y continua.

En 1985 se aprueba el plan FIP, Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, que integra distintas actuaciones formativas, adaptando los programas a las directrices del Fondo Social Europeo. En 1993, el nuevo Plan FIP regula el traspaso de la Formación Ocupacional a las Comunidades Autónomas y otorga

competencias para la impartición de la formación continua a los interlocutores sociales (Real Decreto 631/1993).

El Consejo General de la Formación Profesional¹, creado en 1986, sería el encargado de la elaboración de los Programas Nacionales de Formación Profesional. En el Primer Programa de Formación Profesional², que se llevó a cabo en el período de 1993-1996, se propició el desarrollo de la FP (Formación Profesional) desde una perspectiva integradora de los subsistemas existentes.

Entretanto, ve la luz la nueva versión del Estatuto de los Trabajadores (1995), que hará hincapié en el derecho a la promoción y formación profesional en el trabajo. En 1998, se aprueba el II Programa Nacional de Formación Profesional³, que estará vigente hasta 2002. El objetivo básico del nuevo Programa es la consolidación de un sistema integrado de Formación Profesional estructurado en tres subsistemas: formación inicial, ocupacional y continua, para lograr una vertebración y cooperación activa, efectiva, funcional y territorial del Sistema Nacional de Formación Profesional. Al sistema educativo le corresponde asumir la formación inicial o reglada, a la administración laboral la formación ocupacional y a los agentes sociales les corresponde hacerse cargo de la formación continua.

Va a ser en el marco de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP), cuando se cree un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional en España, que dote de unidad, coherencia y eficacia al sistema de la formación orientada al empleo.

3. REGULACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO

Hasta este momento hemos presentado los antecedentes legislativos y mostramos como se vinculaban con políticas que intentaban ligar la formación a la inclusión de sectores más desfavorecidos. En este nuevo apartado veremos como la LOCFP pone los cimientos del actual subsistema de formación profesional para el empleo, al integrar los distintos subsistemas de formación y sus distintas formas de certificación-acreditación de las competencias y de las cualificaciones profesionales, fomentando

¹ Se creó mediante la Ley 1/1986, de 7 de enero, modificada más tarde por la Ley 19/1997, de 9 de junio. Esta norma dio entrada a los representantes de las Comunidades Autónomas, entre los cuales se incluyen los de las ciudades de Ceuta y Melilla.

² Aprobado por el Consejo General de la Formación Profesional el 3 de febrero de 1993 y por el Consejo de Ministros el 5 de marzo de 1993.

³ Aprobado en Consejo de Ministros el 13 de marzo de 1998, a propuesta de los Ministros de Educación y Cultura y de Trabajo y Asuntos Sociales.

con ello la formación a lo largo de la vida e instrumentando el reconocimiento y la acreditación de las cualificaciones profesionales.

A partir del año 2003, a través del Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua, se procedió a revisar el sistema y a introducir determinados ajustes y mejoras derivadas de las sentencias del Tribunal Constitucional 95/2002, de 25 de abril, y 190/2002, de 17 de octubre. A su vez, la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo va a poner su énfasis en la formación de las personas como determinante para su empleabilidad (art. 2.c) y define las políticas activas de empleo como:

el conjunto de acciones y medidas de orientación, empleo y formación dirigidas a mejorar las posibilidades de acceso al empleo, por cuenta ajena o propia, de las personas desempleadas, al mantenimiento del empleo y a la promoción profesional de las personas ocupadas y al fomento del espíritu empresarial y de la economía social (art. 23).

No obstante, la integración de las dos modalidades de formación profesional (ocupacional y continua) en el ámbito laboral, en un único sistema, se ha llevado a cabo por el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. Como manifiesta Martín Puebla (2009, p. 61):

Esta norma se propone impulsar y extender entre las empresas y los trabajadores una formación que responda a sus necesidades y que impulse al mismo tiempo el desarrollo de una economía basada en el conocimiento, conjugando los objetivos tradicionales de la formación vinculada al empleo, esto es, su contribución tanto a la productividad y competitividad de las empresas como a la mejora de la empleabilidad y al desarrollo personal de los trabajadores.

Dicho decreto se ve complementado por otras disposiciones que solo mencionaremos:

- Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación.

- Orden ESS/1726/2012, de 2 de agosto, por la que se modifica la Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo.
- Real Decreto 1529/2012, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.

A continuación presentamos una síntesis de los aspectos básicos de la regulación de la formación para el empleo (cuadro 1).

Cuadro 1. Regulación de la Formación Profesional para el Empleo

Norma	Artículos relevantes	Aspectos destacados	
Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores	Art. 23	Reconoce el derecho a la promoción y formación profesional en el trabajo.	
	Art. 1-6	Regulación y coordinación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.	
	Art. 7	Creación del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.	
	Art. 8	Reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales.	
Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional	Art. 9	Integra todos los sistemas de FP dentro de su definición.	
		Delimita los supuestos en los que la gestión o ejecución de las acciones formativas de formación continua corresponderían al Estado o a las comunidades autónomas.	
Sentencias del Tribunal Constitucional 95/2002, de 25 de abril, y 190/2002, de 17 de octubre	Art. 2c	Formación de las personas como determinante para su empleabilidad.	
	Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo	Art. 23	Políticas activas de empleo.
	Art. 1	Promover el desarrollo de un modelo integrado de formación para el empleo.	
Acuerdo de Formación Profesional para el Empleo, de 7 de febrero de 2006	Art. 7	Derecho a la formación profesional para el empleo. Gratuita para trabajadores y empresas.	
	Art. 6.4	Universal: personas ocupadas y desempleadas, con especial atención a las que tienen graves dificultades de inserción laboral.	
Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo		Integración de la formación continua y laboral en un único sistema.	
		Fomenta la cooperación entre administraciones autonómicas y Estado.	
	Todo el articulado	Reconoce la estrecha vinculación de la formación tanto con el empleo como con las políticas macroeconómicas y microeconómicas. Pretende potenciar la calidad de la formación así como su evaluación.	
Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo	Todo el articulado	Regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación.	

<p>Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad, Real Decreto 1675/2010 y Real Decreto 189/2013, que lo modifican</p>	<p>Todo el articulado</p>	<p>Regula los Certificados de Profesionalidad, que se configuran como la vía para el desarrollo y acreditación de las acciones formativas en este sistema.</p>
<p>Orden ESS/1726/2012, de 2 de agosto, por la que se modifica la Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo</p>	<p>Todo el articulado</p>	<p>Posibilita que los centros y entidades de formación debidamente acreditados sean beneficiarios de las subvenciones destinadas a la financiación de los planes de formación dirigidos prioritariamente a los trabajadores ocupados.</p> <p>Se prioriza la formación en áreas orientadas al desarrollo de los sectores más innovadores.</p>
<p>Real Decreto 1529/2012, que desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y establece las bases de la formación profesional dual</p>	<p>Art. 1-27</p>	<p>Desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y establece las bases de la formación profesional dual.</p>

Fuente: elaboración propia.

4. ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO

Según se establece en el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, el subsistema de formación profesional para el empleo

está integrado por el conjunto de instrumentos y acciones que tienen por objeto impulsar y extender entre las empresas y los trabajadores ocupados y desempleados una formación que responda a sus necesidades y contribuya al desarrollo de una economía basada en el conocimiento. (art. 2.1).

Y se le atribuyen las siguientes finalidades (art. 2.2):

- Favorecer la formación a lo largo de la vida de los trabajadores desempleados y ocupados, mejorando su capacitación profesional y desarrollo personal.
- Proporcionar a los trabajadores los conocimientos y las prácticas adecuados a las competencias profesionales requeridas en el mercado de trabajo y a las necesidades de las empresas.
- Contribuir a la mejora de la productividad y competitividad de las empresas.
- Mejorar la empleabilidad de los trabajadores, especialmente de los que tienen mayores dificultades de mantenimiento del empleo o de inserción laboral.

- Promover que las competencias profesionales adquiridas por los trabajadores tanto a través de procesos formativos (formales y no formales), como de la experiencia laboral, sean objeto de acreditación.

Dicho subsistema se estructura (art. 4) en las siguientes iniciativas de formación (ilustración 1):

- FORMACIÓN DE DEMANDA, que abarca las acciones formativas de las empresas y los permisos individuales de formación financiados total o parcialmente con fondos públicos.
- FORMACIÓN DE OFERTA, que comprende los planes de formación dirigidos prioritariamente a trabajadores/as ocupados/as y las acciones formativas destinadas preferentemente a trabajadores/as desempleados/as.
- FORMACIÓN EN ALTERNANCIA con el empleo, que está integrada por las acciones formativas de los contratos para la formación y por los programas públicos de empleo-formación que permiten compatibilizar la formación con la práctica profesional en el puesto de trabajo.
- ACCIONES DE APOYO Y ACOMPAÑAMIENTO A LA FORMACIÓN, para la mejora de la eficacia del subsistema de formación profesional para el empleo:
 - Estudios de carácter general y sectorial.
 - Acciones de investigación e innovación.
 - Información y orientación profesional.

Ilustración 1. Estructura de la formación profesional para el empleo



Fuente: elaboración propia en base al R.D. 395/2007 y R.D. 1529/2012.

Entre sus principios (art. 3) se encuentran: la transparencia, calidad, eficacia y eficiencia; la unidad de caja de la cuota de formación profesional; la unidad de mercado de trabajo y la libre circulación de los/as trabajadores/as en el desarrollo de las acciones formativas; la colaboración y coordinación entre las Administraciones competentes; la vinculación del sistema con el Diálogo Social y la negociación colectiva sectorial; la participación de los Interlocutores Sociales; la vinculación de la formación profesional para el empleo con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional y el ejercicio del derecho a la formación profesional para el empleo, que tendrá carácter gratuito, así como la igualdad en el acceso de las personas trabajadoras y las empresas a la formación y a las ayudas a la misma.

Dicha formación podrá impartirse de forma presencial, a distancia convencional, mediante tele-formación o mixta, en la siguiente tipología de centros (arts. 8 y 9):

- Centros dependientes de Administraciones Públicas que tengan la competencia en materia de formación profesional para el empleo. Se consideran centros propios:
 - Los Centros de Referencia Nacional, especializados por sectores productivos.
 - Los Centros Integrados de Formación Profesional de titularidad pública.
 - Demás centros de la Administración Pública que cuenten con instalaciones y equipamientos adecuados.
- Centros de Organizaciones empresariales y sindicales, y otras entidades beneficiarias de los planes de formación dirigidos prioritariamente a personas ocupadas.
- Empresas que desarrollen acciones formativas para trabajadores/as o desempleados/as con compromiso de contratación.
- Centros Integrados de Formación Profesional, de titularidad privada acreditados.
- Centros o entidades de formación que impartan formación no dirigida a la obtención de certificados de profesionalidad, inscritos en el Registro que establezca la Administración competente.

Otro aspecto relevante es el relativo a la acreditación de la formación para el empleo. Esta ha sido regulada por el Real Decreto 34/2008, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y complementada por los posteriores: Real Decreto

1675/2010, de 10 de diciembre y Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo. Dichos certificados se configuran como la vía para el desarrollo y acreditación de las acciones formativas en este subsistema. Están asociados al Catálogo Nacional de Cualificaciones y tienen validez en todo el territorio nacional. A su vez, pueden ser convalidados por módulos profesionales de los títulos de la formación profesional del sistema educativo, según se determine en la regulación de cada título.

5. CONCLUSIONES

Desde sus orígenes la formación profesional para el empleo presenta un marcado carácter compensatorio, siendo concebida con «el objetivo de servir bien a políticas de fomento del empleo, de reconversiones profesionales o de cambios de cualificación provocados por la evolución tecnológica» (Rial Sánchez, 2009, p. 55).

Su evolución histórica y desarrollo normativo va estrechamente ligado a la consolidación de derechos de la clase trabajadora en nuestro país.

Tradicionalmente ha estado ligada a las políticas de fomento del empleo, no obstante, estimamos que no llega a cumplir con su finalidad. En un entorno en el que la destrucción de empleo es constante y creciente⁴, probablemente la formación para el empleo no sea la única vía para favorecer la inserción laboral de las personas. Con toda seguridad son necesarias medidas de estímulo de la economía que nos ayuden a salir de esta espiral (desempleo/exclusión/pobreza) y no cabe duda, de que los recortes aplicados, no ayudan nada en este sentido⁵.

Atendiendo a la otra cara de la moneda, la inclusión, nos planteamos que se podrían articular medidas que fomenten el desarrollo personal y económico del país, tales como el apoyo a empresas de economía social. En un momento en el que se pone en tela de juicio la eficiencia de lo público, quizás los economistas también nos puedan aportar soluciones que ayuden a las personas y a la sociedad. Puede que sea el tiempo de pensar menos en el beneficio lucrativo y un poco más en el beneficio social.

⁴ En el momento de redactar esta comunicación el desempleo en España afecta a 6,2 millones de personas.

⁵ Las políticas de ajuste y recorte no han corregido el déficit, ni los principales parámetros macroeconómicos, sino que también han supuesto un aumento brutal del paro (se pasa de una tasa de paro del 20%, en mayo de 2010, hasta el 27,2% en mayo de 2013) y un grave deterioro de nuestro sistema de protección social y de servicios públicos esenciales (sanidad, educación, justicia, etc.).

Otro asunto relevante es el acceso a la Formación Profesional para el Empleo. Incrementarlo supone tomar medidas que en ocasiones trascienden el entorno exclusivo de la formación, tales como la gestión de la formación en relación a la organización del trabajo, el desarrollo de sistemas de organización sectorial y/o las acciones de información y orientación profesional (Llanes y Navarro, 2013).

6. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Ley 51/1980, de 8 de octubre, Básica de Empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 17 de octubre de 1980, núm. 250.

Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 17 de diciembre de 2003, núm. 301.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de junio de 2002, núm. 147.

Llanes Gamón, M. y Navarro Domenichelli, R. (2013). *El acceso a la Formación Profesional para el Empleo*. Recuperado de http://www.ces.gva.es/pdf/trabajos/articulos/Revista_47/Art2_Rev47.pdf

Martín Puebla, E. (2009). *El sistema de formación profesional para el empleo*. Valladolid: Lex Nova.

Orden de 31 de julio de 1985 por la que se desarrolla el Acuerdo del Consejo de Ministros, en el que se aprueban las bases del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y se regulan los cursos de Formación Profesional Ocupacional a impartir por los centros colaboradores del INEM. *Boletín Oficial del Estado*, 7 de agosto de 1985, núm. 188.

Orden ESS/1726/2012, de 2 de agosto, por la que se modifica la Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de agosto de 2012, núm. 186.

Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las

bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación. *Boletín Oficial del Estado*, 18 de marzo de 2008, núm. 67.

Pleno. Sentencia 190/2002, de 17 de octubre de 2002. Recurso de inconstitucionalidad 1026/95. Promovido por la Xunta de Galicia contra la disposición adicional segunda de la Ley 41/1994, de 30 de diciembre, de presupuestos generales del Estado para 1995, sobre financiación de acciones de formación continua. Competencias sobre legislación laboral, educación y formación profesional, fondos de empleo, y ordenación de la economía (STC 95/2002). Nulidad e interpretación del precepto. Votos particulares. *Boletín Oficial del Estado*, 12 de noviembre de 2002, núm. 271.

Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 1993, núm. 106.

Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua. *Boletín Oficial del Estado*, 12 de septiembre de 2003, núm. 219.

Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 11 de abril de 2007, núm. 87.

Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad. *Boletín Oficial del Estado*, 31 de enero de 2008, núm. 27.

Real Decreto 1675/2010, de 10 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación. *Boletín Oficial del Estado*, 31 de diciembre de 2010, núm. 318.

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. *Boletín Oficial del Estado*, 9 de noviembre de 2012, núm. 270.

Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de marzo de 2013, núm. 69.

Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de marzo de 1995, núm. 75.

Real Decreto-ley 36/1978, de 18 de noviembre, sobre gestión institucional de la Seguridad Social, la salud y el empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 18 de noviembre de 1978, núm. 276.

Resolución de 3 de marzo de 2006, de la Dirección General de Trabajo, por la que se dispone la inscripción en el registro y publicación del IV Acuerdo Nacional de Formación. *Boletín Oficial del Estado*, 27 de marzo de 2006, núm. 73.

Rial Sánchez, A. (2009). Evolución legislativa da formación profesional (II): da Lei de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (1990) á actualidade. En A. Rial Sánchez y M. Lorenzo Moledo (Coords.), *A formación para o traballo en Galicia: da ensinanza obreira á profesional* (pp. 51-85). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Sala Primera. Sentencia 95/2002, de 25 de abril de 2002. Recurso de inconstitucionalidad 938/93 y conflicto positivo de competencias 1176/93 (acumulado). Promovido por el Consejo Ejecutivo de la Generalidad de Cataluña en relación con la disposición adicional vigesimotercera de la Ley 39/1992, de 29 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para 1993 y con el Acuerdo tripartito en materia de formación continua de los trabajadores ocupados, suscrito entre el Gobierno y las organizaciones sindicales y empresariales. Competencias sobre legislación laboral, educación y formación profesional, fondos de empleo, y ordenación de la economía. Delimitación del ámbito territorial. Votos particulares. *Boletín Oficial del Estado*, 22 de mayo de 2002, núm. 122.

Subirats i Humet, J., Alfama, E. y Obradors i Pineda, A. (2009). Ciudadanía e inclusión social frente a las inseguridades contemporáneas. La significación del empleo. *Documento de trabajo Fundación Carolina*, 32, pp. 133-142. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3049450>

Wagle, U. (2010). *Volver a pensar la pobreza: Definición y mediciones*. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/wagle.pdf>

Preditores da transferência da formação para o contexto de trabalho

ANA PESTANA

CARLOS GONÇALVES

PAULA J. OLIVEIRA

Universidade do Porto

1. INTRODUÇÃO

«Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende».

Leonardo da Vinci

Num mercado de trabalho cada vez mais global, competitivo, dinâmico e instável, a aquisição de novas competências profissionais e a sua permanente atualização, através da participação em diversas ações de formação, constitui um fator crítico de valorização pessoal e profissional (Velada, 2007).

A formação profissional deve ser encarada como uma estratégia facilitadora para uma adaptação permanente e uma ferramenta de gestão organizacional, que deverá integrar as organizações numa ótica de desenvolvimento contínuo e não como um acontecimento isolado ou ocasional.

Refletir acerca da formação profissional implica, inevitavelmente, refletir acerca do processo de avaliação da mesma, uma vez que a avaliação da formação é uma das etapas essenciais de qualquer processo formativo, ainda que constitua, como considera Correia Jesuíno no prefácio de uma recente obra de Caetano (2007), um dos desafios mais difíceis e complexos para a investigação em psicologia.

Do ponto de vista da pesquisa empírica, a análise dos efeitos reais da formação tem sido relativamente escassa e não permite sustentar linearmente a crença de que vai melhorar o desempenho dos colaboradores e, por conseguinte, vai contribuir para melhorar a atividade das organizações (Caetano, 2007).

A participação efetiva dos colaboradores em ações de formação não é, por si só, garante de aprendizagem efetiva de novos conhecimentos, competências ou comportamentos, ou seja, haverá situações em que isso se verifica e outras em que não há aprendizagem efetiva. Torna-se, por isso, fundamental, averiguar as variáveis que podem determinar e predizer a aquisição de novos conhecimentos, competências e comportamentos através de intervenções de formação nas organizações. Por outro lado, e admitindo que a formação deu origem a uma aprendizagem efetiva, não está demonstrado que essa aprendizagem seja transferida para o local de trabalho (Caetano, 2007). Não existe ainda um conhecimento sistemático sobre os determinantes ou os preditores que permitam saber em que situações haverá lugar à mudança de comportamento no local de trabalho, isto é, à transferência daquilo que se aprendeu na formação.

Assim, o grande desafio que se apresenta aos avaliadores é o de assegurar que os resultados das práticas de avaliação da formação reflitam, por um lado, o respeito pelas especificidades de cada ação formativa e, por outro lado, acedam a conteúdos que permitam conhecer os efeitos e os impactos reais da formação nos formandos e nos contextos em que estes operam.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A formação responde, simultaneamente, às necessidades de desenvolvimento das pessoas e das organizações, cumprindo a dupla função de produzir satisfação profissional e elevados padrões de performance económica (Peretti, 1998).

É neste sentido que deveríamos sempre considerar a formação como um investimento e não como uma despesa pois ela condiciona, de um modo idêntico aos equipamentos e materiais, os desempenhos da empresa (Loup, 1986). E acrescenta ainda que é mesmo provavelmente o investimento mais produtivo, e isto se tivermos como referência as empresas que têm êxito; é de fato um investimento que não tem substituto.

A formação profissional é definida como uma experiência planeada de aprendizagem que é concebida com o objetivo de resultar numa mudança permanente dos conhecimentos, atitudes ou competências, críticos para o bom desempenho da função de um indivíduo (Campbell, Dunnette, Lawler e Weick, 1970; Campbell e Kuncel, 2001). As práticas de formação nas organizações, enquanto instrumentos utilizados para o desenvolvimento de competências das pessoas, necessitam, para

serem consideradas verdadeiramente estratégicas, de ser enquadradas numa perspetiva de gestão global, onde a produção dos efeitos diretos da formação seja articulada com o conjunto dos processos organizacionais a que eles estão associados (Caetano e Vala, 2007).

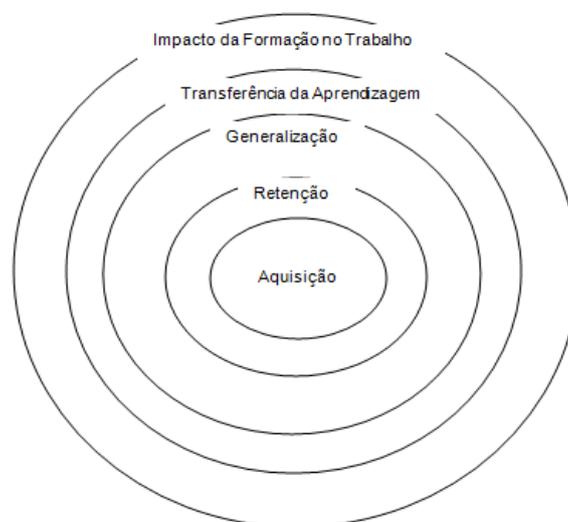
A formação cumpre assim o duplo objetivo de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria do desempenho organizacional (Caetano e Velada, 2007).

As organizações que aprendem (learning organizations) que se caracterizam por serem empresas que procuram a mudança contínua, de forma a satisfazerem as necessidades dos seus clientes, através da maximização da aprendizagem individual, grupal e organizacional, têm na formação um meio indispensável para o incremento desta aprendizagem (Câmara, Guerra e Rodrigues, 1998).

Formação e aprendizagem são conceitos intimamente relacionados e que se completam. Como ponto de partida, podemos referir que toda a prática de formação visa a operacionalização de um dispositivo facilitador da aprendizagem, esta última sendo entendida como um processo ao longo do qual o conhecimento é gerado através da transformação da experiência (Kolb, 1984, citado por Mabey e Salaman, 1995).

Pilati e Abbad (2005) discutem os componentes do conceito aprendizagem (aquisição, retenção, generalização) relacionados com os conceitos de transferência da aprendizagem e impacto da formação no trabalho. A figura 1 apresenta o esquema gráfico dos conceitos relacionados.

Figura 1. Esquema gráfico de constructos relacionados, segundo Pilati e Abbad



O primeiro conceito, aquisição, descreve o resultado central e imediato da formação e é condição essencial para a ocorrência dos outros processos descritos pelos demais conceitos da figura 1. Segundo os autores, aquisição define-se como o processo básico de apreensão de conhecimentos, habilidades e atitudes, desenvolvidos ao longo da ação formativa; refere-se, apenas, a uma das etapas do processo de aprendizagem e depende da memorização para se concretizar.

Neste contexto de concretização é que entra o segundo conceito da Figura 1, retenção, que procura descrever o processo imediatamente posterior à aquisição. Segundo os modelos da psicologia cognitiva (Eysenck e Keane, 2000), esse processo de retenção passaria pelo armazenamento de informações na memória de trabalho ou de curto prazo, logo após a assimilação da informação e, posteriormente, essas informações seriam transferidas para a memória de longo prazo.

A retenção é um dos indicadores que os conhecimentos são armazenados na memória do indivíduo e que estes podem ser recuperados a qualquer momento em que exista estimulação propícia para tal. Para Abbad e Borges-Andrade (2004), retenção é a quantidade de tempo em que os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos continuam a ser utilizados no ambiente de transferência, após o término do programa de formação.

O próximo conceito, o de generalização é definido como o grau em que os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos são utilizados no ambiente de transferência em contextos e condições diferentes daquelas que foram desenvolvidas durante os programas formativos (Abbad e Borges-Andrade, 2004; Ford e Kraiger, 1995).

O quarto conceito, transferência da aprendizagem, é definido como a aplicação efetiva no trabalho dos conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos na ação de formação (Pilati e Abbad, 2005). Segundo Abbad e Borges-Andrade (2004), o conceito de transferência inclui o de retenção e o de generalização, ressaltando que retenção e generalização são condições necessárias, porém não suficientes, ao uso eficaz no trabalho dos desempenhos aprendidos.

Pilati e Abbad (2005) ressaltam ainda que um dos grandes interesses das organizações reside em verificar o efeito da formação, a longo prazo, nos níveis de desempenho dos colaboradores, bem como identificar as atitudes e condições necessárias para que tais níveis melhorem e permaneçam nas suas atividades diárias. Assim sendo, os autores concluem que tal efeito não pode ser descrito como transferência da aprendizagem apenas, mas antes como impacto da formação no

trabalho, definido como sendo a influência da ação de formação no desempenho global, nas atitudes e na motivação subsequentes do participante de tal ação.

A proliferação de teorias e modelos no domínio da avaliação da formação deixa claro que ainda se está longe da estabilização de eventuais fronteiras para este campo de intervenção. Nos últimos 30 anos surgiram alguns modelos que procuraram identificar e descrever os principais fatores que influenciam a transferência da formação para o local de trabalho, agrupando as variáveis em diferentes dimensões. Contudo, a apresentação de um único modelo, que sistematize e categorize todas as variáveis e suas influências, está longe de ser consensual.

Uma das abordagens mais referenciadas na literatura da avaliação da formação consiste na Abordagem Multinível de Donald Kirkpatrick (1998). Esta abordagem surgiu em 1959 e desde então tem sido a mais aplicada, quer no mundo empresarial quer na investigação, devido à sua simplicidade e capacidade de auxiliar os atores envolvidos no processo da formação a pensar a avaliação da formação (Alliger e Janak, 1989).

O modelo de Kirkpatrick apresenta uma sequência lógica das intervenções de avaliação através da abordagem de quatro níveis: (1) avalia a reação/satisfação dos participantes à formação (os formados ficaram satisfeitos com a formação?); (2) avalia as aprendizagens efetuadas (os formandos aprenderam com a formação realizada?); (3) avalia os comportamentos no contexto real de trabalho (os formandos alteraram os respetivos comportamentos, com base no que adquiriram/desenvolveram através da formação? – processo de transferência de «adquiridos»); (4) Avalia os resultados da formação (a transferência de adquiridos para contextos reais de trabalho provocou impactos no desempenho da organização?).

Embora este modelo seja frequentemente referenciado por responsáveis pela gestão da formação nas organizações, a avaliação da formação que estes promovem não contempla todos os níveis de análise. Geralmente, a avaliação da formação ocorre apenas no primeiro nível, isto é, avalia-se essencialmente a satisfação dos destinatários da formação quanto ao design e organização da ação e quanto ao desempenho do formador. Algumas ações de maior duração recorrem à avaliação de segundo nível (Kirkpatrick, 1998).

Contudo, estes dois níveis (1º e 2º), embora relevantes para o estudo do processo de formação, não permitem fazer inferências sobre os efeitos específicos da formação no desempenho profissional dos formandos no seu local de trabalho e, na realidade, o facto de os indivíduos reagirem positivamente a um programa de formação ou de

terem aprendido muito nessa formação, não significa que aquilo que aprenderam venha a ser efetivamente utilizado no desempenho das suas funções (Caetano, 2007).

Para Holton (1996), a proposta de Kirkpatrick não constitui um modelo e, neste sentido, o autor procurou desenvolver um modelo de avaliação da formação que fosse capaz de ter em linha de conta o contexto real de trabalho e que contemplasse diversos aspetos capazes de estudar a transferência das aprendizagens. Segundo Holton (1996) a avaliação da transferência das aprendizagens baseia-se numa avaliação do desempenho individual, o que representa um corte importante com a visão de Kirkpatrick, em que a avaliação da transferência tem como base um conceito mais lato, a avaliação de comportamentos.

A literatura teórica mais recente tem proposto que a transferência da formação está diretamente associada a três fatores fundamentais, nomeadamente à conceção da formação, às características dos formandos e ao ambiente de trabalho sobretudo no que diz respeito ao apoio para a mudança comportamental (Holton, 1996). Com base neste modelo de avaliação da formação, foi desenvolvido o Inventário do Sistema de Transferência da Aprendizagem, designado por LTSI (Learning Transfer System Inventory), que considera a existência de 16 fatores de transferência, agrupados ao longo de quatro dimensões: capacidade para utilizar o conhecimento e perícia; motivação para utilizar o conhecimento e perícia; ambiente de trabalho desenhado que suporta a utilização do conhecimento e da perícia; e características dos formandos (Velada, 2007).

Uma revisão mais recente (Holton, 2005) ao modelo inicialmente proposto, considera a inclusão de novos fatores em algumas destas dimensões, nomeadamente os traços de personalidade e as atitudes para com a função nas características dos formandos e a reconceptualização da dimensão motivacional com a inclusão da motivação para aprender a formação enquanto variável preditora da transferência.

Numa abordagem mais recente a esta temática, Holton e Baldwin (2003) enfatizam o conceito de distância da transferência ou seja o gap existente entre o ambiente de formação e a sua aplicação no local de trabalho. O modelo conceptual da distância de transferência apresenta um continuum através de duas fases com partida do processo de aprendizagem até chegar à sua transferência efetiva para o local de trabalho. Assim estas fases são:

- Processo de aprendizagem que inclui as subfases:
 - Aquisição do conhecimento (Know That);

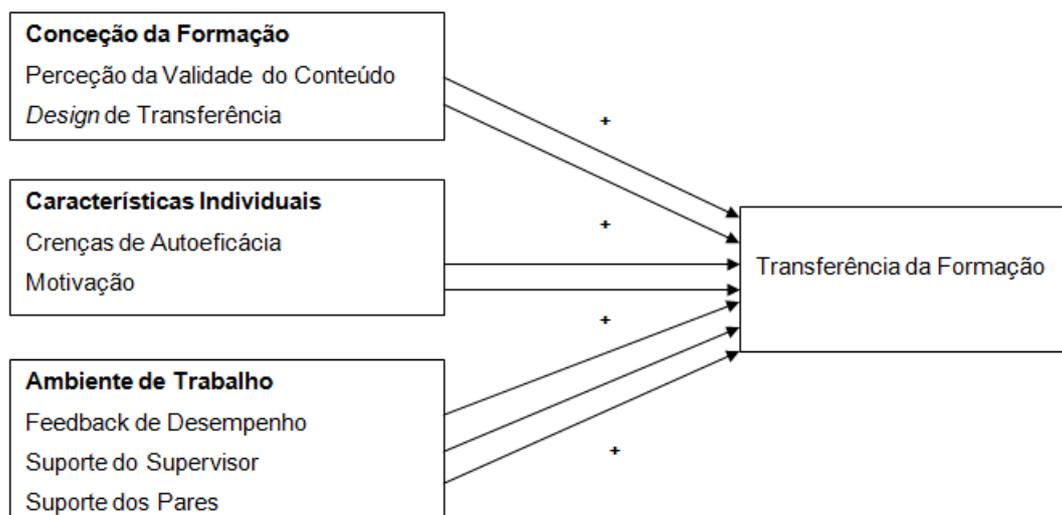
- Aquisição de conhecimento para ser usado e posto em prática (Know How);
- Melhorar a capacidade de desempenho através da prática.
- Processo de trabalho com as subfases:
 - Aplicação do conhecimento ao contexto específico de trabalho;
 - Repetição e manutenção das transferências;
 - Generalização dos saberes para aplicação aos variados contextos profissionais ao longo da vida – transferência distante.

A passagem pelas seis fases com sucesso terá como resultado a transferência real de aprendizagens para o local de trabalho, com conseqüentes mudanças no desempenho. O ideal será que o conhecimento adquirido na formação dê lugar ao treino do mesmo em local de trabalho, levando a mudanças no desempenho individual e na organização a longo prazo.

3. ESTUDO EMPÍRICO

Com base na revisão da literatura apresentada, pretende-se neste estudo analisar a relação entre diversos tipos de variáveis relacionadas com a conceção da formação, com as características individuais dos formandos e com o ambiente de trabalho e a transferência percebida da formação para o contexto de trabalho (figura 2).

Figura 2. Modelo simplificado da transferência da formação



3.1. Participantes

A amostra deste estudo é constituída por 244 participantes que frequentaram diversas ações de formação realizadas em duas empresas distintas da zona do Grande Porto.

Os dados foram recolhidos através da aplicação de um questionário constituído por 34 itens, tendo sido analisadas as características sociodemográficas (sexo, idade, habilitações) e organizacionais (antiguidade e liderança) (tabela 1).

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica e organizacional dos participantes

Variáveis de caracterização	% (N=244)
IDADE	
Até 24 anos	9,8
25 a 34 anos	31,1
35 a 44 anos	23,8
45 a 54 anos	26,2
Mais de 55 anos	9,0
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	
Até à 4ª classe	14,3
Até ao 9º ano (ou equivalente)	29,1
Ensino Secundário	42,2
Ensino Superior	14,4
ANTIGUIDADE NA EMPRESA	
Até 5 anos	25,4
6 a 10 anos	16,0
11 a 20 anos	25,8
21 a 30 anos	25,0
≥ 31 anos	7,8
FUNÇÕES DE CHEFIA	
Sim	8,2
Não	80,7
Não respondeu	11,1

Dos 244 participantes no estudo, 58,6% são do sexo masculino e 41,4% são do sexo feminino. A média de idades dos participantes é de 39 anos de idade, com um intervalo entre os 20 e os 62 anos de idade, e a antiguidade média dos participantes na organização é de 14,8 anos. No que respeita ao nível de escolaridade, 42,2% dos participantes possuem o ensino secundário e 80,7% não detêm qualquer cargo de chefia.

3.2. Operacionalização das variáveis

As variáveis predictoras da percepção da validade de conteúdo, do design de transferência, da autoeficácia de desempenho, da motivação para transferir, do feedback de desempenho, do suporte do supervisor e do suporte dos pares foram medidas através de indicadores adaptados do LTSI (Velada, 2007). A variável critério, ou seja, a transferência da formação, foi operacionalizada com base nos indicadores utilizados por Tesluk, Farr, Mathieu e Vence (1995). Todos os indicadores foram respondidos através de uma escala intervalar de tipo Likert, que varia entre «um» («discordo completamente») e «cinco» («concordo plenamente»).

3.3. Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados demonstram que ambas as variáveis relacionadas com a concepção da formação, a saber a percepção de validade de conteúdo (Beta=.27, $p < .00$) e o design de transferência (Beta=.33, $p < .00$), estão positiva e significativamente relacionados com a transferência percebida da formação (tabela 2). Neste sentido, afirmamos que as variáveis percepção de validade de conteúdo e design da transferência predizem a transferência percebida da formação ($F(2,240) = 46,722$, $p < .00$), sendo 28% da transferência percebida explicada por estas duas variáveis.

Tabela 2. Resultado da análise de regressão múltipla para a dimensão concepção da formação

Dimensões	R2	F	B	β
1. Percepção de Validade de Conteúdo	0,28	46,722	0,24	0,27 *
2. Design de Transferência			0,35	0,33 *

NOTA: * $p < .00$

Os formandos que consideram que o conteúdo da formação reflete adequadamente as exigências da sua função e que os métodos e materiais utilizados na formação são semelhantes aos utilizados em contexto de trabalho, foram aqueles que relataram níveis mais elevados de transferência percebida da formação.

O envolvimento dos formandos na construção dos objetivos de formação, a adequação dos métodos pedagógicos às características individuais dos formandos e às competências e saberes a desenvolver, os conteúdos programáticos orientados à

resolução de problemas concretos sinalizados pelos formandos e a adequação dos exemplos e exercícios práticos apresentados, podem funcionar como facilitadores do processo de transferência da formação para o contexto profissional.

No que respeita às características individuais dos formandos (tabela 3), a saber crenças de autoeficácia (Beta=.44, $p<.00$) e motivação para transferir (Beta=.44, $p<.00$), os resultados obtidos no presente estudo evidenciam, igualmente, uma relação positiva e significativa com a transferência percebida da formação. Constatou-se que as variáveis crenças de autoeficácia e motivação para transferir predizem a transferência percebida da formação ($F(2,241) = 155,395$, $p<.00$), sendo 56% da transferência percebida da formação explicada por estas duas variáveis.

Tabela 3. Resultado da análise de regressão múltipla para a dimensão características individuais dos formandos

Dimensões	R2	F	B	β
1. Crenças de Autoeficácia	0,56	155,395	0,45	0,44*
2. 2. Motivação para Transferir			0,44 *	0,44 *

NOTA: * $p<.00$

Estes resultados sugerem que quando os formandos acreditam que são capazes de desenvolver, com sucesso, a sua função, percebem que mais facilmente transferem a formação para o contexto de trabalho. E a intensidade e persistência do esforço de transferência será tanto maior, quanto mais os formandos acreditam que irá resultar numa melhoria do seu desempenho e que essa melhoria de desempenho irá conduzir à obtenção de resultados positivos para si.

No que respeita ao ambiente de trabalho (tabela 4), os resultados revelam a existência de uma relação positiva e significativa entre o feedback de desempenho (Beta=.40, $p<.00$) e a transferência percebida da formação, tendo ainda evidenciado que o suporte do supervisor (Beta=.14, $p>.05$) e o suporte dos pares (Beta=.13, $p>.05$) não contribuem de forma positiva e significativa para essa transferência. Estas três variáveis explicam 37% da variância total da transferência percebida.

Tabela 4. Resultado da análise de regressão múltipla para a dimensão ambiente de trabalho

Dimensões	R2	F	B	β
1. Feedback de Desempenho			0,38	0,40*
2. Suporte do Supervisor	0,37	46,713	0,11	0,14**
3. Suporte dos Pares			0,11	0,13**

NOTA: * $p<.00$, ** $p>.05$

Assim, o feedback de outros indivíduos da organização, sob a forma de conselhos, sugestões e conversas sobre o modo como o formando está a desempenhar a sua função ao aplicar o que aprendeu na formação influencia a sua perceção de transferência.

O suporte do supervisor foi percecionado pelos formandos como baixo, pelo que não se verificou uma relação positiva e significativa entre este e a transferência percebida da formação. Este estudo considerou as dimensões de suporte do supervisor pós-formativas (exemplo: reuniões e feedback), sendo contudo fundamental que tais intervenções ocorram antes, durante e depois da formação, de modo a encorajar a aprendizagem, demonstrar interesse e disponibilidade para esclarecer e ajudar na resolução de problemas, apoiar a mudança de comportamentos, definir objetivos e reforçar a aplicação dos conhecimentos e competências apreendidas em formação no local de trabalho.

O suporte dos pares foi igualmente percecionado pelos formandos como baixo, na medida em que não se refletiu em comportamentos de apoio, incentivo, encorajamento e receptividade à aplicação de novas aprendizagens. Contudo, para que o apoio dos pares afete de forma positiva e significativa a transferência percebida da formação é esperado que esse suporte se traduza em comportamentos de apreciação, encorajamento, expectativa, interajuda, paciência e partilha de experiência positivas.

4. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que ocorra uma transferência efetiva das aprendizagens formativas é fundamental que a formação seja desenhada de forma a facilitar o nível de capacidade de transferência dos formandos, assegurando que o conteúdo da formação reflete adequadamente as exigências da sua função, flexibilizando as abordagens teóricas e práticas durante a formação de modo a possibilitar a sua posterior aplicação em contexto real de trabalho e utilizando métodos e materiais semelhantes aos usados em contexto real de trabalho.

Apesar da implicação efetiva não ser o objetivo último dos programas de formação levados a cabo pelas organizações, pode influir no seu desenvolvimento, na medida em que pode influenciar, de um modo positivo, a motivação dos indivíduos para a aprendizagem. O fato dos formandos estarem envolvidos no diagnóstico de necessidades, no planeamento da formação, na possibilidade de escolha relativa à frequência, ou não, de uma ação de formação, afeta a motivação para aprender

através da percepção de utilidade da formação para o trabalho (Clark, Dobbins e Ladd, 1993).

As organizações podem ainda melhorar a transferência da formação para contexto de trabalho fazendo com que os formandos acreditem que são capazes de aprender, com sucesso, os novos conteúdos e de utilizar no trabalho os novos conhecimentos e competências, podendo tudo isto ser conseguido através: (1) da demonstração aos formandos de que outros colaboradores que também frequentaram a formação melhoraram o seu desempenho, e que essa melhoria resultou na obtenção de resultados mais favoráveis para si; (2) modelando os comportamentos apropriados para que os formandos conceptualizem a forma como as aprendizagens formativas podem ser utilizadas fora do contexto formativo; (3) realizar follow ups da formação para assegurar que o conteúdo formativo é retido ao longo do tempo (Velada, 2007).

Por último, é fundamental que as organizações fomentem um clima de transferência em que os colaboradores percecionem um suporte social e organizacional no seu contexto de trabalho para aplicarem no seu desempenho profissional os conhecimentos e competências adquiridas na formação.

Como a investigação deve estar ao serviço da construção e desenvolvimento do conhecimento e empenhada na renovação das práticas de intervenção, esperamos que as conclusões obtidas no presente estudo possam contribuir para futuros desenvolvimentos de investigação e intervenção ao nível da formação, avaliação e promoção de um clima de transferência das aprendizagens formativas para o contexto de trabalho.

5. REFERÊNCIAS, BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

- Abbad, G. e Borges-Andrade, J. E. (2004). *Aprendizagem humana em organizações de trabalho. Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- Alliger, G. e Janak, E. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: thirty years later. *Personnel Psychology*, 42, 331-341.
- Caetano, A. e Vala, J. (2007). *Gestão de recursos humanos: contexto, processos e técnicas* (3ª ed.). Lisboa: Editora RH.
- Caetano, A. e Velada, A. R. (2007). O problema da transferência na formação profissional. En A. Caetano (Ed.), *Avaliação da Formação Profissional: estudos em Organizações Portuguesas* (pp. 19-37). Lisboa: Livros Horizonte.

- Câmara, P. B., Guerra, P. B. e Rodrigues, J. V. (1998). *Humanator, recursos humanos e sucesso empresarial* (2ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E. III e Weick, K. R. Jr. (1970). *Managerial behavior, performance, and effectiveness*. New York: McGraw Hill.
- Campbell, J. P. e Kuncel, N. R. (2001). Individual and team training. En N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil e C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology* (pp. 278-313). London: Sage.
- Clark, C. S., Dobbins, G. H. e Ladd, R. T. (1993). Exploratory field study of training motivation: influences of involvement, credibility, and transfer climate. *Group & Organization Management*, 18(3), 292-307.
- Eysenck, M. W. e Keane, M. T. (2000). *Cognitive psychology: a student's handbook*. East Sussex: Psychology Press.
- Ford, J. K. e Kraiger, K. (1995). The application of cognitive constructs and principles to the instructional systems design model of training: implications for needs assessment, design, and transfer. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 10, 1-48.
- Holton, E. F. e Baldwin, T. T. (2003). Making transfer happen: an action perspective on learning transfer systems. En E. F. Holton e T. T. Baldwin (Eds.), *Improving learning transfer in organizations* (pp. 3-15). San Francisco: Jossey-Bass.
- Holton III, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-21.
- Holton III, E. F. (2005). Holton's evaluation model: new evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 37-54.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating training programs: the four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Mabey, C. e Salaman. G. (1995). *Strategic human resource management*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Peretti, J. M. (1998). *Recursos humanos* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pilati, R. e Abbad, G. (2005). Análise fatorial confirmatória da escala de impacto do treinamento no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 43-51.
- Tesluk, P. E., Farr, J. L., Mathieu, J. E. e Vance, R. J. (1995). Generalization of employee involvement training to the job setting: individual and situational effects. *Personnel Psychology*, 48(3), 607-632.

Velada, A. R. (2007). Avaliação da eficácia da formação profissional: fatores que afetam a transferência da formação para o local de trabalho (Tese de Doutoramento não publicada). Recuperado de <http://repositorio.iscte.pt/handle/10071/626>

Una experiencia de formación para analizar, planificar y dirigir actuaciones de merchandising en el punto de venta

ANTONIO FABREGAT PITARCH
Escuelas de Artesanos de Valencia
ISABEL MARÍA GALLARDO FERNÁNDEZ
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

Esta experiencia se ha llevado a cabo en las Escuelas de Artesanos de Valencia durante el curso académico 2012-2013, en concreto, en el Ciclo Formativo de Grado Superior «Gestión Comercial y Marketing» y en la asignatura de Marketing en el Punto de Venta.

Desde la realización de esta actividad el alumnado tiene la oportunidad de testar y conocer el Mercado Central de Valencia (ámbito comercial muy importante en el entorno local de su ciudad) para comprender la realidad empresarial en la que vive y a su vez desarrollar su capacidad profesional. La experiencia vivida permitirá al alumnado poner en práctica estrategias tales como: análisis, atención, memoria, colaboración, reflexión, etc., aspectos fundamentales para seguir aprendiendo durante toda la vida.

Asumimos que el sujeto aprende a hacer, es decir, a transferir o poner en práctica lo aprendido si tiene las oportunidades adecuadas y ello le permite adquirir las diferentes competencias adscritas al módulo de Marketing en el Punto de Venta.

Trabajar en equipo y tener un proyecto común de análisis, reflexión, diagnóstico y recomendaciones de mejora para los puntos de venta posibilita que el alumnado pueda dialogar, argumentar, eliminar prejuicios, establecer relaciones de igualdad y valorar más la interdependencia entre todos los miembros del grupo. En definitiva, se trata de aprender a vivir juntos y con los demás. Y también conocer, hacer y además aprender a vivir juntos les va a formar como seres humanos capaces de desarrollar su

personalidad y potenciar su pensamiento autónomo y crítico respetando siempre a los demás.

Este Proyecto se vincula a una visita al Mercado Central de Valencia y ha consistido en el análisis de establecimientos comerciales para determinar cuál es la estructura de la gestión comercial, así como sus puntos fuertes y débiles, con el objetivo de que cada punto de venta obtenga una mayor rentabilidad. El alumnado al realizar la visita conoce el comercio agrupado, realiza un análisis/diagnóstico a través de un documento ficha, identifica y evalúa las técnicas que se están aplicando y, además, hace recomendaciones técnicas para la renovación y optimización de la gestión del punto de venta.

2. OBJETIVOS

- Observar el amplio espacio del Mercado, la colocación de los artículos: mostradores clásicos, góndolas, niveles de exposición, etc.
- Analizar de cada punto de venta: fachada, iluminación, escaparate expositor, condiciones ambientales, diseño interior funcional (trazado interior, situación de las secciones, circulación de los clientes, puntos calientes y fríos, etc.) y diseño exterior estético (arquitectura, paredes, suelo, decoración, materiales, colores, señalización).
- Detectar cuáles son los productos «gancho» o imán. También productos de compra impulsiva o reflexiva, complementariedad de los productos y zonas frías o calientes que tiene cada punto de venta.
- Analizar el surtido de cada punto de venta que les ha llamado la atención para reflexionar sobre las diferentes acciones de merchandising.
- Comparar los diferentes puntos de venta observando las distintas acciones de comunicación hacia su público objetivo (target de clientes).
- Diferenciar entre merchandising de surtido, de presentación, de animación o seducción, de gestión y de relación en los diferentes puntos de venta de un mercado central.
- Conocer las técnicas y aplicaciones de merchandising en el exterior y en el interior del punto de venta.

- Reflexionar sobre cómo se gestiona un punto de venta dentro de un mercado central.
- Elaborar un Diagnóstico del Punto de Venta (DPV).
- Diseñar un Plan de Asistencia Técnica (PAT).

3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En los primeros días de clase, después de la presentación de la asignatura, el profesor inicia su intervención planteando preguntas:

- ¿Qué os interesa aprender en esta asignatura? ¿Por qué?
- ¿Conocéis el Mercado Central de Valencia?, ¿Sabéis dónde está ubicado?, ¿Lo habéis visitado en alguna ocasión?, ¿Cuándo?

Se genera debate, surge la interacción entre los iguales y los iguales y el profesor y cierta sorpresa por las preguntas formuladas. El ambiente del aula empieza a cambiarse, se percibe cierto interés por cómo vamos a trabajar en esta asignatura. El profesor plantea la importancia de tomar conciencia de quienes somos, de cómo aprendemos y construimos nuestros saberes (Mercer, 1998). En este sentido, el docente les propone iniciar un pequeño proyecto para vincular la teoría y la práctica. Se trata de relacionar los contenidos del módulo con la realidad empresarial. Y, para ello, utilizaremos herramientas y recursos que tenemos a nuestro alcance: fotografías, vídeos, diseños, etc. Tratamos así, entre otros aspectos, de aprender a mirar la realidad para ser capaces de comprenderla y compartirla con otros.

La experiencia se inicia desde el diálogo que se genera en el aula. Es importante conocer el punto de partida del alumnado para poder construir entre todos el conocimiento (Wells, 2001). Para ello el profesor plantea las siguientes preguntas: ¿Qué sabéis del Mercado Central de Valencia?, ¿Qué información creéis que puede aportarnos?, ¿Dónde está ubicado (indicando localización geográfica)?, ¿Qué nos ofrece?, ¿Cómo podemos buscar información acerca del Mercado Central de Valencia? y ¿Qué relación pensáis que tiene con la asignatura de *Marketing en el Punto de Venta*?

La situación de interacción que provocan las preguntas planteadas despierta gran interés en el grupo-clase. Somos conscientes de que necesitamos plantear/nos preguntas importantes que movilicen el pensamiento y la investigación.

Vamos anotando todas las aportaciones y al final de la puesta en común, casi sin pretenderlo, tenemos un complejo mapa de contenidos (póster/mural) que recoge nuestro punto de partida.

3.1. Fase I: observación directa de los diferentes puntos de venta del Mercado Central de Valencia a través de la fotografía

El profesor propone visitar el Mercado Central de Valencia. Cada uno de los alumnos/as deberá llevar una cámara digital para fotografiar todo aquello que esté relacionado con técnicas de merchandising. Pero, previamente y como trabajo individual, cada alumno/a analizará la Web del Mercado Central (es importante reseñar/tomar nota de las diferentes secciones: Aves y derivados, Carnes y charcutería, Caracoles, Congelados, Droguería y perfumería, Especias, Frutos secos, Frutas y verduras, Panadería y bollería, Parafarmacia, Pescados y mariscos, Salazones y encurtidos).

La visita al Mercado tiene una duración de dos horas y los alumnos/as han de fotografiar aquello que les llame la atención como técnicas de merchandising y también lo que se debería cambiar, ya que según su observación no favorece el incremento de las ventas. Ellos y ellas han de fotografiar un plano general de la fachada del punto de venta y, posteriormente, realizar fotografías de todos los puntos de venta elegidos.

Ya de regreso al centro educativo, cada uno de los alumnos/as debe clasificar las fotografías que ha tomado indicando el nombre comercial de cada punto de venta y a qué sección pertenece. Para ello se crean carpetas de secciones y puntos de venta con sus correspondientes denominaciones.

Se organizan cinco grupos puzzle de Aronson de forma aleatoria constituidos por siete alumnos/as, ya que hay siete secciones de puntos de venta para clasificar. La finalidad es que cada alumno/a intercambie las fotografías clasificadas.

El objetivo de esta actividad ha consistido en que todos y cada uno de los alumnos/as intercambien y tengan clasificadas todas las fotografías de los diferentes puntos de venta por secciones. Y para ello hemos utilizado la técnica puzzle de Aronson.

3.2. Fase II: elaboración Diagnóstico del Punto de Venta (DPV)

Para conseguir el objetivo de *Elaborar un Diagnóstico del Punto de Venta (DPV)* se organizan ocho grupos de cuatro personas y un grupo de tres, ya que en el aula hay treinta y cinco alumnos/as. Cada grupo tiene que construir preguntas según los contenidos del temario para realizar un análisis y diagnóstico del punto de venta. A nivel de gran grupo se proponen los siguientes bloques temáticos para analizar: I. Conocimiento del punto de venta; II. Conocimiento del cliente; III. Análisis del surtido; IV. Implantación del punto de venta; V. Modificación de la implantación inicial; VI. El lineal; VII Gestión de stocks; VIII. Animación en el punto de venta y IX. Escaparatismo. Cada grupo, según su interés, elige un tema de trabajo. A modo de ejemplo, recogemos algunas preguntas construidas por los diferentes grupos en el tema IV y IX:

- Tema IV. IMPLANTACIÓN DEL PUNTO DE VENTA
 - ¿Hay escalones?
 - ¿Hay puertas estrechas?
 - ¿La puerta del establecimiento es de doble hoja?
 - ¿Existe puerta de entrada y de salida?
 - ¿Cuál es su zona caliente? ¿Cuál es su zona fría?
 - Análisis de la circulación del cliente: *observación in situ*.
 - ¿Cómo son sus pasillos? ¿Cuántos principales y secundarios hay?
 - ¿Existen cuellos de botella?
 - ¿Se utiliza información señalética, PLV, música, etc.?
 - ¿Hay cabeceras de góndola, pilas e islas? ¿Cuántas? ¿Qué productos están expuestos?
 - Analiza la ubicación preferente de cada uno de los artículos.
 - ¿Hay notoriedad de los artículos imán?
 - ¿Utilizan la complementariedad en la exposición de los artículos?
 - ¿Cómo conservan los artículos (cámaras de frío-obradores de preparación)?
 - ¿Hay expositores o recipientes especiales?

- ¿Cómo está dispuesto el mobiliario? (parrilla, espiga o aspirada, sesgada, libre)
- Tema IX. ESCAPARATISMO
 - Valora las zonas del escaparate.
 - ¿Qué colores utiliza?
 - ¿Hay armonía cromática? ¿contraste?
 - Fíjate en la iluminación y analiza qué luz utiliza (directa, semi-directa, semi-indirecta, indirecta)
 - ¿Cómo está compuesto el escaparate?
 - Dimensiones del escaparate.
 - Define con adjetivos calificativos el escaparate.
 - ¿Tiene simetría? ¿Es asimétrico?
 - ¿Qué estructura tiene el escaparate? (vertical, diagonal, horizontal, curvas, quebradas, líneas que parten de un mismo eje, espirales).
 - ¿Qué figuras geométricas tiene la composición del escaparate? (triángulo, cuadrado, rectángulo, círculo, óvalo, etc.)
 - ¿Qué tipo de escaparate es? Según la finalidad (corriente, de prestigio, ocasional, de actualidad, documentario, animado, interactivo, publicitario), según la ubicación (escaparate exterior, interior, muestrario), según la estrategia comercial (en serie, de tienda franquiciada, de grandes áreas comerciales, etc.)
 - Si tuvieras que planificar ese escaparate, ¿Qué aspectos consideras indispensables para su diseño y qué implementación utilizarías?

Durante todo este proceso el profesor resuelve dudas a cada grupo y facilita la información que le es demandada. Al final del proyecto cada grupo expone al resto del alumnado su análisis comparativo y diagnóstico de los puntos de venta analizados. Cada uno de los alumnos/as anota las sugerencias y reflexiones de cuestionamiento sobre lo que aporta el grupo, reflexionando conjuntamente sobre estrategias y puntos de vista diferentes. Se reelabora el documento grupal y se les envía a cada uno de los alumnos a través de e-mail y soporte informático.

3.3. Fase III: diseño de un Plan de Asistencia Técnica (PAT)

Después de realizar un análisis de los distintos aspectos de los diferentes puntos de venta del Mercado Central de Valencia, el alumnado es capaz de recomendar/sugerir/proponer renovaciones para optimizar y rentabilizar el negocio. Realizado todo este trabajo, el profesor plantea al gran grupo: en vuestra opinión y de acuerdo a la observación realizada: ¿qué áreas son las más importantes en un punto de venta para poder realizar mejoras necesarias?

Cada uno de los alumnos/as va explicitando su experiencia y el profesor anota en la pizarra todas las aportaciones. Fruto del trabajo conjunto se plantean agrupar en cuatro áreas fundamentales todos los aspectos a considerar: *Escaparatismo y Visual Merchandising, Gestión estratégica del punto de venta, Gestión estratégica del lineal y Comunicación y Promoción de Ventas.*

Se trata ahora de conocer y profundizar sobre estos contenidos. Para ello se organizan cinco grupos de trabajo para buscar, seleccionar, sintetizar y elaborar un documento word que concrete los conocimientos teóricos más importantes de cada una de las áreas a estudiar. Posteriormente, cada grupo presenta a través de soporte informático power-point o prezi el tema elaborado y lo distribuye a cada uno de los alumnos/as del aula.

Ya conocemos las áreas sobre las cuales podemos poner en práctica mejoras necesarias detectadas anteriormente en el Diagnóstico del Punto de Venta (DPV), ahora podemos elaborar un Plan de Asistencia Técnica consistente en el diseño de un cronograma de procesos, para establecer criterios de actuación a nivel técnico y estratégico. Tratamos de alcanzar los objetivos de mejora planteados y diagnosticados anteriormente. El profesor sugiere diseñar una herramienta que nos dé la oportunidad de planificar y poner en marcha aquellas acciones necesarias para mejorar la gestión del punto de venta. A este documento lo denominamos Plan de Asistencia Técnica (PAT). Entre todo el alumnado se elabora el documento-ficha cuyos apartados son: número, fecha, área, tipo de asistencia/actuación, facilitador, resultados esperados, resultados obtenidos y valoración técnica.

Para poder elaborar el PAT, el profesor propone constituir siete grupos de cinco alumnos/as para elaborar preguntas relativas a las cuatro áreas fundamentales anteriormente trabajadas. Recogemos las preguntas elaboradas:

- Área 1. ESCAPARATISMO Y VISUAL MERCHANDISING
 - 1.1. ¿Qué estrategias de diseño e imagen corporativa puedo incorporar?
 - 1.2. ¿Cada cuánto tiempo cambiaré el escaparate?
 - 1.3. ¿Qué elementos incorporaré en el escaparate?
- Área 2. GESTIÓN ESTRATÉGICA DEL PUNTO DE VENTA
 - 2.1. ESTRATEGIA DE SERVICIOS
 - 2.1.1. ¿Qué servicios adicionales puedo ofrecer?
 - 2.1.2. ¿Cómo ofrecer dichos servicios adicionales?
 - 2.1.3. ¿Cómo fidelizar?
 - 2.1.4. ¿Cómo hacer fácil y atractiva la compra de los clientes?
 - 2.2. ESTRATEGIA DE PRECIOS
 - 2.2.1. Proponer abanico de precios para una misma categoría de productos.
 - 2.2.2. Precios de oferta y motivo de la oferta.
 - 2.2.3. Relacionar calidad/precio.
 - 2.2.4. ¿Cómo gestionaré mis cambios de precio?
 - 2.3. ESTRATEGIA ESPACIAL
 - 2.3.1. Detectada la zona fría ¿Qué acciones hago en ella?
 - 2.3.2. Detectada la zona caliente ¿Qué acciones hago en ella?
 - 2.3.3. Detectada la zona templada ¿Qué acciones hago en ella?
 - 2.3.4. ¿Cómo gestionar mejor la superficie de ventas?
- Área 3. GESTIÓN ESTRATÉGICA DEL LINEAL
 - 3.1. ¿Cómo debo implementar el punto de venta?
 - 3.2. ¿Cómo potenciar las ventas por impulso?
 - 3.3. ¿Qué hacer para gestionar mejor el surtido?
 - 3.4. ¿Cómo colocar los productos?
- Área 4. COMUNICACIÓN Y PROMOCIÓN DE VENTAS
 - 4.1. ¿Cuál será la estructura y jerarquía de mensajes que se pretenden dar al

público objetivo?

4.2. ¿De qué manera y con qué estilo quiero comunicar?

4.3. ¿Dónde y cómo comunicar?

4.4. ¿Qué beneficios emocionales queremos transmitir?

Posteriormente, el profesor distribuye un DPV a cada grupo para que elaboren un Plan de Asistencia Técnica. Cada grupo expone al resto de la clase su PAT generando así reflexiones conjuntas sobre las mejoras de las estrategias programadas.

4. CONCLUSIONES

A través de la construcción de preguntas, el diagnóstico de un punto de venta (DPV) y el diseño de un Plan de Asistencia Técnica (PAT), el alumnado ha realizado un riguroso análisis de los distintos aspectos de los establecimientos comerciales del Mercado Central de Valencia.

Somos conscientes de que necesitamos plantear/nos preguntas importantes que movilicen el pensamiento y la investigación (Gimeno et al., 2013). Esta forma de trabajar nos permite identificar problemas existentes utilizando la herramienta práctica del documento ficha/tabla en la que los alumnos/as sugieren realizar acciones de mejora concretas para incrementar la rentabilidad de los puntos de venta.

Los alumnos/as tienen una visión global e integrada de los distintos efectos que puede producir la aplicación de las técnicas y políticas de marketing. Su actitud crítica razonada les ha permitido valorar la importancia que tienen las estrategias de merchandising. Ahora son capaces de planificar y dirigir actuaciones en un establecimiento comercial y el alumnado está preparado para desarrollar dicha competencia en el ámbito laboral.

A partir de la caracterización de un punto de venta y una clientela potencial los alumnos/as han conocido las últimas tendencias, efectos psicológicos que producen en los clientes, etc. Han identificado e interpretado las principales técnicas de merchandising, distinguiendo sobre el terreno las «zonas frías» y «zonas calientes», mobiliario idóneo para acondicionar el punto de venta, etc.

En síntesis, podemos decir que han adquirido *competencias genéricas instrumentales* tales como: resolución de problemas y toma de decisiones; capacidad de organización, planificación y gestión del tiempo; comunicación oral y escrita;

capacidad crítica y autocrítica. También han adquirido *competencias generales personales*: habilidades interpersonales de escuchar, argumentar y debatir; analizar, sintetizar y capacidad de trabajo colaborativo, así como el tratamiento de conflictos y la negociación; *competencias generales sistémicas* de iniciativa y espíritu innovador generando nuevas ideas y siendo más creativos. Hay que destacar como *competencias específicas de la asignatura*: conocimiento y comprensión de los conceptos y herramientas utilizadas en la gestión operativa del «merchandising»; capacidad para definir políticas comerciales coherentes con las estrategias y objetivos fijados en relación con el punto de venta; conocimiento y aplicación de las diferentes herramientas de comunicación empresarial; conocimiento de las nuevas tendencias y aplicaciones más significativas en el punto de venta y la aplicación de los conocimientos teórico/prácticos adquiridos en el desarrollo de la actividad realizada durante el curso académico.

La función del profesor en todo este proceso ha sido de guía, ayuda y dinamizador. Plantea preguntas, abre caminos, despierta intereses, observa, camina con ellos, aprende de ellos, etc. El profesor no explica, sino que complica poco a poco, asombra a los alumnos, cuando ellos mismos no son capaces de dudar de la absoluta realidad de sus conocimientos. Es preciso que los docentes admitamos la crítica como una manera de aprender y generar contextos que la posibiliten. Estamos de acuerdo con Bruner que si la labor del profesor consistiera únicamente en explicar las lecciones, estaría matando la capacidad de investigar del alumnado (Bruner, 1997).

La complejidad de la práctica educativa hace necesario que el profesorado asuma el papel de investigador; que esté atento a las contingencias del contexto; que dé respuesta a las necesidades del alumnado y trate de buscar nuevos enfoques y nuevas formas de intervención. La enseñanza es una tarea compleja y, por tanto, un proceso donde tienen lugar simultáneamente múltiples elementos en interacción, lo que hace difícil su indagación y conocimiento (Gimeno et al., 2010).

Asumimos que la investigación ha de posibilitar la transformación de la acción educativa. Y, por tanto, proporcionar al docente la formación necesaria para convertirlo en un profesional reflexivo y crítico que sea consciente de las decisiones que toma en su práctica diaria.

5. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Darling-Hammond, I. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

Diamond, J. y Diamond, E. (1999). *Merchandising Visual*. México: Prentice Hall.

Díez de Castro, E., Landa Bercebal, F. J. y Navarro García, A. (2006). *Merchandising: Teoría y Práctica*. Madrid: Pirámide.

Gimeno, J. (Comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (Comp.) (2013). *En busca del sentido en educación*. Madrid: Morata.

Mercer, N. (1998). *La construcción conjunta del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Wellhoff, A. y Masson, J. E. (2005). *El merchandising: bases, nuevas técnicas, gestión de categorías*. Bilbao: Deusto S.A. Ediciones.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

A formação profissional: uma alavanca na promoção da inclusão social das PCDI

ISABEL ALMEIDA

Centro de Reabilitação Profissional de Gaia

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a adoção do modelo biopsicossocial tem permitido a evolução do conceito de deficiências e incapacidades, bem como das políticas e modelos de intervenção neste âmbito. A abordagem biomédica e assistencialista, na qual a deficiência era equacionada como um problema da pessoa, deu lugar a uma abordagem biopsicossocial que preconiza que a incapacidade deve ser equacionada como o resultado das interações entre o ambiente (físico e social) e o sujeito, e não como um atributo inerente à pessoa. A diversidade funcional passa assim a ser abordada segundo uma perspectiva holística, integrada e integradora, do funcionamento humano, e a incapacidade como o resultante de interações complexas entre as características pessoais (condição de saúde, funções e estruturas do corpo, fatores pessoais) e as contextuais (fatores ambientais) (Direcção Geral da Saúde [DGS], 2004).

Com o reconhecimento de que a funcionalidade resulta da adequação dos contextos às características funcionais das pessoas, a deficiência passou a ser analisada como uma questão de direitos humanos e de igualdade de oportunidades de participação de todos os cidadãos (Pimenta & Salvado, 2010), e a promoção da qualidade de vida assume a centralidade nas intervenções de reabilitação.

Segundo Vignoli e Filgueira (2001), a vulnerabilidade social pode ser entendida como o resultado negativo da relação entre os recursos materiais e imateriais das pessoas e a diferença de oportunidades no acesso às estruturas sociais, económicas e culturais existentes no contexto em que se inserem. Como resultado surge uma condição de fragilidade que coloca os indivíduos em situação de exclusão e discriminação social. Entre os múltiplos fatores que podem originar esta situação de

fragilidade destacam-se a pobreza, as crises económicas, os baixos níveis de educação, as condições precárias de trabalho, e os baixo níveis de capital social, humano ou cultural das sociedades.

2. DEFICIÊNCIA E VULNERABILIDADE SOCIAL: QUE RELAÇÃO?

Historicamente as pessoas com deficiências e incapacidades têm sido alvo de discriminação, perseguição, e exclusão social. A condição de «diferente» tem colocado as pessoas em desvantagem no acesso aos serviços e aos recursos necessários ao seu bem-estar físico, emocional e material.

Apesar dos progressos ao nível das políticas e das práticas dirigidas às pessoas com deficiências e incapacidades, a caracterização sociodemográfica das Pessoas Com Deficiências e Incapacidades (PCDI) em Portugal (Centro de Reabilitação Profissional de Gaia [CRPG] & Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa [ISCTE], 2007) evidencia que as desigualdades sociais entre as pessoas que têm e que não têm deficiências e incapacidades persistem em vários domínios.

De acordo com o estudo *Elementos de caracterização das pessoas com deficiências e incapacidades em Portugal* (CRPG & ISCTE, 2007) o universo das PCDI é predominantemente feminino (68% mulheres), adulto e idoso (78,6%, entre os 50-70 anos), com baixos níveis de qualificação escolar e profissional. A inserção no mercado de trabalho é precária, com uma taxa de emprego menor do que a da população geral em cerca de 50%, e uma taxa de desemprego duas vezes e meia superior. O nível de rendimentos é também baixo, e consideravelmente provindo de transferências sociais, colocando os indivíduos com deficiências e incapacidades numa condição de vulnerabilidade à pobreza.

Por outro lado, ao nível da cidadania e da participação social observa-se a existência de poucos contextos de participação, redes sociais pouco alargadas, e baixo conhecimento dos seus direitos.

Os indicadores de caracterização acima referidos demonstram que a população com deficiências e incapacidades, ainda que considerando a sua heterogeneidade, vivencia um conjunto de desigualdades sociais associadas ao género, à idade, à qualificação, ao acesso ao trabalho, aos níveis de rendimentos e à participação social e cívica, potenciadores de exclusão e discriminação social. Esta situação parece ser reconhecida pela população portuguesa. Quando inquiridos sobre as razões de

discriminação, 55% dos inquiridos consideram a deficiência como causa muito comum ou bastante comum, surgindo assim como principal motivo de discriminação percebido pela população portuguesa (em *ex aequo* com a orientação sexual).

3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL COMO RESPOSTA PARA A INCLUSÃO SOCIAL

Os baixos níveis de qualificação das pessoas com deficiências e incapacidades têm originado barreiras ao nível da sua participação social e cívica, e na capacidade de assumirem o seu percurso pessoal e profissional. Numa sociedade em constante mudança –na qual a mobilização e o desenvolvimento contínuo das competências é fundamental para a participação social– a qualificação e o desenvolvimento pessoal assumem-se como indispensáveis para a promoção da igualdade de oportunidades para todos.

O Sistema Nacional de Qualificações (ANQ, 2007) veio reforçar esta posição ao assumir o aumento das competências necessárias ao desenvolvimento dos indivíduos, à promoção da coesão social e ao exercício dos direitos de cidadania e a promoção da qualificação e integração socioprofissional de grupos com particulares dificuldades de inserção como objetivos prioritários de intervenção. A formação profissional passa, assim, a ser entendida numa lógica de desenvolvimento de competências transversais e de promoção da qualidade de vida.

De seguida apresentaremos o modelo formativo implementado no CRPG que visa desenvolver, de forma integrada e contínua, da avaliação de necessidades à integração social, a promoção das diferentes áreas de vida.

3.1. A prática do CRPG: modelo holístico de educação e qualificação

O CRPG assume a educação e qualificação enquanto condição necessária para a promoção da inclusão das pessoas com deficiências e incapacidades, como um pilar fundamental da sua intervenção. O desafio colocado pela diversidade funcional apenas poderá ser respondido através do desenvolvimento de respostas/serviços individualizados e especializados, desenhados em função das necessidades e potenciais de cada indivíduo.

O modelo holístico e integrado de intervenções (médica, física, psicológica, sociológica e vocacional/formativa) é assumido como o necessário para a promoção de competências transversais para o aumento da empregabilidade e da inclusão ativa. De acordo com Seyfried (1990), a pessoa é vista na sua totalidade como um indivíduo com necessidades sociais culturais e profissionais, e o modelo de intervenção procura desenvolver, de forma integrada e contínua, desde a avaliação de necessidades e expectativas do indivíduo até à sua inclusão social ativa, o desenvolvimento das diferentes áreas da vida.

A intervenção ocorre segundo um modelo transversal, operacionalizado através da gestão de caso. Assim, o acompanhamento da pessoa é realizado pela mesma figura desde o momento da avaliação à sua inclusão na vida ativa, garantindo-se a gestão integrada, coerente e coordenada das várias intervenções, e o estabelecimento de uma relação personalizada e próxima entre o indivíduo e os «serviços».

A avaliação inicial de necessidades, expectativas e potenciais da pessoa é o ponto de partida do processo de desenvolvimento. Esta avaliação, realizada com a participação ativa do cliente, permite a construção de uma visão holística e integradora das características individuais e do contexto em que a pessoa está inserida, a partir da qual é definido o plano individual de intervenção. Constituindo-se como um reflexo das necessidades de desenvolvimento e adquiridos da pessoa com deficiências e incapacidades, o plano individual de reabilitação é personalizado, e integra objetivos de desenvolvimento ao nível profissional, funcional, social, relacional e pessoal, assegurando assim a cobertura dos vários domínios de qualidade de vida.

A formação profissional é a estratégia utilizada para dar resposta a estas necessidades de desenvolvimento. O objetivo é o de potencializar, desenvolver e otimizar as competências funcionais, pessoais, sociais e profissionais das pessoas, em estreita articulação com a comunidade, a fim de promover um contexto envolvente que seja inclusivo, potenciando os seus facilitadores e eliminando/reduzindo as suas barreiras à diversidade funcional. Pretende-se o aumento dos níveis de qualificação mas também o desenvolvimento de competências de autorreflexão e de autonomia, da cidadania, do empreendedorismo, de autodeterminação, de autopercepção e a promoção da sua qualidade de vida.

De forma a promover a igualdades de oportunidades no acesso às certificações constantes no Catálogo Nacional de Qualificações, a oferta formativa do CRPG é maioritariamente de dupla certificação, assente numa lógica de aprendizagem ao longo da vida. Encontra-se organizada segundo o Guia Organizativo da Formação

Profissional e Certificação das Pessoas com Deficiências e Incapacidades (Instituto do Emprego e Formação Profissional [IEFP], IP, 2010), o que permite ter respostas formativas que respeitem as características e necessidades específicas dos seus público-alvo, nomeadamente em termos de duração e flexibilidade dos percursos, personalização das práticas pedagógicas, abertura e flexibilidade dos percursos, abrangência e diversidade das intervenções, e a inclusão da componente de formação para a integração.

A componente de formação para a integração visa dotar as pessoas com deficiências e incapacidades de competências básicas nos domínios pessoal, comportamental e organizacional, e é construída por unidades formativas como: portefólio, balanço de competências, igualdade de oportunidades, procura ativa de emprego, legislação laboral e empreendedorismo.

A incorporação, na estrutura curricular dos diversos percursos formativos, da componente de formação para a integração e da reabilitação funcional, constitui-se como um fator determinante no desenvolvimento de competências pessoais, funcionais, relacionais e sociais, de forma a promover a adaptabilidade aos diferentes contextos de vida. A consolidação das competências adquiridas e a garantia da transferência de conhecimentos é realizada através da *formação prática em contexto de trabalho* que pretende ainda potenciar a inserção socioprofissional.

Os percursos e projetos de desenvolvimento são implementados através de uma abordagem conjunta e multidisciplinar entre os profissionais das várias áreas: formadores, técnicos, terapeutas. Pretende-se desta forma assegurar que as atividades são integradoras dos diferentes objetivos individuais de desenvolvimento, constituindo-se como experiências marcantes facilitadoras da apreensão da multidisciplinaridade das aprendizagens e da aquisição e consolidação de competências transversais.

A mobilização de parcerias e o trabalho em rede são essenciais para a implementação dos percursos de educação e formação. Preconiza-se o princípio da intervenção mínima e incentiva-se o recurso, sempre que possível, aos serviços da comunidade, às redes sociais existentes, e aos serviços públicos.

Reconhecendo-se a necessidade de desenvolvimento das capacidades de autonomia, iniciativa, trabalho em equipa, análise crítica, resolução de problemas e de aprendizagem ao longo da vida, como essenciais para o desenvolvimento da adaptabilidade a diferentes contextos assume-se, como princípio de intervenção na educação formação, o balanço entre o apoio e o desafio. Para tal a aprendizagem de

conteúdos é efetuada com base na necessidade de resolução de problemas, constituindo-se a equipa multidisciplinar como um recurso que pode ser mobilizado.

Na lógica de serviços flexíveis e integrados, desde a avaliação de necessidades à inclusão social, o CRPG desenvolve ainda como instrumento da educação/formação dos clientes, serviços de apoio à transição para a vida ativa, percebida como a participação nos vários domínios constituintes da vida social e profissional.

4. CONCLUSÃO

Constituindo-se como fator de desenvolvimento, em todos os níveis do funcionamento humano, a formação profissional, entendida como o processo de desenvolvimento da pessoa desde a avaliação à sua inclusão social, assume um papel fundamental na diminuição dos fatores de risco social associados às deficiências e incapacidades, promovendo a aquisição de melhores condições de bem-estar físico emocional e social, a capacitação das pessoas para uma maior participação e inclusão na vida ativa e a geração de oportunidades sociais com efeito multiplicador.

5. REFERÊNCIAS, BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

Abramovay, M., Garcia, M., De Castro, L., De Sousa, F. e Da Costa, C. (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO Brasil.

Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (CRPG) & Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) (2007). *Elementos de caracterização das pessoas com deficiências e incapacidades em Portugal*. Vila Nova de Gaia, Portugal: CRPG.

Comissão Europeia (2012). *Discriminação na EU em 2012 –Eurobarómetro 77.4– resultados para Portugal*. Recuperado de http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_393_fact_pt_pt.pdf

Instituto do Emprego e Formação Profissional, IEFP, IP (2010). *Formação Profissional e Certificação das Pessoas com Deficiências e Incapacidades. Guia Organizativo*. Lisboa: Autor.

Organização Mundial da Saúde (OMS), Direcção-Geral da Saúde (2004). *CIF Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Autor.

Pimenta, A. & Salvado, A. (2010). Deficiência e Desigualdades Sociais. *Revista Sociedade e Trabalho*, 41, 155-166.

Seyfried, E. (1990). *Emprego parcialmente protegido para deficientes nos países de Comunidade Europeia*. Berlim: CEDEFOP.

Los sindicatos: crisis y lucha por la vulnerabilidad de los derechos laborales de las mujeres

RAQUEL MARIÑO FERNÁNDEZ

ROCÍO GARCÍA PAZOS

Universidad de Santiago de Compostela

1. EL PAPEL DE LOS SINDICATOS EN LA INSERCIÓN LABORAL DE LA MUJER: TIEMPO DE CRISIS

Las organizaciones sindicales son un medio de negociación entre los trabajadores y las trabajadoras y los empresarios, empresarias y el Estado, para que se establezca una apropiada regularización de las relaciones laborales. Es decir, consisten en estructuras de poder que defienden los intereses de los trabajadores/as frente a los de los empresarios/as. Estas estructuras cuentan a su vez con diferentes niveles de responsabilidad y poder, con tareas y dispositivos de toma de decisiones propios, lo que en ocasiones genera situaciones demasiado burocráticas y centralistas frente a los escasos procesos de participación y democratización para los que fueron fundados. Este centralismo llega a generar una baja implicación e iniciativa de las partes integrantes, así como un escaso debate interno más abierto y eficaz o una movilización sindical mayor en la lucha por los intereses de los trabajadores y trabajadoras a los que representan.

En los últimos años se ha hecho un verdadero esfuerzo por incrementar y mejorar las políticas, programas y actuaciones que, desde las diferentes instituciones, organismos y organizaciones, persiguen aumentar y garantizar una participación más igualitaria y real por parte de las mujeres en las diferentes esferas de nuestra sociedad, que vaya más allá de unos simples formalismos. Por lo tanto, el colectivo de mujeres, colectivo objeto de este trabajo y uno de los más castigados, empieza a participar en el mercado laboral de forma masiva y continuada a partir del cambio de valores que se produce en el año 1975 y a partir de la nivelación de oportunidades que la educación produce entre los dos sexos. Esta situación supone que el colectivo

femenino pasa a estar bien cualificado, ser más polivalente y con mayor capacidad de adaptación a los nuevos mercados laborales. Sin embargo, presenta una seria dificultad de inserción laboral al verse obligado a repartir su tiempo de trabajo con tareas domésticas-familiares y/o dedicar menos tiempo a procesos de búsqueda y actualización profesional. Por tanto, el paro, la ocupación a tiempo parcial y especialmente la inactividad son situaciones que en sí afectan a una mayor proporción de mujeres que de hombres (Instituto Nacional de Estadística [INE], Encuesta de Población Activa [EPA], 2013) (tabla 1).

Tabla 1. Tasas globales de ocupados y parados por sexo en España en el segundo trimestre del año 2013

Hombres		Mujeres	
OCUPADOS	PARADOS	OCUPADAS	PARADAS
9,144.5	3,142.9	7,639.2	2,834.7
TASA DE ACTIVIDAD	TASA DE PARO	TASA DE ACTIVIDAD	TASA DE PARO
66.12	25.58	53.32	27.06

Fuente: elaboración propia a partir de Base de datos INE, EPA (2013).

El fenómeno de la incorporación de la mujer al mercado de trabajo se ha convertido pues en un proceso irreversible que, pese a las mejoras conseguidas, sigue siendo discriminatorio y no paritario. Es decir, en el colectivo de las mujeres se sigue registrando una mayor tasa de paro en comparación con la tasa de paro masculina; las mujeres siguen accediendo a un empleo más precario que al que acceden los hombres, ya que lo hacen a través de contratos a tiempo parcial, en peores condiciones y en actividades de baja cualificación (tabla 2); y, por último, las mujeres siguen percibiendo, en su gran mayoría, un salario inferior al de los hombres ante un trabajo de igual valor (según los datos de la última *Encuesta de Estructura Salarial del INE* del año 2012, la brecha salarial entre hombres y mujeres ha crecido hasta los 5.744 euros en estos cuatro años de crisis).

Tabla 2. Tasas globales de ocupados por duración de la jornada en España en el segundo trimestre del año 2013

Hombres		Mujeres	
TIEMPO COMPLETO	TIEMPO PARCIAL	TIEMPO COMPLETO	TIEMPO PARCIAL
8.385.9	758.6	5.643.6	1.995.6

Fuente: elaboración propia a partir de Base de datos INE, EPA (2013).

Esta incorporación de las mujeres a la vida laboral supuso promover un fuerte cambio en el sistema de valores tradicional y, a su vez, en la forma de entender la conciliación entre la vida laboral y familiar o, lo que es lo mismo, alcanzar un reparto más justo y equitativo de las tareas domésticas entre ambos miembros de la pareja. Estas dos cuestiones, que inicialmente parecen tan básicas, son cuestiones que acaban convirtiéndose en problemáticas, que fomentan la desigualdad ante las resistencias que oponen determinados sectores sociales y profesionales, por ejemplo, a la hora de introducir estas medidas de conciliación en sus estructuras organizacionales y culturales (Mariño, 2009).

Según las notas de prensa del Informe de la Encuesta de Población Activa (2013), relativas a la evolución inter-trimestral de la ocupación por nacionalidad, sexo y edad, arrojan datos como los siguientes:

- Por sexo, el aumento del empleo es mayor entre los hombres (107.400) que entre las mujeres (41.600). Por nacionalidad, la ocupación sube en 86.100 entre los españoles y en 62.900 entre los extranjeros.
- El incremento en el empleo afecta prácticamente a todos los grupos de edad, y se concentra especialmente en los mayores de 39 años (119.300 ocupados más).
- En los 12 últimos meses el empleo se ha reducido en 633.500 personas (352.200 hombres y 281.300 mujeres). La tasa de variación anual de la ocupación es del -3,64%, con una mejora de 94 centésimas respecto al trimestre precedente.

Por ello, en este trabajo consideramos imprescindible reivindicar la necesidad de dar voz y representación al colectivo de las mujeres trabajadoras a través de organismos sindicales que, unánimemente, defiendan y velen por sus intereses, derechos y oportunidades laborales. La participación directa de las trabajadoras es un elemento clave para, a través de su experiencia y conocimiento profesional, valorar la viabilidad de las posibles medidas legales y organizativas que permitan proteger e impulsar mejor su empleo. Hacerlo desde la autonomía sindical es una de las opciones más viables y eficaces en estos momentos, ya que el espacio social del trabajo asalariado se caracteriza por las relaciones de poder. Si esta participación directa se realiza con libertad, sin riesgos y siempre con la implicación de las mujeres en su representación sindical las negociaciones con el patronato y el Estado serán más reales, favorables y productivas para todas las partes.

La participación de las mujeres trabajadoras en la representación sindical resulta imprescindible para que la negociación se haga de una forma correcta. Actuar sobre las desigualdades es más fácil si las personas más afectadas participan de ella; por ello, la práctica sindical debe basarse en proponer y acordar políticas y acciones preventivas que actúen sobre las verdaderas desigualdades sociales, tanto en las desigualdades de clase (que en las empresas se manifiestan en la existencia y permanencia de diferentes categorías profesionales, diferencias en el acceso a determinados sectores profesionales y en la promoción de determinados puestos de trabajo, entre otras), como en las desigualdades socio-culturales o domésticas entre hombres y mujeres. Autoras como Nuño (2013), nos recuerdan que el acceso de las mujeres al empleo sigue siendo un obstáculo estructural que se acrecienta con la crisis. En su última ponencia con motivo del Día Internacional de la Mujer recoge que los avances en materia de igualdad son muy lentos y los retrocesos, sin embargo, son muy rápidos. Para ella resulta esencial frenar la reacción patriarcal y fortalecer la acción política para combatir la desigualdad de género. A su vez, también añade que el actual horizonte de deterioro de la igualdad se encuentra muy vinculado a la crisis social ya que es fruto de la crisis financiera y de la crisis económica, aunque resulta mucho más desconocida y no tratada públicamente.

Esta ausencia de una igualdad de oportunidades real para el colectivo de las mujeres, a pesar de los pequeños logros alcanzados en los últimos años, se ha convertido en uno de los mayores obstáculos a la hora de reconstruir los cimientos sobre los que apoyar una sociedad más igualitaria que defienda los principios de la verdadera conciliación de la vida personal, familiar y profesional. La actual crisis que se viene viviendo estos últimos cinco años en nuestro país, ha aumentado la brecha entre hombres y mujeres a nivel social, económico, político, cultural y laboral. Esta situación es de alarma social, ya que a mayor brecha de género, mayor riesgo de desigualdad social y mayor amenaza de fractura social. Dicha situación se ve agravada por los recortes iniciados en nuestro precario sistema de bienestar, ya que dichos recortes han logrado que los servicios y prestaciones sociales que el Estado debía proporcionar a su población vuelvan a recaer sobre la responsabilidad de las mujeres. Es decir, la constante destrucción de servicios, apoyos, ayudas y empleos públicos conlleva una doble carga para las mujeres al volver a ser ellas las que mayoritariamente son expulsadas del empleo público y porque son ellas quienes van a volver a asumir y efectuar los servicios que deja de prestar el Estado. Los sindicatos advierten en sus últimos informes que no debemos olvidar que la sanidad, la educación y los servicios sociales son prestaciones de bienestar que siempre han de

ser garantizados por el Estado para que la ciudadanía, hombres y mujeres, no renuncie al derecho de un empleo digno y a una participación paritaria sindical, política, económica y cultural (Gálvez, 2013).

Tal como se recoge en uno de los últimos informes de la Unión General de Trabajadores (UGT, 2013) la salida de la crisis no debe suponer para la ciudadanía la perpetuación del trabajo informal sin derechos, ni del subempleo, ni de la segregación ocupacional y sectorial para pagar menos por trabajos de igual valor, ni del contrato a tiempo parcial con menores salarios y prestaciones, ni del empleo del hogar y de cuidados sin equidad en derechos y obligaciones. La dimensión de la igualdad de género ha de ser integrada de forma explícita y global en las decisiones que se adopten para salir de la crisis: igualdad de oportunidades al empleo con derechos, a percibir un salario igual por trabajos de igual valor, a estar libre de acoso sexual y por razón de sexo en el desempeño laboral. Es decir, que las mujeres no estén predestinadas a sectores y ocupaciones con bajos salarios, a ser empleadas a tiempo-parcial. Esta salida de la crisis debemos reorientarla reforzando los bastiones legales de igualdad alcanzados en España con anterioridad mediante el diálogo social: la lucha no se enfoca contra el Estado sino contra las barreras y obstáculos que dificultan la igualdad efectiva de mujeres y hombres en todas las situaciones y consignas de la vida. Por todo ello, en este trabajo se recoge la idea central del movimiento sindical en femenino como ese instrumento social capaz de ofrecer información, asesoramiento, apoyo y recursos legales, laborales y de empoderamiento que permitan garantizar el acceso y permanencia del empleo al colectivo de mujeres, así como la recuperación de sus derechos laborales (por una conciliación real).

2. LA DIMENSIÓN LABORAL EN LA VULNERABILIDAD SOCIAL: EL TRABAJO

El concepto de *vulnerabilidad social* resurge hoy en día ligado a los efectos colaterales de la crisis, así como del impacto socio-económico provocado por el patrón de desarrollo capitalista vigente en nuestra sociedad, que muestra la incapacidad de los grupos sociales más débiles para enfrentarlos, neutralizarlos u obtener beneficios de ellos. Atrás queda el tópico que identificaba la condición de pobreza de la gente con la vulnerabilidad, pues la inseguridad e indefensión que caracterizan a esta no son necesariamente atribuibles a los escasos ingresos propios de una situación de pobreza. Es decir, las condiciones de vida de los trabajadores y trabajadoras urbanas se han visto afectados en mayor medida por los drásticos recortes, los programas de

ajuste estructural y los devastadores golpes de naturaleza macroeconómica que las condiciones, por ejemplo, del colectivo de campesinos y campesinas que ya basaban su vida en una agricultura de subsistencia, aunque ello no implique que también se hayan visto afectados por la crisis.

Por lo tanto, podemos decir que determinados sectores de la población que viven con ingresos bajo la línea de pobreza no se los califica necesariamente como sectores vulnerables. En cambio, los trabajadores y trabajadoras que residen en las ciudades, al depender principalmente de los ingresos provenientes del empleo, cuando se ven privados del mismo o bien recortados sus derechos y prestaciones con las nuevas medidas laborales tomadas por las instituciones y/o sus empresas, se encuentran más expuestos a la vulnerabilidad social aún cuando no siempre estén bajo la línea de pobreza. Esta nueva realidad europea ha promovido iniciativas sindicales orientadas a la disminución del desempleo, de la vulnerabilidad de los derechos laborales y de la recuperación de medidas de igualdad que garanticen la disminución de la creciente brecha de desigualdad en las oportunidades, condiciones y jornadas de trabajo. La sociedad actual y sus sindicatos se hacen eco de la gran envergadura del desempleo estructural, el cual ha colocado a la *vulnerabilidad* como concepto central para explicar las peculiares reformas que han adoptado el mercado de trabajo y su red de instituciones, organizaciones y empresas.

Para poder comprender la nueva situación social y laboral que se vive en el continente europeo creemos necesario centrar el análisis de este trabajo en una de las dimensiones de la vulnerabilidad social: el trabajo. A día de hoy, el trabajo constituye el recurso más importante con que cuentan los individuos de las áreas urbanas para hacer frente a sus condiciones y estilo. Existen factores objetivos y otros de carácter más subjetivo que otorgan a la vulnerabilidad un rol explicativo fundamental de lo que supuso y conlleva la crisis a nivel de derechos laborales ya que, por un lado, permite comprender que aumentó la acentuación de la heterogeneidad productiva, lo que supuso efectos negativos y discriminatorios en la ocupación, la segmentación del trabajo y una mayor precariedad del mismo. Por otro lado, trajo consigo una desregulación laboral (o flexibilización), donde el trabajador o trabajadora trabaja pero sin seguros de trabajo, con impacto negativo en la protección/prestación por desempleo, convenios laborales tiranizados y derechos laborales básicos dilapidados. También trajo consigo un doble sistema encubierto de educación y salud, donde prima el carácter privado para aquellas familias de altos ingresos, familias de primera categoría, y público para las capas medias y de bajos ingresos, familias de segunda categoría, con un manifiesto debilitamiento de estos últimos.

En el plano de la percepción subjetiva, las capas medias y de bajos ingresos muestran un mayor sentimiento de indefensión, producido, en parte, por el recorte del Estado en políticas y medidas sociales que reducen sus funciones protectoras, equitativas y de bienestar socio-laboral que mantuvieron e impulsaron en un pasado no muy lejano. Tal como apunta Moser (1998), estos cambios tan drásticos en el plano económico, laboral, social y político traen consigo unas transformaciones estructurales tan duras y adversas en los núcleos familiares y/o comunidades que pueden llegar a ser tan devastadores como los desastres naturales. En efecto, los ajustes macroeconómicos y el repliegue del Estado de Bienestar han producido unas reestructuraciones productivas, económicas, sociales e institucionales de tal envergadura que han colocado en condiciones de indefensión e inseguridad a millones de habitantes. A pesar de que hoy en día el número de mujeres que quieren trabajar sigue aumentando de forma continuada, su tasa de actividad sigue siendo muy inferior a la de los hombres. Estas diferencias entre las tasas de empleo de hombres y mujeres siguen siendo muy significativas aunque se hayan acortado, en parte, ante la fuerte destrucción de empleo entre los hombres. Si volvemos a revisar los datos de los últimos informes de la EPA podemos observar que los sectores profesionales que más han caído en los últimos tres años han sido los de la construcción e industria, mayoritariamente masculinos, seguidos de los sectores servicios y agricultura, mayoritariamente femeninos. Esta caída, en los dos primeros sectores mencionados, no afecta al colectivo femenino, al menos inicialmente, ya que no supone una masa laboral significativa en los mismos. No obstante la caída en los sectores de servicios y agricultura sí es trascendente porque son sectores en donde se suelen insertar las mujeres con gran facilidad. Con el aumento del paro en el colectivo masculino esta tendencia está cambiando, ya que se produce un desdoblamiento de ocupación por sectores, es decir, los hombres pasan a ocupar los puestos en sectores profesionales que antes ocupaban las mujeres. Es aquí donde las mujeres se ven más afectadas a nivel profesional, quedando así en un segundo plano su inserción laboral frente a la de los hombres. Aunque también se observa en este último trimestre un repunte propio de los meses estivales en el sector servicios, previsiblemente este volverá a caer en el último trimestre del 2013 como viene siendo la pauta de ocupación en este sector profesional. A día de hoy la situación laboral de la mujer sigue siendo peor con respecto a la del hombre en todos los sectores y planos ocupacionales y salariales, tal y como lo confirman las notas de prensa del Informe de la EPA (2013) correspondientes a la evolución inter-trimestral de la ocupación por sectores profesionales:

- El número de ocupados aumenta este trimestre en los Servicios en 154.800 y en la Agricultura en 37.500. Por el contrario, desciende en la Construcción en 26.500 y en la Industria en 16.800.
- El desempleo desciende en todos los sectores. En los Servicios hay 157.900 parados menos, en Industria 37.500, en Construcción 25.500 y en la Agricultura 24.200.
- En los últimos doce meses el desempleo ha caído en la Construcción (90.300 parados menos), en la Industria (40.100) y en la Agricultura (8.700). No hay cambios significativos en los Servicios.

Otro efecto colateral a destacar de esta progresión o invasión ocupacional es la aparición de una doble competencia laboral, es decir, la competencia se produce ahora entre hombres y mujeres y entre las propias mujeres; como resultado las desigualdades laborales y formativas se incrementan. Podemos afirmar, pues, que la presencia de ambos géneros en los sectores profesionales ha supuesto un gran cambio hacia la igualdad, pero no el logro de la misma en su totalidad. Los efectos que acarrea la crisis actual han repercutido de forma desigual en hombres y mujeres en materia de empleo y protección social. Si echamos la vista atrás nos encontramos con que para el colectivo de mujeres desempleadas el paro ya presentaba carencias en carácter estructural, es decir, accedían a menores prestaciones dadas sus discontinuas trayectorias profesionales (la necesidad de obtener ingresos les condujo a aceptar trabajos precarios, en ocasiones informales, a tiempo parcial impuesto, con baja cualificación y/o mal remunerado, y que les acabó trayendo una jubilación en riesgo de pobreza o de exclusión social).

Las responsables de igualdad de los sindicatos UGT (2013) y Comisiones Obreras (CCOO) recalcan en sus manifiestos la importancia de valorar como las reformas en marcha del mercado de trabajo contienen amenazas específicas para la situación laboral de las mujeres. También advierten del peligro que conlleva para las mujeres que las empresas, al descolgarse de los convenios, lo hagan asimismo de los planes y medidas de igualdad –para equiparar la situación de trabajadoras y trabajadores– que contienen muchos de ellos; resaltan que, a partir de ahora, la reducción de jornada de trabajo que se incentivará como fórmula de conciliación, supone menores ingresos, difícil carrera profesional y menor jubilación para ellas. Otro efecto temido es la posibilidad de que los empresarios cambien los horarios por su cuenta, lo que dificulte aún más la conciliación a las mujeres; y finalmente que, además, la crisis provoca un

cierto miedo a ejercer derechos como la conciliación. (Bravo, Zarapuz, Gómez y Antón, 2012; Gálvez, 2013; Fontecha, 2011).

3. MEDIDAS PARA ERRADICAR LA VULNERABILIDAD DE LOS DERECHOS LABORALES DE LAS MUJERES DESDE LOS SINDICATOS

Ante esta realidad se hace necesario integrar la igualdad de género en las medidas de acción sindical, es decir, todas las acciones cuyo objetivo sea eliminar estas desigualdades deben tener un carácter transversal, para trabajar desde todos los ámbitos. Entre las medidas que desde los sindicatos se promueven para el logro de una igualdad efectiva entre hombres y mujeres destacamos las siguientes:

- Identificar la problemática de acceso al empleo, a determinados sectores, ocupaciones y categorías, la desigualdad salarial, la doble presencia..., etc. en los diagnósticos de la situación laboral de la empresa para, posteriormente, poner en marcha medidas preventivas, a través de los planes de igualdad y de prevención de riesgos laborales.
- Intervenir sobre las condiciones de trabajo y salud, desde una perspectiva de género, contando con la participación de las mujeres, como delegadas y como trabajadoras. Es decir, para actuar con eficacia y éxito es imprescindible recuperar la experiencia y conocimiento de las protagonistas: las mujeres.
- Fomentar y potenciar la formación y sensibilización en igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, delegadas y delegados de prevención y negociadoras y negociadores de convenios colectivos y planes de igualdad.

En resumen, creemos que las distintas medidas a adoptar, legislativas, laborales, culturales y sociales, en materia de igualdad y corresponsabilidad, deben encuadrarse desde una perspectiva más integral y orientada a la eliminación de las diversas formas de discriminación por razón de sexo. Solo así podremos avanzar en la consolidación de un sistema social, político, cultural y laboral capacitado para mejorar la adaptación y distribución del tiempo de trabajo, y la difusión y ampliación de los derechos recogidos en la normativa igualitaria y la corresponsabilidad relacionados con la conciliación de la vida familiar y laboral. Finalmente, tampoco podemos obviar que los servicios públicos deben de ser universales, equitativos y de calidad, lo que conlleva la necesidad de incrementar y mejorar dichos servicios públicos en materia de atención y cuidado de las personas dependientes, ya sea por edad o por salud, para que se

facilite y garantice el acceso a la formación y empleo de todas las mujeres trabajadoras (Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud, 2012).

4. CONCLUSIONES

En definitiva podemos decir que para mejorar el ejercicio profesional de las mujeres se hace necesario aportarles desde las sedes comarcales de los sindicatos una mayor información, tanto al inicio de sus trayectorias formativas, es decir, cuando aun son potenciales estudiantes, como durante sus trayectorias profesionales sobre sus derechos, sobre las leyes que las amparan, sobre el contenido de sus convenios y contratos, en definitiva, sobre sus trabajos y derechos dentro de sus empresas, sean públicas, privadas o por cuenta propia. El manejo y acceso a la información facilita e incrementa la capacidad de toma de decisiones, con relación a la diversidad de ocupaciones en las que puede formarse e insertarse la mujer, condiciones laborales, tipos de contrato, coberturas legales, etc. Así, estas medidas a nivel organizativo por sí solas no eliminan los factores de discriminación, ni mejoran la situación laboral actual del colectivo de mujeres pero sí generan entornos desde los que se pueden articular propuestas legislativas que sí promuevan y amparen el desarrollo profesional de la mujer. Por lo tanto, informar y formar a las mujeres, capacitarlas para el desempeño de un trabajo, asesorarlas o ayudarlas a insertarse laboralmente, son medidas que de por sí benefician a todos y abren caminos para el cambio y para posibles reformas socio-laborales que nos permitan volver a un verdadero estado de bienestar.

5. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Bravo, C., Zarapuz, L., Gómez, R. y Antón, E. (2012). *Crisis y discriminación salarial de género*. Madrid: Secretaría Confederal de la Mujer y Gabinete Técnico Confederal de CCOO.

Fontecha, A. (2011). *Informe sobre la situación laboral de las mujeres*. Madrid: UGT- Departamento Confederal de la Mujer Trabajadora.

Gálvez, L. (2013). El recrudecimiento de las desigualdades de género en la España de la Gran Recesión. *Temas para el debate* (Monográfico sobre las desigualdades sociales en España), 218-219, 42-44.

Instituto Nacional de Estadística, INE (2012). *Encuesta de Estructura Salarial 2010. Resultados provisionales*. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np720.pdf>

Instituto Nacional de Estadística, INE (2013). *Encuesta de Población Activa (EPA). Tercer trimestre de 2013*. Recuperado de <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epapro0313.pdf>

Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (2012). *Guía Sindical Mujeres, trabajo y Salud* (2.^a ed.). Recuperada de http://www.ccoo.es/comunes/recursos/1/1632638-Guia_sindical_Mujeres,_trabajos_y_salud.pdf

Mariño, R. (2009). *Análisis de la trayectoria formativa de la mujer en las ramas industriales de FP en Galicia y su inserción socio-laboral* (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Moser, C. (1998). The Asset Vulnerability Framework: Reassessing Urban Poverty Reduction Strategies. *World Development*, 26, 1-19.

Nuño, L. (2013). Situación y pronóstico de la Desigualdad de Género en España. Ponencia directora de la Cátedra de Género del Instituto de Derecho Público de la Universidad Rey Juan Carlos. Recuperado de <http://nuriavarela.com/desigualdad-de-genero-en-espana/>

Unión General de Trabajadores, UGT (2013). *Las políticas de recorte acentúan la desigualdad salarial y social entre mujeres y hombres. Informe sobre desigualdades salariales*. Recuperado de <http://www.ugt.es/actualidad/2013/febrero/18%20informe%20sobre%20desigualdad%20salarial%202013.pdf>

Cursos de educação e formação de jovens: variáveis preditoras dos resultados escolares

PAULO JORGE SANTOS

Universidade do Porto

ANABELA DE SOUSA BARREIROS

Associação Empresarial do Baixo Ave

1. INTRODUÇÃO

O insucesso escolar constitui um tema clássico na investigação sobre educação, tendo adquirido uma crescente relevância à medida que a escola de massas se foi expandido ao longo dos séculos XIX e XX (Soysal & Strang, 1989). Com efeito, o crescimento dos sistemas educativos e, em particular, a expansão da escolaridade obrigatória, permitiu constatar a existência de uma percentagem, por vezes elevada, de retenções e abandono escolares. No caso português esses números são particularmente significativos, pese embora o seu decréscimo na última década (Conselho Nacional de Educação, 2013).

A investigação sobre o insucesso escolar tem colocado em evidência diferentes abordagens conceptuais, umas de natureza mais sociológica e outras de natureza mais psicológica. Elas devem ser vistas como complementares tendo em conta que se centram em dimensões distintas do fenómeno em análise, recorrendo para o efeito a diferentes grelhas teóricas e estratégias de investigação.

Um dos fatores que mais frequentemente tem sido referido como estando relacionado com o insucesso escolar consiste na rigidez curricular e na escassa diferenciação de percursos educacionais que são oferecidos aos alunos. O currículo único, com as mesmas regras universais de progressão definidas centralmente, concedendo uma nula ou escassa margem de intervenção à reconfiguração do currículo a nível local, constitui um obstáculo a um ensino que deve tentar assegurar, tanto quanto possível, o sucesso escolar para todos. Embora ainda nos encontremos

longe de vermos atribuída às escolas e centros de formação profissional a possibilidade de concretizar uma gestão curricular diferenciada e contextualizada, pensamos que tal evolução tenderá a ser inevitável (Campos, 2002).

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SUCESSO EDUCATIVO

Uma das estratégias que tem sido crescentemente advogada para responder às necessidades dos alunos que experimentam dificuldades ao nível do aproveitamento escolar consiste na oferta de currículos específicos, nomeadamente os direcionados para a formação profissional. Embora esta resposta da escola possa ser considerada estigmatizante, na medida em que procura responder à crescente diversidade dos alunos que a frequentam pela criação de vias curriculares socialmente desvalorizadas (Canário, 2005), ela tem sido cada vez mais utilizada, como comprova a recente criação e expansão do ensino vocacional destinada a alunos com um passado de retenções e de idade superior a 13 anos.

Desta forma, afigura-se particularmente oportuna a investigação sobre as variáveis e os processos que se encontram relacionados com o sucesso educativo com populações que frequentam percursos formativos desta natureza. Sendo o desempenho académico determinado por múltiplos fatores pessoais e sociais, importa tomar em linha de conta determinados pontos de partida que visam operacionalizar uma investigação que se situa na área da psicologia. O primeiro é que existem determinadas variáveis e processos psicológicos que se relacionam com a perceção que os indivíduos vão desenvolvendo sobre si próprios e que a investigação demonstrou exercerem uma função particularmente importante no desempenho académico. O seu estudo insere-se numa perspetiva cognitivista da psicologia que sustenta a importância crucial destas perceções para a compreensão do comportamento.

O segundo ponto de partida consiste em considerar que o desenvolvimento e comportamento humanos só são compreensíveis caso se adote uma perspetiva contextualista, isto é, que se tome em linha de conta que o desenvolvimento nunca ocorre num vácuo social. Pelo contrário, é na interação que se desenvolve entre o indivíduo e os seus contextos de vida que o desenvolvimento psicológico ocorre (Menezes, 2005). Dentro dos vários ecossistemas identificados na teoria de Bronfenbrenner (1979), um dos autores de referência desta abordagem, o microsistema familiar assume-se como um dos mais relevantes pois é nele que se

processa o desenvolvimento de processos e estruturas psicológicas que desempenharão um papel absolutamente relevante para o futuro dos indivíduos.

No campo das variáveis individuais que a investigação tem relacionado de forma consistente com o comportamento e motivação humanas o autoconceito desempenha um papel fundamental. Ele pode ser definido como o conjunto das crenças e conhecimentos que os indivíduos têm de si próprios, nomeadamente as suas ideias, sentimentos, atitudes e expectativas. Estas perceções resultam das experiências que vão ocorrendo nos diferentes contextos de vida (exemplo, família, escola), em especial as que resultam da interação com outros significativos (exemplo, pais, professores, pares).

Hoje parece ser relativamente consensual que o autoconceito constitui uma estrutura multifacetada e hierarquicamente organizada (Fontaine, 1991). Embora existam diferentes modelos teóricos é possível distinguir o autoconceito geral e, num segundo nível, o autoconceito académico e o autoconceito não académico. Cada um destes autoconceitos, por sua vez, é constituído por outros mais específicos. No caso do autoconceito académico, que é o que mais nos interessa no domínio da presente investigação, alguns autores distinguem autoconceitos relacionados com diferentes domínios de aprendizagem que se mostraram preditivos do rendimento, investimento e escolhas escolares (Faria & Azevedo, 2004).

O autoconceito constitui uma estrutura cognitiva sobre a forma como os indivíduos se percebem a si próprios. A autoestima, por seu turno, constitui a dimensão avaliativa desta perceção, estando relacionada com a diferença entre o desempenho real dos indivíduos em vários domínios e o desempenho desejado. A autoestima é por norma avaliada de uma forma global, tendo sido definida por Rosenberg (1965, p. 30) como «uma atitude positiva ou negativa relativamente a um objeto particular, a saber, o self». Existem inúmeros estudos que assinalam uma correlação positiva entre uma autoestima elevada e bons resultados escolares (Woolfolk, Hugues & Walkup, 2008).

A autoeficácia constitui, igualmente, uma variável individual particularmente importante para compreendermos o desempenho académico (Bandura, 1997). As crenças de autoeficácia são crenças que os indivíduos desenvolvem sobre a sua capacidade para desempenhar com sucesso determinados comportamentos ou tarefas que, por sua vez, se encontram ligadas à perceção de competência pessoal (Fontaine, 2005). Estas crenças podem ser genéricas, falando-se neste caso de autoeficácia generalizada, ou específicas, consoante os vários domínios de realização.

As expectativas de autoeficácia são importantes mediadores do comportamento e da mudança comportamental. Expectativas positivas de autoeficácia académica encontram-se relacionadas com a obtenção de bons resultados escolares (Fontaine, 2005).

Existem múltiplas variáveis contextuais que influenciam o comportamento e desenvolvimento de crianças e jovens. Todavia, existe um relativo consenso em considerar a família, enquanto primeiro contexto de vinculação e produtor de significados estruturantes para a auto-organização do sujeito, como um dos mais importantes e determinantes neste processo. Em particular, a forma específica como os pais educam os seus filhos afigura-se um processo de enorme relevância. O modelo mais investigado de estilos educativos parentais é da autoria de Diana Baumrind (1991) que o desenvolveu desde a segunda metade da década de sesenta. A autora distinguiu duas dimensões fundamentais no comportamento dos pais no processo de educação dos seus filhos: a exigência e a responsividade. A primeira tem a ver com o grau de controlo exercido pelos pais no sentido de estabelecer limites e fazer cumprir regras adequadas ao desenvolvimento dos seus filhos. A segunda refere-se ao nível com que os pais promovem a individualidade, a autorregulação e a expressão de opiniões das crianças e jovens através de uma postura sensível, apoiante e de consideração das suas exigências e necessidades específicas. Quando cruzadas num sistema ortogonal é possível identificar quatro estilos educativos neste modelo: um estilo autoritativo (authoritative), com elevados níveis de exigência e responsividade, um estilo autoritário, caracterizado por um nível de exigência elevado e baixo de responsividade, um estilo permissivo, onde é patente um elevado nível de responsividade e baixo de exigência e, finalmente, um estilo negligente, que se expressa por baixos níveis de responsividade e exigência. De uma forma geral a investigação tem concluído que o estilo autoritativo se encontra associado a níveis mais elevados de desenvolvimento psicossocial e a outros indicadores de adaptação, incluindo o rendimento académico (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991).

O presente estudo tem como objetivo analisar um modelo preditivo do rendimento académico com uma amostra de formandos que frequentam Cursos de Educação e Formação de dupla certificação, com equivalência ao 9º ano de escolaridade e qualificação profissional de nível II, destinados a alunos de idade igual ou superior a 15 anos. Trata-se de uma população composta por indivíduos com características específicas, com um passado de retenções e abandono escolares, oriundos, maioritariamente, de famílias de baixo nível socioeconómico. Os estudos realizados no nosso país com este tipo formandos é virtualmente inexistente. Na presente

investigação esperávamos encontrar uma relação linear positiva entre o autoconceito académico, a autoestima, a autoeficácia generalizada, a responsividade e a exigência parentais, por um lado, e os resultados académicos obtidos na formação, por outro.

3. METODOLOGIA

3.1. Amostra

A amostra foi constituída por 111 participantes, que frequentavam cursos de Educação e Formação em duas instituições situadas na região do Vale do Ave. A distribuição por género foi a seguinte: 70,3% do género masculino e 29,7% do género feminino. A idade variou entre os 15 e os 23 anos, com uma média de 17,15 anos (DP=1,71).

3.2. Procedimento

A aplicação dos instrumentos utilizados nesta investigação decorreu nas instituições que os formandos frequentavam. A autorização dos encarregados de educação dos formandos para a participação no estudo foi previamente obtida. A natureza voluntária da participação foi enfatizada e a confidencialidade dos resultados garantida.

3.3. Instrumentos

3.3.1. Questionário sociodemográfico

Este questionário foi desenvolvido expressamente para esta investigação com o objetivo de recolher dados que permitissem a caracterização sociodemográfica da amostra.

3.3.2. Self-Description Questionnaire II (SDQII)

Para a avaliação do autoconceito académico recorreremos à versão portuguesa do Self-Description Questionnaire II (SDQII) (Fontaine, 1991). O SDQ II apresenta excelentes qualidades psicométricas, similares à versão original do instrumento. Na presente investigação usou-se somente a subescala do autoconceito académico – assuntos escolares em geral.

3.3.3. Generalized Self-Efficacy Scale (GSES)

Para a avaliação da autoeficácia generalizada recorreremos à versão portuguesa do instrumento desenvolvido por Schwarzer e Jerusalem (1995) que evidenciou características psicométricas muito satisfatórias, tendo sido corroborada a estrutura unifatorial da escala (Coimbra & Fontaine, 1999).

3.3.4. Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)

Usámos a versão portuguesa da Rosenberg Self-esteem Scale (Santos & Maia, 2003) para avaliarmos a autoestima. No processo de adaptação da escala verificou-se a existência de um padrão de correlações com outros instrumentos que evidenciaram a validade da escala. A unidimensionalidade da escala foi igualmente corroborada.

3.3.5. Parenting Scales (PS)

A avaliação das dimensões de exigência e responsividade parentais foi realizada através da utilização da versão portuguesa das Parenting Scales (Ducharme, Cruz, Marinho, & Grande, 2006) que demonstrou boas qualidades psicométricas.

3.4. Resultados

Na tabela 1 apresentam-se as estatísticas descritivas para todas as variáveis do estudo, incluindo a consistência interna dos diferentes instrumentos, e o padrão de correlações. Os resultados escolares foram analisados a dois níveis. No primeiro caso na sua totalidade, ou seja, incluindo as quatro componentes que estruturam os cursos de Educação e Formação, e, no segundo, somente na componente de formação tecnológica (CFT), constituída pelas unidades do itinerário de qualificação profissional, que determina, em grande parte, a opção dos jovens por esta tipologia de ensino de natureza profissionalizante. O recurso às dimensões do modelo de Baumrind (1991) e não aos estilos educativos parentais deveu-se ao facto de o tamanho da amostra utilizada não assegurar o poder estatístico suficiente para realizarmos as análises estatísticas de regressão que pretendíamos concretizar. De salientar as correlações positivas estatisticamente significativas entre os resultados escolares e o autoconceito académico e, embora de menor magnitude, entre os primeiros e a autoestima. A correlação entre as dimensões de exigência e responsividade deve ser igualmente destacada.

Tabela 1. Médias, desvios-padrão, consistência interna (alpha de Cronbach) e correlações das variáveis do estudo

	Médias	Desvios padrão	Consistência interna	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Resultados escolares totais	3,29	0,57							
2. Resultados escolares CFT	3,13	0,62		0,73**					
3. Autoconceito	43,83	7,73	0,77	0,43**	0,49*				
4. Autoeficácia	30,32	4,94	0,85	0,05	0,13	0,14			
5. Autoestima	30,16	3,85	0,74	0,25**	0,29*	0,43*	0,39**		
6. Responsividade	26,70	5,17	0,81	-0,03	-0,02	0,05	0,22*	0,23*	
7. Exigência	28,39	6,58	0,89	0,03	0,01	0,03	0,15	0,03	0,50**

Nota. * Correlação estatisticamente significativa a 0,05; ** Correlação estatisticamente significativa a 0,01; CFT = Componente de Formação Tecnológica. Os scores totais dos instrumentos podem variar entre os seguintes valores: Resultados escolares (1-5); Resultados escolares CFT (1-5); Autoconceito (10-60); Autoeficácia (10-40); Autoestima (10-40); Responsividade (9-36); Exigência (10-40).

Tendo como objetivo compreender a influência do autoconceito, autoestima, autoeficácia, bem como das dimensões exigência e responsividade relativas ao comportamento parental (variáveis preditoras) nos resultados escolares (variáveis dependentes), realizaram-se duas análises de regressão linear múltipla. A equação da regressão, tendo como variável dependente os resultados escolares globais, foi

estatisticamente significativa, $F(5,99) = 5,07$, $p = 0.0001$, explicando 16% da variância (R^2 ajustado). Na tabela 2 apresentam-se as estatísticas referentes a esta regressão. O autoconceito académico foi o único preditor estatisticamente significativo ($B = 0,03$; $t = 3.57$, $p < 0,001$).

Tabela 2. Sumário da análise da regressão das variáveis predictoras dos resultados escolares globais

Variáveis	<i>B</i>	<i>SEB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Autoconceito	0,03	0,01	0,37	3,57	0,001
Autoestima	0,02	0,02	0,14	1,25	0,22
Autoeficácia	0,0001	0,01	0,01	0,03	0,98
Responsividade	-0,01	0,01	-0,11	-1,01	0,31
Exigência	0,01	0,01	0,07	0,68	0,50

A segunda equação de regressão, tendo como variável dependente os resultados escolares referentes à componente de formação técnica, foi estatisticamente significativa, $F(5,99) = 7,13$, $p = 0,0001$, explicando 23% da variância (R^2 ajustado). Na tabela 3 apresentam-se as estatísticas referentes a esta regressão. Mais uma vez o autoconceito académico foi a única variável preditora estatisticamente significativa ($B = 0,04$; $t = 4,42$, $p = 0,0001$).

Tabela 3. Sumário da análise da regressão das variáveis predictoras dos resultados escolares da componente de formação técnica

Variáveis	<i>B</i>	<i>SEB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Autoconceito	0,35	0,01	0,44	4,44	0,0001
Autoestima	0,02	0,02	0,11	0,98	0,33
Autoeficácia	0,01	0,01	0,08	0,81	0,42
Responsividade	-0,01	0,01	-0,09	-0,83	0,41
Exigência	0,01	0,01	0,03	0,32	0,75

Decidimos ainda avaliar a magnitude do efeito das percentagens da variância explicada nas equações de regressão recorrendo à estatística f^2 proposta por Cohen (1992). Para os resultados escolares globais a magnitude do efeito foi de 0,35 e para os resultados da componente da formação técnica foi de 0,56. Ambos os valores são considerados elevados, pelo que se pode concluir que os resultados além de serem estatisticamente significativos são igualmente substantivos.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO

Os resultados da presente investigação permitiram constatar que entre as variáveis preditoras do modelo testado apenas o autoconceito académico se revelou um preditor estatisticamente significativo, explicando uma percentagem significativa do rendimento académico, com especial relevância para os resultados referentes à componente de formação técnica. A autoestima evidenciou correlações moderadas com os resultados escolares, mas não emergiu como uma variável preditora.

É possível que os resultados que obtivemos, alguns dos quais não corroboraram as nossas hipóteses iniciais, possam ser explicados por vários motivos. A variável de autoeficácia que usámos avaliou uma perceção genérica de eficácia pessoal, quando talvez fosse aconselhável termo-nos centrado na dimensão académica. De igual forma, o facto de não ter sido possível avaliar os estilos educativos parentais, mas somente as variáveis de exigência e responsividade, por razões que já anteriormente abordamos, poderá explicar a ausência de relação com os resultados escolares.

Todavia, futuras investigações poderão explorar comportamentos mais específicos por parte dos pais e encarregados de educação para além daqueles que se encontram associados ao modelo de Diana Baumrind. Pensamos especificamente em comportamentos e atitudes relacionadas com a formação profissional, como a valorização dos estudos e do trabalho escolar, com o acompanhamento dos filhos e educandos no seu percurso formativo, mantendo um contacto regular com a entidade formadora por exemplo.

No âmbito dos resultados obtidos parece claro que o autoconceito académico desempenha um papel bastante relevante no rendimento académico como outras investigações já tinham colocado em relevo. Assim, parece-nos particularmente apropriado desenvolver estratégias de intervenção que visem promover um autoconceito académico positivo, particularmente com populações que frequentam cursos de formação profissional e que apresentam um percurso escolar marcado por fracassos, retenções e desistências. A imagem que cada adolescente ou jovem tem si próprio na dimensão académica e as expectativas que dela derivam são poderosos agentes reguladores dos processos motivacionais e comportamentais, pelo que a promoção desta dimensão psicológica deverá ser considerada uma prioridade na definição e operacionalização dos objetivos específicos de formação.

5. REFERÊNCIAS, BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campos, B. P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Afrontamento.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?*. Porto: Porto Editora.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Coimbra, S. & Fontaine, A. M. (1999). Adaptação da escala de auto-eficácia generalizada percebida (Schwarzer & Jerusalem, 1993). En A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (Vol. VI) (pp. 1061-1069). Braga: APPORT.
- Conselho Nacional de Educação (2013). *Estado da Educação 2012: autonomia e descentralização*. Lisboa: CNE.
- Ducharne, M. A. B., Cruz, O., Marinho, S. & Grande, C. (2006). Questionário de estilos educativos parentais (QEEP). *Psicologia e Educação*, 1, 63-75.
- Faria, L. & Azevedo, A. (2004). Manifestações diferenciais do auto-conceito no fim do ensino secundário português. *Paidéia*, 14, 265-276.
- Fontaine, A. M. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 35-54.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Menezes, I. (2005). O desenvolvimento psicossocial na adolescência: mudanças na definição de si próprio, nas relações com os outros e na participação social e cívica. En G. Miranda e S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da Educação* (pp. 93-117). Lisboa: Relógio D'Água.

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Santos, P. J. & Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da Escala de Auto-Estima de Rosenberg. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8, 253-268.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. En J. Weinman, S. Wright & M. Johnston, *Measures in health psychology: a user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, England: NFERNELSON.
- Soysal, Y. N. & Strang, D. (1989). Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe. *Sociology of Education*, 62, 277-288.
- Woolfolk, A., Hughes, M. & Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. Harlow: Pearson.

Acciones formativas desarrolladas en la Formación Profesional para el Empleo en la Comunidad de Valencia y sus posibilidades

ALICIA ROS GARRIDO
Universitat de València

«La formación puede no ser suficiente para reintegrar a las personas en el mundo del trabajo»

(Descy y Tessaring, 2007, p. 83)

1. INTRODUCCIÓN

En la Formación Profesional para el Empleo se han producido importantes cambios en los últimos años, debido a las nuevas normas e iniciativas tanto a nivel europeo como a nivel estatal, a raíz de la actual situación social y económica.

En concreto, en la Comunidad Valenciana, en la convocatoria de ayudas para la subvención de acciones formativas para desarrollar en 2012 (y que continúan desarrollándose en 2013), se regulan programas formativos (ahora llamados modalidades de formación) dirigidos prioritariamente a personas desempleadas que anteriormente respondían a normas diferentes: la Formación Profesional para el Empleo (FPE) y los Talleres de Formación e Inserción Laboral (Talleres FIL). Se producen cambios no solo en la regulación sino también en la concepción, pero ¿qué cambios se han producido en las ideas básicas de cada programa? ¿Es un cambio en la concepción o un cambio en la regulación? ¿Qué necesidades se atienden de las personas en situación de vulnerabilidad o en riesgo de exclusión social? ¿En qué medida influyen los cambios en los procesos curriculares? ¿Qué consecuencias pueden producirse en las prácticas de las nuevas modalidades?

Es un buen momento y ocasión para analizar las características, los cambios producidos y la evolución de la FPE y de los Talleres FIL durante los últimos años.

Primero se describen las características principales de dichos programas y, el siguiente apartado, da cuenta de las características más significativas de las vías de programación y de los colectivos que cada uno de los programas atendía. En tercer lugar, se realiza un análisis longitudinal del número de acciones formativas realizadas, según las vías de programación y colectivos a los que van dirigidas. Los datos se han extraído de las Memorias de Actividades del Servicio Valenciano de Empleo y Formación (SERVEF). A continuación, un apartado para la reflexión sobre el sentido de ambos programas y sus posibilidades curriculares. Para finalizar, una referencia obligada a la nueva Orden del 2012 que regula ambos programas.

2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS PROGRAMAS

Los programas a investigar son el Programa de Formación Profesional para el Empleo y los Talleres de Formación e Inserción Laboral, atendiendo a la normativa y práctica desde 2005 hasta 2011.

El Programa de FPE tiene el objetivo de fomentar y gestionar acciones formativas dirigidas a personas desempleadas, con la finalidad de proporcionarles la cualificación profesional para desempeñar una ocupación concreta y adecuada a las necesidades del mercado de trabajo en la Comunidad Valenciana. En este programa pueden participar tanto personas desempleadas, que con anterioridad a su incorporación al curso estuvieran inscritas en los Centros del SERVEF, como personas trabajadoras en activo, respetando el porcentaje que aparece en la orden correspondiente (por ejemplo, en la convocatoria de 2011, las personas desempleadas no podían ser menos del 60% del total de participantes). Las mujeres víctimas de violencia de género, las personas con discapacidad y los trabajadores de baja cualificación tendrán la consideración de colectivos prioritarios para poder participar en los cursos, siempre que cumplan los perfiles requeridos. Incluye la regulación de ayudas al alumnado desempleado en concepto de transporte, becas, manutención y alojamiento. Se favorece el desarrollo de acciones formativas en las que se asume el compromiso de inserción o contratación. Se imparten especialidades formativas incluidas en el Fichero de Especialidades Formativas del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) y todas sus características (requisitos del profesorado, requisitos del alumnado, módulos formativos y su duración, instalaciones, duración de las prácticas no laborales (PNL), etc.) están sujetas a lo dispuesto en los programas formativos del SEPE y, por lo tanto, es una formación acreditable que permite al alumnado, en su caso, la obtención de un

Certificado de Profesionalidad (CP). Las especialidades formativas desarrolladas en la FPE solo pueden realizarse en entidades homologadas o acreditadas para impartir dichas especialidades formativas. El Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de FPE y la Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el citado Real Decreto, introdujeron modificaciones, sobre todo, en el sentido de romper la separación entre la formación para trabajadores en activo y la formación para trabajadores desempleados, de ahí, las características anteriormente descritas.

El Taller FIL es un instrumento formativo implantado por la Generalidad Valenciana como fórmula para el desarrollo de «itinerarios individuales de inserción». Se dirige a colectivos con especiales dificultades de inserción en el mercado de trabajo para facilitarles su incorporación laboral. Es una formación adaptada a sus características individuales. Tienen prioridad en la selección del alumnado las mujeres que hayan sido objeto de violencia doméstica y, en el supuesto de Talleres FIL dirigidos a personas en riesgo de exclusión social, tienen prioridad los menores que estén tutelados por la Generalidad Valenciana o jóvenes menores de 23 años que provengan de instituciones de menores de la Comunidad Valenciana. Su finalidad es proporcionar una cualificación profesional para desempeñar una ocupación concreta y adecuada a las necesidades de las empresas de la Comunidad Valenciana. Combina la orientación, formación profesional y búsqueda activa de empleo y puede incluir un periodo de PNL y el compromiso de inserción de los participantes. Tienen una duración máxima de 500 horas, de las cuales un máximo de 200 pueden ser PNL. La persona participante recibe 10 € por día realmente asistido (anteriormente la ayuda era de 10,80 €), aproximadamente 800 € en total (la cantidad varía en función del número de horas al día, que puede oscilar entre cuatro y seis horas, y que puede variar previa autorización; pero nunca podrá ser un horario inferior a 20 horas ni superior a 40 horas semanales). Desde la convocatoria de 2008 se priman las acciones que den lugar a la obtención de CP, carnés profesionales y que habiliten para el desempeño de trabajos relacionados con la atención a personas dependientes. Pueden impartirse módulos formativos de FPE del Fichero de Especialidades del SEPE o alguno de los módulos del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), con una duración mínima de 250 horas y debe añadirse el módulo de sensibilización medioambiental (nueve horas). La referencia al Fichero y/o al Catálogo pretende facilitar, en su caso, la acreditación de estos procesos formativos. Los Talleres FIL podían ser desarrollados en entidades que no debían poseer, necesariamente, instalaciones homologadas o acreditadas (hasta el 2009, en las órdenes se advertía que, las entidades que

aspiraran a ser receptoras de las ayudas, debían reunir o acreditar capacidad suficiente de medios materiales, humanos y organizativos para conseguir los objetivos establecidos en el Programa). Solo desde la convocatoria de 2010 se especifica en la orden que, si el programa formativo a impartir es una de las especialidades recogidas en el Fichero de Especialidades Formativas del SEPE o del CNCP, los medios (materiales y humanos) deben ajustarse a lo previsto en el correspondiente programa, exigiendo así la homologación de las instalaciones de las entidades.

3. VÍAS DE PROGRAMACIÓN Y COLECTIVOS

Hay diferencias entre la FPE y los Talleres FIL. En concreto, se habla de vías de programación de la FPE y de colectivos en las acciones formativas de los Talleres FIL.

Aunque se han producido algunas variaciones desde 2005 hasta 2011, en la FPE han existido cinco vías de programación:

- Vía 1. Centros colaboradores homologados o acreditados: deben impartir las especialidades formativas reflejadas en los Anexos correspondientes de la Orden. Vía desarrollada desde 2005 a 2011.
- Vía 2. Convenios de formación ocupacional: acciones formativas desarrolladas en organizaciones o entidades que tengan firmados convenios de colaboración con el SERVEF, basados en las necesidades formativas detectadas por la Dirección General de Formación y Cualificación Profesional. Vía desarrollada desde 2005 a 2011.
- Vía 3. Proyectos formativos con compromiso de colocación o gestión de inserción, desarrollados por empresas, asociaciones empresariales o centros colaboradores homologados. El compromiso de inserción desde 2005 a 2008 era del 50% y desde 2009 a 2011 del 60%.
- Vía 4. Acciones formativas desarrolladas en Centros Integrados Públicos de Formación Profesional dependientes de la Consejería de Educación, en 2009 y 2010.
- Vía 5. Modalidad semipresencial, desarrollada por centros colaboradores homologados. Vía desarrollada solo en 2011.

En el caso de los Talleres FIL, en las convocatorias de 2009, 2010 y 2011 se contemplan tres modalidades en los programas de actuación, que a su vez definen los

colectivos a los que va dirigida esta formación: a) Personas Discapacitadas, b) Personas en Riesgo de Exclusión Social (RES) y c) Personas Inmigrantes. Anteriormente se contemplaba una cuarta modalidad que podía atender indistintamente a cualquiera de los siguientes colectivos: d.1) Mujeres, d.2) Menores de 25 años y d.3) Desempleados/as de Larga Duración (PLD).

El procedimiento de concesión de las subvenciones para impartir acciones formativas de FPE y de Talleres FIL es en régimen de concurrencia competitiva, excepto la vía 3 que se tramita en régimen de concesión directa (según el art. 23.3, Real Decreto 395/2007).

4. ACCIONES FORMATIVAS

El número de acciones formativas desarrolladas del Programa de FPE y de los Talleres FIL, desde el 2005 hasta el 2011, se ha extraído de las Memorias de Actividades del SERVEF.

De los datos proporcionados en dichas memorias, dos cosas a señalar en el caso de la FPE: los datos proporcionados incluyen otros programas formativos como el Contrato Programa Patronal y el Contrato Programa Sindical y ambos se han reflejado en las tablas conjuntamente como «Otros»; y también se reflejan los datos de Acciones Formativas realizadas a través de Centros SERVEF de Formación, que son centros propios de la Conselleria d'Economia, Indústria, Turisme i Ocupació y dos Centros Integrados Públicos de Formación Profesional. El Decreto 115 /2008, de 1 de agosto, del Consell, es el que regula los Centros Integrados en la Comunidad Valenciana que realizaron acciones de Vía 4 en 2009 y 2010.

Respecto a la evolución de las acciones de FPE (tabla 1) podemos apreciar que han tenido una tendencia ascendente, excepto en 2007 y 2011 que disminuyó el número de acciones realizadas. Si comparamos los datos del 2011 con los del 2005 según la vía de programación, y a pesar de las variaciones a lo largo de los años dentro de cada una de las vías, destaca que solo en la vía 1 y en las acciones realizadas en los Centros SERVEF de Formación han aumentado; sobre todo destaca que, en el caso de estos últimos, siempre ha ido creciendo el número de acciones.

En los Talleres FIL desde el 2006 hasta el 2009 el número de acciones formativas realizadas ha ido en aumento, mientras que en la convocatoria de 2010 se redujeron a la mitad y en 2011 continúan disminuyendo. Respecto a las acciones formativas

dirigidas al colectivo de inmigrantes tiene un aumento menor en la convocatoria de 2009. Y en el 2011 los dirigidos a personas RES e inmigrantes aumentan, mientras que para las personas discapacitadas disminuyen.

Tabla 1. Acciones formativas por vías de programación del Programa de FPE y por colectivos de los Talleres FIL desde 2005 a 2011

		2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Programa de FPE	Vía 1	1.347	1.559	1.113	1.303	1.453	1.490	1.391
	Vía 2	153	174	127	150	153	152	143
	Vía 3	73	114	146	194	105	79	53
	Vía 4					14	12	
	Vía 5							24
	OTROS	373	338	271	388	348	349	339
	Centros SERVEF	143	197	210	229	246	266	263
	Total	2.089	2.382	1.967	2.264	2.319	2.348	2.213
Talleres FIL	PLD	7	12	8				
	Menores de 25 Años	32	34	35				
	Mujeres	50	53	56				
	SUMA: PLD, Menores de 25 años y Mujeres	89	99	99	97			
	Personas Discapacitadas	83	77	84	103	154	78	66
	Personas en RES	79	70	72	90	137	65	69
	Inmigrantes	43	45	50	88	126	57	59
	Total	294	291	305	378	417	200	194

Fuente: elaboración propia a partir de Memorias de Actividades del Servicio Valenciano de Empleo y Formación 2005-2011.

En cuanto a las familias profesionales en las que se han realizado las acciones formativas de FPE y de Talleres FIL, en ambos destacan las desarrolladas en la familia profesional de «Administración y Gestión» con aproximadamente un 20% de las acciones realizadas cada año. En la FPE también destacan las acciones formativas desarrolladas en la familia profesional de «Informática y comunicaciones» con aproximadamente un 19%, mientras que en los Talleres FIL solo suponen alrededor del 6% de las acciones formativas realizadas. En los Talleres FIL, la familia profesional de «Servicios socioculturales y a la comunidad» ha ido aumentando año tras año llegando a alcanzar el 21% en la convocatoria de 2010, mientras que en la FPE ha disminuido en las convocatorias de 2009 y 2010 hasta el 6,47%. Por último comentar

que en especialidades formativas de la familia profesional «Agraria» se realizan aproximadamente el 12% de Talleres FIL, mientras que en la FPE no llega ningún año a superar el 2% de las acciones realizadas.

5. REFLEXIONES SOBRE EL SENTIDO DE LA FPE Y LOS TALLERES FIL

Tanto la FPE como los Talleres FIL tienen la misma finalidad: proporcionar a los participantes la cualificación profesional para desempeñar una ocupación concreta y adecuada a las necesidades del mercado de trabajo en la Comunidad Valenciana. Pero los Talleres FIL están reservados a personas con dificultades de integración en el mercado del trabajo (art. 2.1 Orden 56/2010 y anteriores). Este lenguaje refleja la idea de que las personas que participen en estos talleres deben integrarse en un mercado laboral del que no forman parte, en definitiva, en una sociedad. Saül Karsz afirma que

la exclusión atañe a personas que están fuera de una sociedad de la que al mismo tiempo forman necesariamente parte (...) y es en el seno de esa paradoja donde actúan los dispositivos y donde se desloman los profesionales de lo social. (Karsz, 2004, pp. 160, 163).

Es necesario fomentar acciones formativas dirigidas a las personas en situación de vulnerabilidad o en riesgo de exclusión social para que formen parte de la sociedad con plenos derechos como ciudadanos.

En cuanto a la evolución del número de acciones formativas realizadas, comparando ambos programas formativos, vemos que a pesar del incremento del número de Talleres FIL desde 2007 a 2009, en 2010 se produce un descenso considerable, más de la mitad de los realizados en el año anterior, y que continúa disminuyendo en 2011. Mientras que en el caso de la FPE la tendencia es un aumento en el número de acciones realizadas, excepto en 2007 y 2011 que disminuyen. En conclusión, podemos afirmar que se potencia más la FPE que los Talleres FIL. Una posible explicación es que la FPE es una formación acreditada y equivalente a CP, mientras que las características de las acciones formativas desarrolladas en los Talleres FIL no responden a CP por la limitación de las 500 horas de duración (en todo caso, podrían desarrollarse algunas Unidades de Competencia).

La otra cara de la moneda es que se da menos importancia y valor a la formación dirigida a colectivos con mayores dificultades de inserción en el mercado de trabajo, cuando, en realidad, son los que más lo necesitan. Pero sobre todo destaca el fortalecimiento o refuerzo de las acciones formativas desarrolladas en los Centros SERVEF de Formación y de la FPE realizada en centros colaboradores. Se puede decir que se pretende potenciar aquello que viene marcado o puede ser controlado por la administración, lo que en el ámbito de la escolaridad obligatoria se llama curriculum prescrito y curriculum evaluado (Gimeno Sacristán, 1991). Las prescripciones normativas no dejan margen de maniobra a aquellas entidades que quieren desarrollar acciones formativas dirigidas a colectivos concretos a los que venían atendiendo en los últimos años y las entidades podían desarrollar las especialidades y/o módulos que consideraran apropiados, pero con la salvedad de que la denominación de la acción formativa no diera lugar a equívocos ni confusiones. El contacto les permitía identificar mejor sus características y necesidades y poder planificar una formación adecuada y adaptada a personas o grupos de personas concretas. Como afirmaba Adolf Montoliu en la presentación del estudio «Centros de Día de Menores de la Comunidad Valenciana. El perfil de menores atendidos», es mejor hablar de personas en situación de riesgo de exclusión social que de colectivos. Uno de los logros que afirman haber conseguido los centros de día es: «cambiar el etiquetaje ('conflictivos', 'fracasados') de los menores que participan en los centros, redescubriéndolos como personas y ciudadanos de pleno derecho» (Montoliu, Cañeque y Del Campo, 2013, p. 71). Precisamente en las convocatorias de 2010 y 2011 se señala que se otorgaría la puntuación máxima cuando los Talleres FIL de personas en RES estuvieran dirigidos a menores que estén tutelados por la Generalitat Valenciana o jóvenes menores de 23 años que provengan de instituciones de menores de la Comunidad Valenciana.

6. POSIBILIDADES DE LAS ESPECIALIDADES FORMATIVAS Y CURSOS REALIZADOS

El conocimiento del entorno es fundamental para la programación de las políticas activas de empleo. Las especialidades formativas desarrolladas han sido en mayor medida en familias profesionales que requieren menores costes para su realización y en áreas profesionales con mayores posibilidades de inserción u ocupaciones socialmente útiles, favoreciendo la empleabilidad en el contexto de la Comunidad Valenciana. Pero en la propia convocatoria de los Talleres FIL no se menciona

ninguna especialidad concreta como «necesidad prioritaria», como en el caso de la Formación para el Empleo. Llama la atención que en la FPE todos los cursos están clasificados en alguna familia profesional, mientras que en los Talleres FIL hay una categoría de «otros» que puede que responda a alguna acción formativa producto de necesidades concretas detectadas por alguna entidad.

La posibilidad de empleabilidad de estos programas debe entenderse desde una perspectiva crítica y huyendo de la perspectiva individualista del mercado empresarial (Linares, Córdoba y Zacarés, 2011). No se puede culpar al sujeto como único responsable de su empleabilidad, no todo depende del individuo, ya que en la misma existen multitud de aspectos ajenos a la persona que condicionan su empleabilidad.

Por otra parte, es positivo que las especialidades formativas que se recogen en la Orden que regula la FPE partan de estudios sobre aquellas profesiones más demandadas en la Comunidad Valenciana. Dichos estudios son realizados por los Observatorios Profesionales existentes en las comunidades autónomas y en la Comunidad Valenciana es el propio SERVEF. Si entramos en su web, está el acceso al «Catálogo de ocupaciones de difícil cobertura» que deriva a la web del SEPE. El catálogo contiene ocupaciones en las que se han encontrado dificultades para gestionar las ofertas presentadas por los empleadores para cubrir puestos de trabajo vacantes. El catálogo se elabora para cada provincia trimestralmente. Pero, tal como viene expresado y marcado en las órdenes de los programas formativos, el plazo máximo para resolver y notificar la resolución aprobatoria de los cursos solicitados en concurrencia competitiva puede ser hasta de seis meses a contar desde el día siguiente al de la finalización del plazo de presentación de solicitudes. Añadiendo los 30 días (o 20, dependiendo de la convocatoria, naturales o hábiles) de plazo de presentación de solicitudes de ayudas para las acciones formativas a contar desde el día siguiente a la publicación de las órdenes en el Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, más el periodo para subsanar, en su caso, documentación. Y el tiempo de preparación de las órdenes de la propia Conselleria de Economía, Hacienda y Empleo. Puede existir un desfase entre el Catálogo y la puesta en marcha de las acciones formativas de hasta ocho meses, a las que además hay que añadir la duración de la propia formación que varía según las horas y lo establecido en los programas formativos del SEPE o del CNCP. Por los plazos comentados, dicho catálogo no parece ser una herramienta muy útil para predecir la formación a largo plazo (más de una año), pero sí es muy valioso para la formación a corto plazo. Es necesario establecer previsiones a largo plazo, como la realizada por el Ministerio de Educación (2011) donde se hace una previsión a corto plazo de 200.000 plazas de formación,

distribuidas en diferentes sectores y subsectores, para que la planificación de la oferta responda a la demanda a medio y largo plazo. Como afirma Jacinto (1998), habría que potenciar estrategias de intervención para hacer de estos programas formativos una herramienta formativa eficaz, eficiente, relevante, pertinente e integral. Y que a pesar de vivir en una sociedad caracterizada por la incertidumbre (Bauman, 2007) que las características de partida de los programas formativos dirigidos a colectivos en situación de vulnerabilidad o en riesgo de exclusión social no invaliden parte o totalmente, la efectividad de los recursos formativos existentes (Cobacho, 2000).

7. REFERENCIA OBLIGADA A LA CONVOCATORIA DE 2012

En la última convocatoria del 2012 se ha producido una importante modificación a nivel formal o normativo de los programas formativos comentados en este documento porque ambos vienen regulados por la misma orden.

El Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, introdujo un importante cambio en la denominación de las acciones desarrolladas para desempleados en la convocatorias de 2008 de la FPE. La antigua Formación Ocupacional pasó a llamarse Formación Profesional para el Empleo, pero no afectaba a las órdenes de Talleres FIL.

La convocatoria de 2012 ha supuesto un giro radical en la concepción de la Formación Profesional para el Empleo al incorporar y deber responder a las exigencias derivadas del Real Decreto Ley 3/2011, de 18 de febrero, de medidas urgentes para la mejora de la empleabilidad y la reforma de las políticas activas de empleo. Se modifica el enfoque de las políticas activas de empleo con la intención de definir objetivos e indicadores cuantitativos y cualitativos que permitan la evaluación de los mismos. Este enfoque se plasma en el Real Decreto 1542/2011, de 31 de octubre, por el que se aprueba la Estrategia Española de Empleo 2012-2014, que pretende ser el marco de referencia de las políticas activas de empleo para que puedan adecuarse a los requerimientos y particularidades de cada Comunidad Autónoma, con la pretensión de huir de la noción de ser la suma de diferentes programas. También contribuye al cambio de concepción la creación de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, que asume las competencias en materia de fomento del empleo y de la economía social, formación profesional reglada, ocupacional y continua, intermediación en el mercado laboral y en materia de educación, universidades y ciencia.

Consecuentemente, la Comunidad Valenciana, en 2012, de acuerdo al Plan Valenciano de Formación Profesional, unifica en una sola convocatoria acciones formativas de Formación Profesional para el Empleo dirigidas prioritariamente a personas desempleadas estableciendo las modalidades de: Formación e Inserción (anteriormente llamada FPE y Formación Ocupacional), Semipresencial, Formación a medida y Colectivos (anteriormente llamada Talleres FIL).

Según la Orden 29/2012 tan solo se pueden desarrollar especialidades que aparecen en el Anexo II (modalidad de Formación e Inserción) y en el Anexo IV (modalidad Colectivos) y, por lo tanto, es obligatorio estar homologado o acreditado para impartir las especialidades formativas, porque son CP.

En conclusión, la principal innovación que hace la nueva orden para acciones formativas realizadas en 2012 (y que continúan desarrollándose en 2013) es que los Talleres FIL son CP. Cambia su duración, adecuándola a la del propio CP y ofrecen, en su caso, la posibilidad de acreditación. La referencia a los CP es un paso importante hacia delante, pero dudamos de que los participantes en la nueva modalidad de Colectivos sean personas con especiales dificultades de inserción en el mercado laboral, porque las entidades deben encontrar personas que cumplan los requisitos del alumnado marcados en los CP e insertables para cumplir las exigencias del compromiso de inserción que obliga la convocatoria. Así, se aleja «más si cabe a las personas de niveles inferiores del estrato social y con menores niveles de formación y con menos acreditaciones formales mostrables» (Bernad y Marhuenda, 2008, p. 100).

También en la práctica, ¿qué consecuencias puede tener para las entidades que anteriormente realizaban Talleres FIL? Entidades que no están homologadas no pueden solicitar esta formación. Respecto a los colectivos con especiales dificultades de inserción en el mercado de trabajo, en situación de vulnerabilidad o en riesgo de exclusión social, ¿siguen atendándose? Por una parte, los participantes en la modalidad Colectivos deben cumplir los requisitos de acceso dispuestos en los programas del SEPE. Las personas que no tengan los requisitos, no pueden participar. Por otra, en los criterios de valoración de las solicitudes, por ejemplo, ya no figura en la norma dar la mayor puntuación en las acciones formativas dirigidas a personas en Riesgo de Exclusión Social (RES) cuando los destinatarios sean menores que estén tutelados por la Generalitat Valenciana o jóvenes menores de 23 años que provengan de instituciones de menores de la Comunidad Valenciana. Con lo cual, puede que las entidades ya no realicen acciones formativas dirigidas a estos menores.

¿La nueva modalidad Colectivos arrastra el posible estigma de algunas acciones o programas (García y Merino, 2009) que tenían los Talleres FIL? Parece que la modalidad Colectivos sigue siendo una formación de «segunda clase». Respecto de la limitación a las especialidades formativas que pueden desarrollarse que vienen marcadas en un anexo, ¿quedan desatendidas las necesidades de grupos de personas concretas? Todo viene prescrito. Incluso para cada especialidad formativa quedan marcadas qué especialidades complementarias deben impartirse (por ejemplo, competencia en lengua castellana, competencia matemática, competencia digital, competencia en ciencia,...). ¿Por qué esa formación complementaria y no otra? Dependiendo de las personas, no de los colectivos, las necesidades de formación complementaria pueden ser diferentes.

¿En qué medida el desarrollo del currículo en las modalidades de Formación e Inserción y Colectivos, en sus diferentes niveles de concreción, contribuye a la consecución de los objetivos que persiguen como «nuevas» modalidades formativas? La investigación sobre las maneras o procesos curriculares en el contexto de la FPE, entendida en sentido amplio, puede dar luz a la comprensión de los procesos curriculares que tienen lugar en esta formación. Estas preguntas forman parte de mi proceso de investigación de tesis doctoral. Es necesario investigar los programas formativos, en diferentes entidades, grupos de personas y perfiles profesionales para abrir la caja negra que «remite directamente a los procesos formativos, los equipos docentes, las instalaciones y los equipamientos, es decir, dimensiones (...) que rara vez han sido analizadas con exhaustividad» (Jacinto, 1998, p. 317).

8. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bernad, J. C. y Marhuenda, F. (2008). El sistema de cualificación profesional en España y los/as trabajadores/as escasamente cualificados/as. *Revista Europea de Formación Profesional*, 42/43, 91-102.
- Cobacho, F. (Coord.) (2000). *Marginación y empleo. Propuestas para luchar contra la marginación y la exclusión a través del empleo*.

Decreto 115 /2008, de 1 de agosto, del Consell, por el que se regulan los centros integrados de formación profesional en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 5 de agosto de 2008, núm. 5821.

Descy, P. y Tessaring, M. (2007). La lucha contra la exclusión laboral: ¿Sirve de algo la formación?. *Revista Europea de Formación profesional*, 41, 73-94.

García, M. y Merino, R. (2009). Las transiciones de los adolescentes después de la escuela obligatoria. Cambios sociales y respuestas socioeducativas en el territorio. *Educación Social*, 42, 47-60.

Gimeno Sacristán, J. (1991). *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Jacinto, C. (1998). ¿Qué es calidad en la formación para el trabajo de jóvenes de sectores de pobreza? Un análisis desde las estrategias de intervención. En C. Jacinto y M. T. Gallart (Coords.), *Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables* (pp. 311-341). Montevideo: Cinterfor.

Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En S. Karsz (Comp.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 133-214). Barcelona: Gedisa.

Linares, L., Córdoba, A. y Zacarés, J. J. (2011). La medida de la empleabilidad desde las empresas de inserción social. En A. Córdoba e I. Martínez, *Trabajo, empleabilidad y vulnerabilidad social: condiciones y potencialidades de la integración a través de las empresas de inserción social* (pp. 131-181). Valencia: SPUV.

Ministerio de Educación (2011). *Mapa de la Oferta de Formación Profesional en España. Secretaría General Técnica*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2011/10/mapafp-informecompleto?documentId=0901e72b80fa19b2>

Montoliu, A., Cañeque, A. y del Campo, Z. (2013). *Centros de Día de Menores de la Comunidad Valenciana. El perfil de menores atendidos*. Valencia: APIME- Coordinadora de Centros de Día de la Comunidad Valenciana.

Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación. *Boletín Oficial del Estado*, 18 de marzo de 2008, núm. 67.

Orden 56/2010, de 29 de diciembre, de la Conselleria de Economía, Hacienda y Empleo, por la que se establece el Programa de Talleres de Formación e Inserción Laboral y se convocan y regulan subvenciones para el ejercicio 2011. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 11 de enero de 2011, núm. 6435.

Orden 62/2010, de 30 de diciembre, de la Conselleria de Economía, Hacienda y Empleo, por la que se determina el Programa de Formación Profesional para el Empleo y se regulan y convocan subvenciones para la realización de acciones formativas dirigidas prioritariamente a los trabajadores desempleados durante el ejercicio de 2011. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 24 de enero de 2011, núm. 6444.

Orden 29/2012, de 22 de junio, de la Conselleria de Educación Formación y Empleo, por la que se determina el Programa de Formación Profesional para el Empleo y se regulan y convocan subvenciones para la realización de acciones formativas dirigidas prioritariamente a los trabajadores desempleados durante el ejercicio de 2012. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 27 de junio de 2012, núm. 6805.

Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 11 de abril de 2007, núm. 87.

Real Decreto-ley 3/2011, de 18 de febrero, de medidas urgentes para la mejora de la empleabilidad y la reforma de las políticas activas de empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 19 de febrero de 2011, núm. 43.

Real Decreto 1542/2011, de 31 de octubre, por el que se aprueba la Estrategia Española de Empleo 2012-2014. *Boletín Oficial del Estado*, 19 de noviembre de 2011, núm. 279.

www.incual.es

www.servef.es

www.sepe.es

La igualdad de oportunidades en el mercado laboral: el Programa Operativo Fondo Social Europeo para Galicia 2007-2013

MARÍA CARMEN SARCEDA GORGOSO

RICARDO FERNÁNDEZ BASADRE

Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

En el Reglamento (CE) No 1083/2006 del Consejo de 11 de julio de 2006 por el que se establecen las disposiciones generales relativas al Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), al Fondo Social Europeo (FSE) y al Fondo de Cohesión y se deroga el Reglamento (CE) no 1260/1999, se define un programa operativo como el documento presentado por el Estado miembro y aprobado por la Comisión, en el que se recoge una estrategia de desarrollo que contiene un conjunto coherente de prioridades para cuya realización se precisará ayuda de alguno de los Fondos o, cuando se trate del objetivo de «Convergencia», del Fondo de Cohesión y del FEDER.

El Programa Operativo de Galicia se establece para el período 2007-2013 y su contenido ha sido elaborado sobre la base de los siguientes ejes:

- Un análisis de la situación, especificando los puntos fuertes y las deficiencias, y la estrategia adoptada al respecto.
- Una motivación de las prioridades seleccionadas a la luz de las Orientaciones Estratégicas Comunitarias, el Marco Estratégico Nacional de Referencia (MENR) y de los resultados de la evaluación ex ante.
- Formulación de la estrategia, con indicación de los objetivos e indicadores estratégicos.
- Un desglose de los ámbitos de intervención por ejes prioritarios y categorías de gasto.

- Un plan de financiación que incluya un cuadro de financiación por años, y un cuadro en el que se especifique la financiación para la totalidad del periodo de programación y por prioridad, desglosada por fuentes de financiación: contribución comunitaria, financiación pública nacional, regional o local y otras.
- Disposiciones de aplicación: sistema de seguimiento, publicidad, flujos financieros, entre otros.

En este trabajo analizaremos uno de los ejes prioritarios, más concretamente, nos centraremos en aquellos aspectos relacionados con la empleabilidad, la capacitación y la inclusión social y laboral de los colectivos con mayores dificultades: las mujeres.

2. EL PROGRAMA OPERATIVO FONDO SOCIAL EUROPEO PARA GALICIA: EJES DE INTERVENCIÓN, OBJETIVOS, TEMAS PRIORITARIOS E INDICADORES

El Programa Operativo FSE de Galicia se articula en torno a cinco ejes de intervención (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007). De ellos nosotros nos centraremos en el Eje 1 y el Eje 2, referidos al Fomento del espíritu empresarial y mejora de la adaptabilidad de trabajadores, empresas y empresarios, y a Fomentar la empleabilidad, la inclusión social y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, respectivamente.

Eje 1: fomento del espíritu empresarial y mejora de la adaptabilidad de trabajadores, empresas y empresarios

En lo que respecta al primer eje, los objetivos se sitúan en tres dimensiones relativas al incremento del nivel de cualificación de los trabajadores, a la mejora de la calidad en el empleo, y al incremento y mejora en la creación y consolidación de empresas. En las dos primeras se realiza una especial mención a las mujeres, considerándolas colectivos de especial atención.

Para poder alcanzar estas metas se fijan unos temas prioritarios sobre los que trabajar relacionados con el aprendizaje en las empresas, la organización del trabajo, los servicios específicos para el empleo y la formación y el trabajo por cuenta propia y la creación de empresas. A su vez, se establecen unos indicadores que darán cuenta de la evolución hacia los objetivos pretendidos. Estos indicadores permiten medir la consecuencia directa de la ejecución de las distintas actuaciones previstas en los Programas. Son de dos tipos: de realización (dan una información básica y sencilla sobre las consecuencias materiales de la ejecución de las actividades) y de resultado

(dan información relacionada directamente con el progreso del programa operativo – los efectos inmediatos y directos– y permiten marcar estrategias o metas o adaptar rápidamente las operaciones que se gestionan si así lo sugieren estos indicadores) (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2009).

Eje 2: fomentar la empleabilidad, la inclusión social y la igualdad de oportunidades entre hombre y mujeres

Con respecto a este eje, son también tres los objetivos pretendidos: incrementar la tasa de empleo global, reducir la tasa de desempleo y fomentar la conciliación y la inclusión social. De nuevo se hace especial referencia a las mujeres. Como temas prioritarios se contemplan los relacionados con: la modernización de las instituciones del mercado laboral, las medidas activas y preventivas del mercado laboral, el acceso de la mujer al mercado laboral, la integración social y laboral de los inmigrantes, la lucha contra la discriminación en el acceso al mercado laboral y el fomento de la colaboración. Igualmente, se establecen una serie de indicadores iluminadores de los resultados. Estos aspectos se sintetizan en el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Síntesis de objetivos, temas prioritarios de actuación e indicadores de los Ejes 1 y 2

Eje de intervención	Objetivos	Temas prioritarios	Indicadores
<p>Eje 1: fomento del espíritu empresarial y mejora de la adaptabilidad de trabajadores, empresas y empresarios</p>	<p>– Aumentar el nivel de cualificación de los trabajadores, particularmente mujeres, potenciando la formación continua y aumentando el nivel de formación de trabajadores y empresarios.</p>	<p>62: relacionado con el aprendizaje permanente en las empresas</p>	<p>Personas beneficiarias de acciones de formación continua - mujeres (realización) y Personas que han participado en acciones de formación continua y que mantienen su empleo o lo han mejorado - mujeres (resultado)</p>
	<p>– Mejora de la calidad del empleo con estabilidad y calidad, especialmente entre las mujeres.</p>	<p>63: relacionado con la forma de organizar el trabajo</p>	<p>Personas beneficiarias - hombres (realización) y Personas con contrato temporal o por cuenta propia que se han beneficiado de contratos fijos - hombres (resultado)</p>
	<p>– Incrementar y mejorar la creación y consolidación/modernización de empresas, favoreciendo la capacidad de respuesta ante las nuevas existencias del mercado.</p>	<p>64: relacionado con los servicios específicos para el empleo y la formación</p>	<p>Personas beneficiarias - hombres (realización) y Personas que han aumentado su competitividad y adaptación al mercado que han mejorado sus condiciones o puesto de trabajo (resultado)</p>
		<p>68: relacionado con el trabajo por cuenta propia y la creación de empresas</p>	<p>Empresas creadas (resultado) y personas beneficiarias - mujeres (realización)</p>
<p>Eje 2: fomentar la empleabilidad, la inclusión social y la igualdad de oportunidades entre hombre y mujeres</p>		<p>65: relacionado con la modernización de las instituciones del mercado laboral</p>	<p>Estudios/evaluaciones (realización)</p>
	<p>– Incremento de la tasa de empleo global, especialmente femenino, y mejora de la empleabilidad especialmente de los colectivos vulnerables.</p>	<p>66: relacionado con medidas activas y preventivas en el mercado laboral</p>	<p>Personas beneficiadas - mujeres (realización) y Personas en situación de desempleo, que han sido beneficiarias de medidas activas de inserción laboral, que accedieron a un contrato de trabajo - mujeres (resultado)</p>
	<p>– Reducción de la tasa de desempleo, particularmente juvenil, mujeres y mayores de 55 años.</p>	<p>69: relacionado con el acceso de la mujer al mercado de trabajo</p>	<p>Personas beneficiarias - mujeres (realización) y Personas beneficiarias de servicios para el cuidado y atención de niños o personas dependientes que se han incorporado al mercado de trabajo - mujeres (resultado)</p>
	<p>– Fomentar la conciliación y la inclusión social de colectivos en riesgo de exclusión (jóvenes, desempleados, inmigrantes, discapacitados y personas excluidas o con riesgo de exclusión) y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.</p>	<p>70: relacionado con la integración social y laboral de los inmigrantes</p>	<p>Personas beneficiadas - mujeres y hombres (realización) y Personas inmigrantes contratadas - mujeres y hombres (resultado)</p>
		<p>71: relacionado con la lucha contra la discriminación en el acceso al mercado laboral</p>	<p>Personas beneficiadas - hombres (realización) y Personas discapacitadas contratadas - hombres (resultado)</p>
		<p>80: relacionado con el fomento de colaboración, pactos e iniciativas</p>	<p>Acuerdos/convenios firmados (realización)</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007).

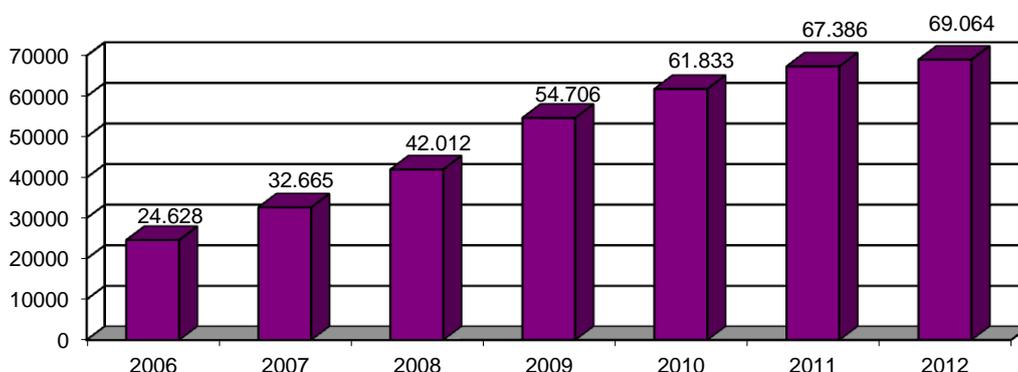
Vemos como en estos dos ejes se condensan una serie de iniciativas dirigidas al fomento y mejora de la situación sociolaboral de las mujeres, especialmente las que están directamente relacionadas con los indicadores de los temas prioritarios 62, 66, 68, 69 y 70.

En su análisis nos detendremos en las páginas siguientes, realizando una comparativa entre la situación de origen antes de la implantación del Programa Operativo en el año 2007 y la presente en 2012, tomando esa información como punto de partida para valorar la incidencia del Programa en relación con los objetivos perseguidos. Dada la imposibilidad de recoger todos los temas prioritarios en este trabajo, nos centraremos en la presencia de la mujer en la formación continua (tema prioritario 62) y en el acceso de la mujer al mercado de trabajo (tema prioritario 66) relacionándolo con el trabajo por cuenta propia y la creación de empresas (tema prioritario 68).

3. LA MUJER EN LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN CONTINUA

En lo que respecta a la participación de las mujeres en acciones de formación continua, y según datos del Observatorio de la Formación para el Trabajo y de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (gráfico 1), se constata un incremento en la participación (en números absolutos) de las mujeres en actividades de formación continua en el período estudiado. Así, mientras en el año 2006 son 24.628 las mujeres que toman parte en esta formación, en 2012 el número asciende hasta llegar a las 69.064.

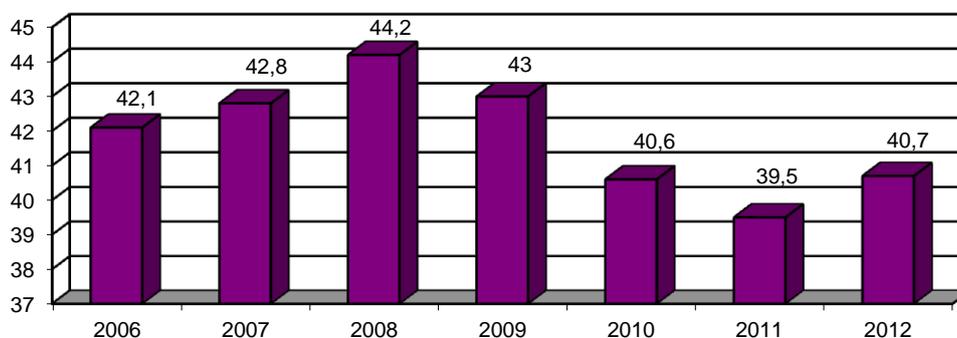
Gráfico 1. Participación, en valores absolutos, de las mujeres en actividades de formación continua en el período 2006-2012



Fuente: elaboración propia.

En términos de porcentaje (gráfico 2) apreciamos como la situación se muestra distinta. En el año 2006 el porcentaje de mujeres sobre el total de personas que realizaron formación continua se situaba en el 42,1%. Este índice se incrementa en los dos años posteriores llegando a representar las mujeres el 44,2% en el año 2008, momento en el que empieza a descender hasta alcanzar el valor mínimo en el año 2011 con el 39,5%. En el último año del que se tienen datos (2012) se aprecia un ligero repunte, representando las mujeres el 40,7% del conjunto de participantes en acciones de formación continua.

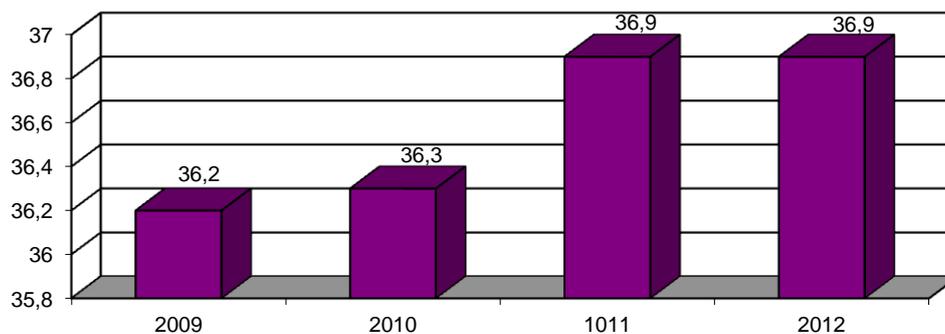
Gráfico 2. Participación, en porcentaje, de las mujeres en actividades de formación continua en el período 2006-2012



Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a la edad de las participantes (gráfico 3), se constata como esta va ascendiendo ligeramente en los cuatro años de los que se dispone de información, pasando de una media de 36,2 años en 2009 a 36,9 en 2012.

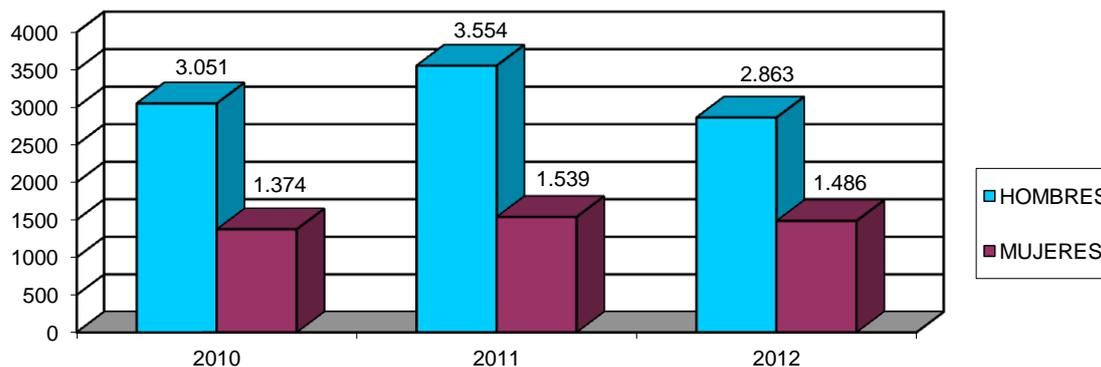
Gráfico 3. Media de edad de las mujeres en actividades de formación continua en el período 2009-2012



Fuente: elaboración propia.

Considerando la población inmigrante, los datos publicados, correspondientes al período 2010-2012 (gráfico 4), muestran como las mujeres también participan en menor medida que los hombres de las actividades de formación continua, aunque el número de participantes se ha incrementado desde el año 2010.

Gráfico 4. Participación de la población inmigrante en actividades de formación continua en el período 2010-2012 (valores absolutos)



Fuente: elaboración propia.

Si tenemos en cuenta los porcentajes de participación por sexos (tabla 1), apreciamos también un incremento de las mujeres inmigrantes que pasan de representar el 31% de los formandos en el año 2010 al 34% en el 2012.

Tabla 1. Porcentaje de participación de la población inmigrante en actividades de formación continua en el período 2010-2012

Participantes	2010		2011		2012	
	N	%	N	%	N	%
Hombres	3.051	69	3.554	70	2.863	66
Mujeres	1.374	31	1.539	30	1.486	34
Total						

Fuente: elaboración propia.

4. EL ACCESO DE LA MUJER AL MERCADO DE TRABAJO

Considerando la inserción laboral en el período 2007-2012, los datos proporcionados por el Instituto Gallego de Estadística (tabla 2, gráfico 5) nos muestran una situación en la que se aprecia como decrece claramente el número de personas que logran

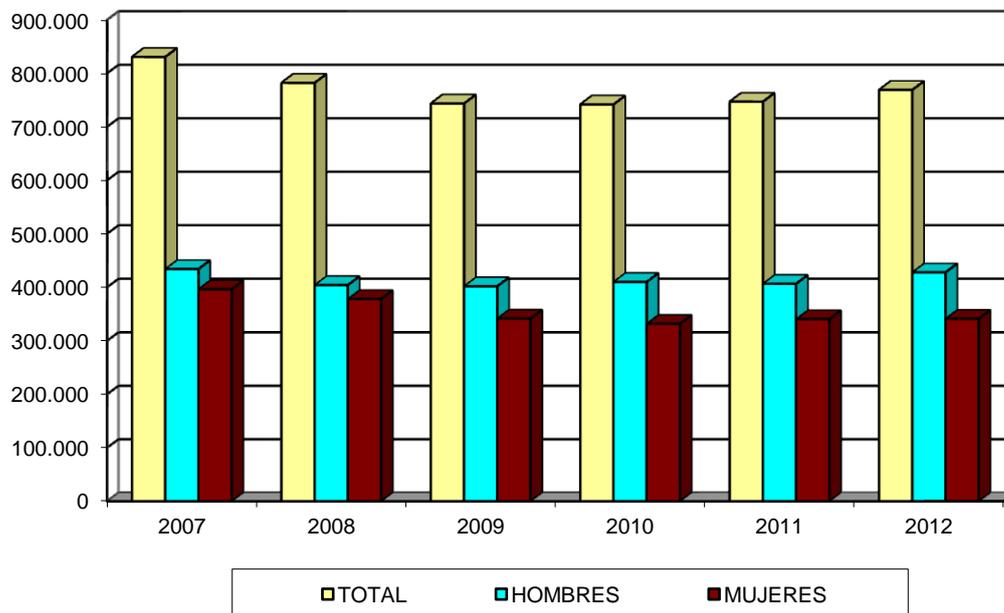
conseguir una colocación, independientemente del género. Atendiendo la situación de las mujeres, se aprecia como el mayor descenso tiene lugar en el año 2009, no siendo hasta el 2011 cuando comienza a remontar la situación.

Tabla 2. Inserción laboral de la población gallega (2007-2012)

	Total	Hombres	Mujeres
2007	830.642	434.110	396.532
2008	782.208	404.151	378.057
2009	743.548	401.935	341.613
2010	741.736	410.019	331.717
2011	746.926	406.536	340.390
2012	769.073	427.871	341.202

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 5. Inserción laboral de la población gallega (2007-2012)



Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a la afiliación a la seguridad social teniendo en cuenta el régimen por el que se hace, y considerando el régimen especial de autónomos directamente relacionado con la actividad emprendedora (tabla 3), se constata como

las mujeres muestran, en números absolutos, unos datos en los que se aprecia un incremento considerable de esta actividad en el período considerado.

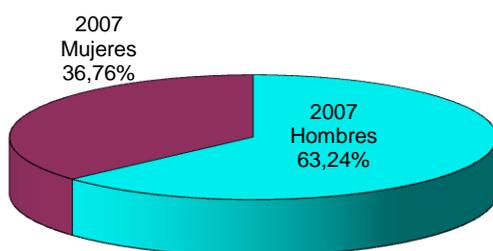
Tabla 3. Inserción laboral de la población gallega en el régimen de autónomos (2007-2012)

	Total	Hombres	Mujeres	No consta
2007	190.493	120.475	70.017	1
2008	236.438	136.428	100.008	2
2009	228.799	132.206	96.592	0
2010	222.819	128.808	94.011	0
2011	218.843	126.508	92.335	0
2012	215.771	124.779	90.993	0

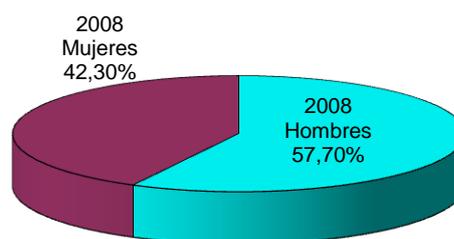
Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, haciendo un análisis más pormenorizado, se nos muestra una situación en la que se constata como en índices porcentuales la situación se mantiene estable a partir del año 2008 hasta el 2012. Tal y como se presenta en los siguientes gráficos, en el año 2007, las mujeres que acceden a un contrato autónomo representan el 37% del total. Este porcentaje se incrementará en el 2008 llegando a alcanzar el 42,30% y manteniéndose en un 42% en el resto de período considerado.

Gráfico 6. Empleo autónomo en el año 2007 Gráfico 7. Empleo autónomo en el año 2008

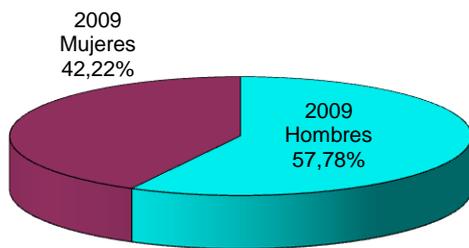


Fuente: elaboración propia.

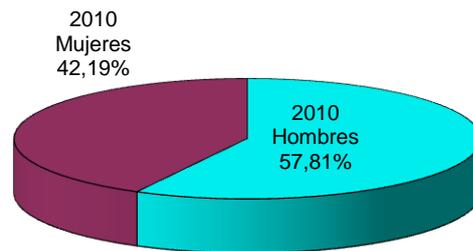


Fuente: elaboración propia.

Gráfico 8. Empleo autónomo en el año 2009 Gráfico 9. Empleo autónomo en el año 2010

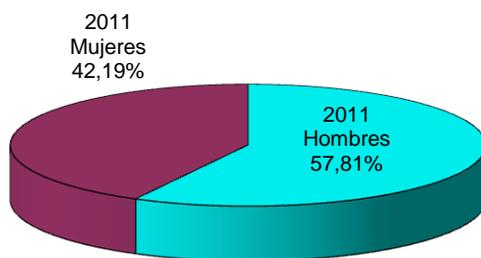


Fuente: elaboración propia.

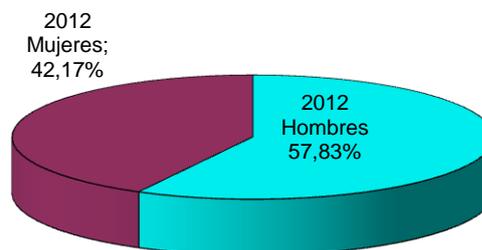


Fuente: elaboración propia.

Gráfico 10. Empleo autónomo en el año 2011 Gráfico 11. Empleo autónomo en el año 2012



Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

En relación con este indicador cabe destacar la puesta en marcha del programa EMEGA, que tiene como objetivo fomentar el emprendimiento femenino para que las mujeres emprendedoras se integren en el sector productivo gallego. Dirigido a emprendedoras y empresarias que creen empleo femenino por cuenta ajena y a empresas constituidas por mujeres bajo cualquier forma societaria, constituye una medida integral de promoción de la igualdad en el campo laboral. Este programa incluye:

- Ayudas económicas para estimular la puesta en marcha de iniciativas empresariales y creación de empleo femenino por cuenta propia y ajena (hasta 22.000 euros).
- Ayudas económicas para promover la realización de iniciativas de mejora innovadoras en las empresas ya creadas, lideradas por mujeres (hasta 22.000 euros).
- Ayudas económicas para favorecer la reactivación y consolidación de empresas lideradas por mujeres (hasta 22.000 euros).
- Ayudas económicas para la atención a la maternidad de las promotoras (hasta 8.000 euros).

Además de esta iniciativa, podría haber contribuido a mejorar esta situación la creación –con el objetivo fundamental de promover la inserción laboral de las mujeres– de servicios para el cuidado y atención de niños o personas dependientes. Como ejemplo podemos citar las ayudas para la realización, por las asociaciones de madres y padres del alumnado, en los centros educativos de Galicia sostenidos con fondos públicos, de programas de actividades complementarias y extraescolares que tengan como fin facilitar la conciliación de la vida familiar y laboral, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo en el marco del Programa Operativo, y que se inician durante el curso 2010-2011.

Con relación a esto, si consideramos las personas que tienen empleo a tiempo parcial o que no trabajan y que se hacen cargo del cuidado de niños o del cuidado de personas dependientes, la información que presentamos a continuación – correspondiente al año 2010, único del que se tiene datos– muestra una situación en la que las mujeres son las que casi en exclusiva relegan su actividad profesional al cuidado de niños o de personas dependientes. Considerando el cuidado de los niños (tabla 4) constatamos como de los 35.050 gallegos que no trabajan o lo hacen a tiempo parcial, 33.760 son mujeres que representan el 96,32% del total de personas en esta situación. Atendiendo a los motivos por lo que esto sucede, apreciamos como el coste de los servicios de cuidado de los niños es la principal causa que promueve esta situación.

Tabla 4. Motivos para no trabajar o hacerlo a tiempo parcial por cuidado de niños/as durante 2010

	Hombres		Mujeres		Total	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Falta de servicios de cuidado de los niños	0	0,00	8.440	100,00	8.440	100,00
Los servicios de cuidado de los niños son demasiado caros	910	4,58	18.940	95,42	19.850	100,00
Los servicios de cuidado de los niños no tienen la suficiente calidad	0	0,00	1.420	100,00	1.420	100,00
Otras razones	380	7,12	4.970	92,88	5.340	100,00
Total	1.290	3,68	33.760	96,32	35.050	100,00

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, si tenemos en cuenta la situación laboral que estamos analizando en relación con el cuidado de personas dependientes, podemos ver una situación similar a la que acabamos de comentar, siendo de nuevo la mujer la que renuncia a su inserción laboral para poder llevar a cabo esta tarea (tabla 5).

Tabla 5. Motivos para no trabajar o hacerlo a tiempo parcial por cuidado de dependientes durante 2010

	Hombres		Mujeres		Total	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Falta de servicios de cuidado	1.380	20,00	5.520	80,00	6.900	100,00
Los servicios de cuidado son demasiado caros	870	8,12	9.850	91,88	10.720	100,00
Los servicios de cuidado disponibles no tienen la suficiente calidad	910	40,09	1.360	59,91	2.270	100,00
Otras razones	220	4,73	4.430	95,27	4.650	100,00
No sabe	0	0,00	190	100,00	190	100,00
Total	3.380	13,67	21.350	86,33	24.730	100,00

Fuente: elaboración propia.

El colectivo femenino representa el 86,33% de las personas que no trabajan o lo hacen a tiempo parcial para poder cuidar a dependientes, siendo de nuevo el coste de los servicios el motivo fundamental por el que no se hace uso de ellos, al igual que sucedía con el cuidado de niños.

5. CONCLUSIONES

No cabe duda de que los objetivos pretendidos en el Programa Operativo Fondo Social Europeo para Galicia (2007-2013) son no solo importantes para mejorar la cohesión social y el empleo de determinados colectivos en riesgo de exclusión, sino también necesarios para avanzar en ese camino. Lo expuesto hasta el momento nos muestra una situación en la que, en líneas generales, se ha producido un avance más o menos significativo según el tema en el que nos centremos.

Así, en lo que respecta a la participación de la mujer en actividades de formación continua, se constata como su presencia ha ido incrementándose de manera considerable desde el año 2006 hasta el 2012, pasando de 24.628 a 69.064

participantes. Sin embargo, el porcentaje que representan sobre el total de formandos apenas si varía siendo incluso inferior el del año 2012 (40,7%) que el del 2006 (42,1%). La explicación a este hecho vendría dada porque, en una situación extrema de desempleo, los hombres participan también en mayor medida en las actividades de formación para el empleo. Es decir, aumenta el número de formandos (hombres y mujeres) sin que la presencia porcentual de las mujeres sea más amplia. Lo mismo sucede en el caso de las mujeres inmigrantes, colectivo con mayor riesgo de exclusión por el doble motivo de ser mujer e inmigrante.

Otro de los aspectos analizados se centraba en el acceso de la mujer al mercado de trabajo. La información estadística nos muestra que en diciembre de 2012 no había más mujeres insertadas laboralmente que en el año 2007 sino que, por el contrario, su presencia en el mercado laboral era menor (341.202 y 396.532, respectivamente). Esta situación no es exclusiva de las mujeres, sino que lo mismo sucede en el caso de los hombres. En este sentido no podemos olvidar que a lo largo del período analizado se elevaron los índices de paro, afectando tanto a hombres como a mujeres pero en mayor medida a estas últimas, y esto a pesar de la puesta en marcha de determinadas medidas –como el programa EMEGA– dirigidas a potenciar el autoempleo y el emprendimiento femenino.

Con relación a esto, llama la atención el hecho de que muchas mujeres hayan optado –de forma voluntaria o involuntaria– por no insertarse laboralmente o hacerlo a tiempo parcial para poder atender las labores de cuidado de niños o dependientes en el ámbito familiar. En este aspecto no podemos dejar de llamar la atención sobre la diferencia existente con los hombres, puesto que su presencia en esta dimensión es prácticamente testimonial cuando no nula. Además de las ayudas dirigidas a la realización de actividades complementarias y extraescolares, es necesario que se pongan en marcha nuevas medidas dirigidas también al cuidado de personas dependientes, debiendo ser iniciativas con un coste asumible por las familias en estos momentos al ser este el motivo que se señala en mayor medida como responsable de que las mujeres asuman ese rol.

Para finalizar, creemos que la situación de la mujer en el ámbito laboral tiene todavía mucho camino por recorrer, que las medidas adoptadas no han dado los resultados pretendidos, que todavía existe una cultura social y familiar que condiciona el desarrollo profesional de las mujeres y que es necesario explorar nuevas posibilidades que ayuden a avanzar en este desafío.

6. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Consellería de Facenda (s.f.). *Logros y avances del Programa Operativo FSE Galicia (2007-2013)*. Año 2012. Recuperado de [http://www.conselleriadefacenda.es/documents/10433/33435/Logros+y+Avances+PO+FSE+Ga+07-13+\(a%C3%B1o+2012\).pdf/bbd122b6-4261-49ea-9da6-0b7702759c29](http://www.conselleriadefacenda.es/documents/10433/33435/Logros+y+Avances+PO+FSE+Ga+07-13+(a%C3%B1o+2012).pdf/bbd122b6-4261-49ea-9da6-0b7702759c29)

Ministerio de Trabajo e Inmigración (2009). *Orientaciones para la recogida de datos de seguimiento físico (indicadores operativos)*. Recuperado de http://www.conselleriadefacenda.es/documents/10433/33435/Orientaciones_para_recogida_datos_Sgto_Indicadores_operat_POs_FSE_07_13.pdf/55dfc9ae-15e2-491e-8c27-7738373adb43

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007). *Programa operativo Galicia. Fondo Social Europeo. 2007-2013*. Recuperado de <http://www.empleo.gob.es/uafse/es/programando/programasOperativos/pdf/Galicia.pdf>

Reglamento (CE) No 1083/2006 del Consejo de 11 de julio de 2006 por el que se establecen las disposiciones generales relativas al Fondo Europeo de Desarrollo Regional, al Fondo Social Europeo y al Fondo de Cohesión y se deroga el Reglamento (CE) no 1260/1999. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 31 de julio de 2006, L 210.

TEMA 4

SOCIEDADE, COMUNIDADE E AUTOEMPREGO

A inclusão socio-laboral das mulheres portuguesas empreendedoras em Andorra

MARIA ORTELINDA BARROS GONÇALVES

Associação Universitária de Espinho – AUE

Centro de Estudos da População Economia e Sociedade – CEPESE

PAULA CRISTINA REMOALDO

CICS/NIGP

Universidade do Minho

ALICE VIRGÍNIA DA PRATA

Universidade do Minho

1. INTRODUÇÃO

O empreendedorismo dos emigrantes é uma das vertentes do fenómeno migratório, que encerra diversas razões e motivações. Existem várias teorias que tentam justificar o empreendedorismo emigrante, sendo difícil escolher apenas uma, pois o fenómeno abrange realidades sociais, pessoais, financeiras, culturais, do conhecimento do indivíduo, que também são influenciados pelo país de destino.

O processo de empreender é difícil pois acarreta um amplo conjunto de «pré-requisitos», claramente amplificados no país de destino. A implementação de um empreendimento, por parte de um emigrante, é um ato revelador de alguma maturação da realidade migratória, assim como pode manifestar o conhecimento da língua, da legislação, do ramo de trabalho e da sociedade.

Na conjuntura atual de Portugal, muitos portugueses deparam-se com a necessidade de procurar novos mercados de trabalho pelo mundo fora. A emigração é compreendida como uma mudança nas suas vidas, mas também lhes abre novos horizontes em territórios desconhecidos.

No presente estudo procura-se responder aos seguintes objetivos: caracterizar a sociedade Andorrana onde as mulheres estão a trabalhar presentemente; aferir

estratégias da sua inclusão social; contribuir para um melhor conhecimento do empreendedorismo feminino fora do país de origem.

2. O EMPREENDEDORISMO E A SUA EVOLUÇÃO

O estudo do empreendedorismo tem vindo a despertar o interesse de investigadores tendo a sua origem, segundo Rosário (2007), nos trabalhos de Cantillon (1775), de Say (1845), de Mills (1848) e de Shumpeter (1934). Cada um destes autores manifestou diferentes visões do empreendedorismo. Em 1934, Shumpeter faz referência ao empreendedor como um inovador, enquanto em 1848, Mills definiu o empreendedor como alguém que assumia riscos e tomava decisões. Numa definição mais recente, Winslow e Solomon (1988) referem o empreendedor como um sociopata moderado (Rosário, 2007).

Existem várias definições para o mesmo termo, com algumas divergências, que dificultam a definição do empreendedorismo (Gartner, 1989; Fillion, 1999; Sakar, 2010). Esta particularidade do estudo do empreendedorismo remete-nos para o seu desenvolvimento histórico e as alterações nas suas definições. As raízes do empreendedorismo podem ser encontradas na época medieval (Hisrich, Peters e Shepherd, 2009). Todavia, foi no processo de industrialização que o conceito de empreendedorismo se desenvolveu. O ponto principal desta transição passa pela transformação do modelo artesanal para o modelo industrializado. No entanto, não será por demais frisar que os empresários artesanais ainda subsistem atualmente, mantendo técnicas tradicionais e as artes ancestrais que ainda perduram ao longo dos tempos (McNeil et al., 2004, in Rosário, 2007).

A palavra «empreendedorismo» tem a sua origem no termo *entrepreneur* na língua francesa, por volta dos séculos XVII-XVIII, que traduzido para português significa «aquele que está entre» ou «intermediário» (Hisrich, Peters e Shepherd, 2009), ou mesmo alguém que «empreende» (Dess, 1998). Aparece ainda com a particularidade de designar indivíduos capazes de estimular o desenvolvimento económico ao descobrirem formas aperfeiçoadas e diferenciadas de ação em sociedade (Cantillon, 1759 in Gonçalves, 2009).

No século XX, assistimos ao aumento do interesse pelo empreendedorismo. A ciência influenciou o seu estado e principalmente a sua evolução. Por ilação, o empreendedorismo assumiu um desígnio mais concreto e científico. Em 1901, Andrew Carnegie determinou a ligação entre o empreendedor e a inovação (Hisrich, Peters e

Shepherd, 2009), associando as novas criações, invenções, experiências tecnológicas jamais trabalhadas, com o objetivo de introduzir um novo produto no mercado, ou um produto antigo com uma nova forma. Isto leva a uma nova comercialização de produtos, organizando um novo sector. O ato de criar algo novo é um desafio para o empreendedor respeitado até aos dias que correm. O conceito de inovação é parte integrante do empreendedorismo.

O economista austríaco Joseph Schumpeter elucida, em 1934, a ideia de empreendedor, adotando uma abordagem dinâmica, chamando a atenção para o empreendedor que procura incrementar a inovação no mercado (Graravan et al., 1997). Consegue aceder a uma cota de mercado lentamente, e com esta cota, conquista os mercados de produção existentes dando lugar à criatividade. Este processo foi designado de «destruição criativa». Por outro lado, Knight em 1921 atribuiu aos empreendedores competências e qualidades que lhes permitia analisar a realidade de uma forma diferenciada, preparando-os para assumir riscos em situação de incerteza (Sarkar, 2010).

O empreendedorismo constitui, sem dúvida, uma mais-valia para o desenvolvimento económico e social de um território, ou mesmo de um país, especialmente as microempresas, que criam várias atividades económicas locais e que são favoráveis ao desenvolvimento do mesmo. Estes argumentos são suficientes para justificar o esforço de investigação da temática (Comissão Europeia, 2003).

A literatura sobre o empreendedorismo é vasta e diversificada. Nela podemos encontrar diversos modelos teóricos que relacionam os condicionantes positivos e negativos no desenvolvimento da atividade empreendedora.

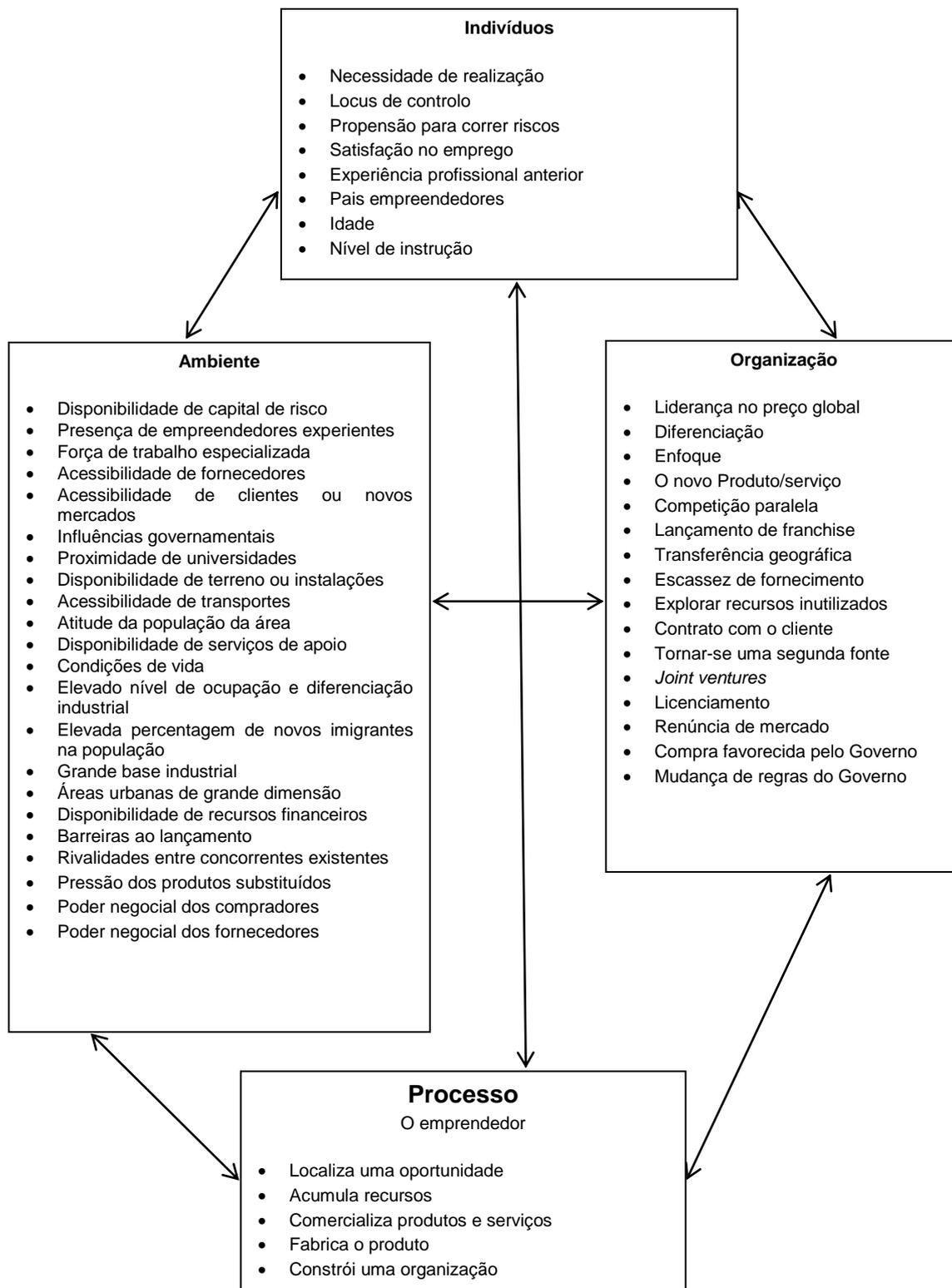
Na visão de Gartner (1989) a conceção de um novo negócio é um fenómeno multidimensional. Cada variável apresentada descreve somente uma única extensão do fenómeno, não pode ser observado isoladamente.

O modelo de Gartner para o empreendedorismo destaca quatro dimensões essenciais sendo estes: o Indivíduo, o Ambiente, a Organização e o Processo (figura 1). Neste podemos constatar a complexidade da criação de novos negócios.

As dimensões são constituídas por variáveis adjacentes e torna-se importante perceber que as variáveis de cada dimensão interagem com as das restantes dimensões. O Indivíduo remete-nos para as pessoas que estão ligadas à criação de novos negócios. A estes são associadas várias características como o conhecimento que possuem, as particularidades psicológicas e outras qualidades individuais. A Organização indica-nos a tipologia da empresa, as barreiras à criação da mesma e as

suas estratégias de integração no mercado. O Ambiente retrata a situação que envolveu e proporcionou a criação da nova empresa. São apontados vários fatores que poderiam incentivar o empreendedorismo. Por último, é considerado o Processo, que se refere ao empreendedor e às suas ações no início de um novo negócio.

Figura 1. Modelo de Gartner para o empreendedorismo



Gartner (1985) afirma que a sua intenção não é criar um modelo específico sobre o qual as novas empresas são geradas. O autor procura uma nova abordagem de empreendedorismo de forma a chamar atenção para compreender, na íntegra, como se criam novos negócios.

Segundo Buus (1993) até meados dos anos setenta do século XX as mulheres foram invisíveis nos estudos migratórios e quando emergiram passaram a sê-lo na categoria de dependentes dos homens.

Rocha-Trindade (2000) sustenta que a emigração tornou muitas mulheres economicamente autónomas, quando anteriormente não lhes tinha sido reconhecida capacidade para tal, fator gerador de autoconfiança e de autoestima.

As mulheres foram progressivamente alterando o seu estatuto e o seu papel social, no seio da família e fora dela.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E TERRITÓRIO ANALISADO

3.1. Metodologia e breve caracterização da amostra

O trabalho de campo realizado em março de 2013 foi concretizado em cinco das sete paróquias de Andorra (La Massana, Andorra la Vella, Escaldes Engordany, Encamp e Canillo). Foram aplicados 51 inquéritos por questionário e 7 por entrevista semiestruturada. Foi ainda possível fazer observação não participante. Além das características sociodemográficas, procedeu-se a uma caracterização profissional antes e depois de emigrar, à caracterização da empresa em Andorra e ao percurso migratório.

Numa primeira abordagem podemos observar que as mulheres inquiridas se encontram em maioria nas classes etárias cumpridas entre os 34 e os 50 anos de idade (57,7% por acumulação das categorias «De 34 a 41 anos» e «De 42 a 49 anos»), o que parece corroborar a perspetiva de que o empreendedorismo ainda não se apresenta como favorável no início da vida ativa dessas mulheres, mas antes como uma etapa na sua experiência e vivência profissional e empresarial. Este aspeto poderá ser complementado com mais detalhes na análise dos seus percursos empreendedores.

Dos 51 empreendedores portugueses inquiridos em Andorra foi possível encontrar um grupo significativo de mulheres empreendedoras, num total de 26, o que representa uma percentagem de 51%. Trata-se de uma percentagem que não deixa de ser expressiva, uma vez que não foram estabelecidos quaisquer cotas *a priori* do estudo de campo, no domínio da distribuição por sexo dos empreendedores.

A localização e o forte tecido empresarial em volta do comércio também parecem indicar que estas atividades são de frequente referência para mulheres empreendedoras, nomeadamente emergentes da emigração portuguesa que foi sempre bastante significativa no território de Andorra.

Tendo este trabalho um carácter inovador na convergência das temáticas do empreendedorismo emigrante é necessário tecer uma breve caracterização do perfil da mulher empreendedora.

3.2. Território analisado

O Principado de Andorra é um pequeno Estado localizado em área de montanha, na cordilheira dos Pireneus, mais concretamente na sua formação Central. Tem como fronteiras terrestres Espanha e França e extensão de 468 km², idêntica à área do município de Arcos de Valdevez (Carvalho, 2007). Está dividido administrativamente em sete paróquias, nomeadamente, Andorra la Vella (a capital), Canillo, Encamp, La Massana, Ordino, Sant Julià de Lòria e Escaldes-Engordany.

Corresponde a um território poliglota e pluricultural no qual convergem múltiplas nacionalidades (cerca de uma centena), impulsadas nas últimas décadas por um crescimento no sector da construção e do turismo. Em 2012 Andorra registava 76.246 habitantes de várias nacionalidades, sendo que os portugueses merecem um lugar de destaque com uma representatividade de cerca de 14% da população residente em Andorra.

Em Andorra, segundo a Unidade de Comércio e Consumo do Governo de Andorra, no ano de 2012 estavam registadas 7.337 empresas, e destas, 215 pertenciam a residentes de nacionalidade portuguesa, correspondendo a 2,9%. Cerca de 84% das empresas registadas no país pertencem a Andorranos, e os restantes 16% a outras nacionalidades, destacando-se os Espanhóis com 10,2% e os Franceses com 2,2% das empresas.

4. PRINCIPAIS RESULTADOS DA INCLUSÃO SOCIO-LABORAL DAS MULHERES PORTUGUESAS EMPREENDEDORAS EM ANDORRA

A situação familiar nos casos estudados também não parece representar um problema ou mesmo um obstáculo para estas mulheres, pois na sua maioria elas conciliam a vida familiar com a sua corrente atividade profissional (57,7% de casamentos). Os dados sobre a situação familiar que ainda se encontram numa fase de pré-tratamento estatístico parecem corroborar esta afirmação.

Outro ponto de interesse na caracterização socioeconómica da amostra em estudo são as qualificações literárias e o tipo de formação que obtiveram nas suas carreiras. O que sobressai neste aspeto é a evidência de um percurso escolar não necessariamente longo, nem centrado num enfoque académico. Apenas seis inquiridas obtiveram a conclusão de um nível de escolaridade do ensino secundário ou superior representando apenas 23,1% do total de indivíduos. No entanto, a formação complementar parece ter uma importância bastante mais significativa pois foi obtida por quase metade do grupo em estudo (onze casos, ou seja 42,3%). A formação complementar muitas vezes corresponde a uma necessidade de uma dimensão muito mais prática e diretamente ligada ao exercício, desenvolvimento e gestão dos seus negócios. Notamos assim que o percurso empreendedor destas mulheres está muito mais relacionado com a prática profissional do que a conclusão de algum tipo mais específico de formação. Este último surge principalmente como uma necessidade dirigida pelo empreendedorismo propriamente dito, isto é, por lacunas a serem colmatadas nas exigências criadas pela criação de um negócio e de todos os aspectos relacionados.

Convém no entanto não esquecer de que mais do que um percurso profissional estas mulheres enquadram-se também num contexto migratório. Será por isso extremamente importante discernir a que momento e de que forma surge o empreendedorismo nas suas carreiras.

Assim verificamos que poucas mulheres tinham seguido numa lógica profissional de empreendedorismo em Portugal (apenas para duas delas). As restantes ou encontravam-se numa posição de trabalho por conta de outrem ou simplesmente não estavam inseridas de todo no mercado de trabalho (42,2% dos casos). A emigração pode ser assim interpretada como uma forma evidente de facilitação pela escolha do percurso atual destas mulheres. As oportunidades de negócio surgiram desta forma já no território de Andorra e não como uma continuidade com o mercado português.

O tempo que estas mulheres demoraram a criar as suas empresas e desenvolver os seus negócios é também indicador que a experiência profissional que acumularam nas suas carreiras é um ponto importante do tipo de empreendedorismo desenvolvido. Observamos que quase 70% das mulheres empreendedoras em Andorra tomaram a decisão de criar as suas empresas mais de 6 anos depois de terem chegado ao território, sendo pouco relevantes proporcionalmente aquelas que concretizaram o seu projeto em menos de 3 anos.

Verifica-se assim um período importante de trabalho por conta de outrem em Andorra antes de obterem condições propícias ou oportunidades concretas. Este período anterior a escolha de percurso de empreendedorismo surge como uma continuidade das condições contratuais em que se encontravam em Portugal antes da emigração. Assim estas mulheres trabalharam na sua esmagadora maioria como trabalhadoras por conta de outrem, assalariadas, muitas vezes no tipo mesmo de empresa que viriam a criar mais tarde. Para muitas delas a emigração serviu como vector de inserção no mercado de trabalho ou mesmo como primeira experiência laboral.

Esta ideia é sustentada se analisamos os motivos que deram origem ao percurso migratório. Desde logo verificamos que o factor principal na tomada desta decisão foi a busca de melhores condições de vida (57,7% das inquiridas) ao que podemos acrescentar a procura de mais e melhores possibilidades no mercado de trabalho (46,2%). As perspectivas de trabalho e de inserção profissional representam por isso um ponto determinante na tomada de decisão para a emigração. Outro aspeto que retém a nossa atenção é a presença de familiares e amigos no país de destino (53,8% de casos), pois acaba por representar de alguma forma a necessidade de uma certa segurança face aos aspectos mais temidos na emigração como o medo do desconhecido e a falta de apoio. Este ponto parece-nos influenciar mais a escolha do destino do que propriamente os motivos originais para emigração que são essencialmente relacionados com o mercado de trabalho e a concretização de projetos de carreiras profissionais. É ainda de referir que a facilidade de criação de um negócio foi referida apenas três vezes o que conforta de alguma forma esta ideia.

O tipo de empreendedorismo que desenvolveram também é sintomático deste percurso de emigração que tinha como objectivo a inserção profissional. O percurso escolhido muitas vezes ainda passa pela passagem gradual de uma situação de trabalho para conta de outrem à posição de trabalho por conta própria em nome individual e sem empregados. Esta situação mantém-se para a metade das mulheres inquiridas. As restantes apesar de ter a seu cargo empregados, a estrutura das suas

empresas ainda se enquadram nas dimensões das microempresas com menos de dez empregados (dez casos, 50% de todos os casos considerados). Podemos por isso discernir uma evolução gradual das aspirações empreendedoras destas mulheres que procuraram com a emigração essencialmente uma inserção do mundo do trabalho, adquirindo experiência, formação e motivação para concretizar projetos de maior independência.

O tipo de empresa que encontramos é reflexo disso mesmo, com a correspondência de um grande número de empresárias individuais para 20 delas, em que raramente existe sequer a presença de associados.

O tipo de negócio que são geridos por estas mulheres é assim essencialmente concentrado nas áreas de comércio de proximidade, dos serviços e na restauração. Nota-se uma importância significativa desta última área que representa 57,7% de todos os casos. Os outros serviços são sobretudo serviços pessoais como os salões de cabeleireiros ou de estética. O tipo de faturação admitido pelas inquiridas corresponde a volumes de negócios relativamente baixos e que não excedem os cem mil euros por ano.

Outro ponto fulcral no entendimento do percurso empreendedor destas mulheres consiste em observar alguns dos fundamentos pelos quais estas escolheram a área de atividade para as suas empresas. Destacamos como a razão mais referenciada a experiência profissional no sector. Esta razão foi mesmo apresentada como sendo a mais importante para 53,8% das inquiridas e com uma média global de 1,77 de posicionamento relativamente às outras razões apresentadas (a questão encontra-se dividida em seis razões possíveis sendo ordenadas da mais importante o lugar número 1 até a menos importante no lugar número seis). É de referir ainda que esta razão foi colocada como uma das duas primeiras razões por 84,6% dos casos.

A afinidade e o gosto pela atividade surgem no segundo lugar, com uma média de 2,5 nas classificações e como sendo uma das duas razões principais por 61,5% dos casos.

A valorização da experiência profissional e o gosto pessoal superam as razões de ordem económica como a facilidade de financiamento ou mesmo as perspectivas do mercado (com posições médias de 4,85 e de 3,42 respectivamente).

Esta ideia emerge quando analisamos as profissões que as inquiridas exerciam antes de fundar as suas empresas. Reparamos no domínio de profissões ligadas às áreas de atividade mais representadas, como empregadas de limpeza no sector da hotelaria, vendedoras em lojas ou cabeleireiras (nove casos para a primeira e dois

para as seguintes). Como já referido, a emigração aparece claramente como a abertura do mercado de trabalho para as inquiridas e a profissões que viriam a desempenhar durante este percurso acaba por determinar em grande parte a área de atividade dos negócios constituídos.

Vemos assim claramente que a emigração destas mulheres, que por muitas delas nem sequer se encontravam a trabalhar em Portugal, surgiu como uma plataforma de obtenção de uma maior independência nas suas escolhas profissionais. No entanto quase todas apresentam um percurso ainda longo antes de finalmente enveredar por um percurso empreendedor.

5. PRINCIPAIS CONCLUSÕES

Cada vez são mais as mulheres que saem da sua terra, são mulheres de condição diversa cujo denominador comum é a procura de um futuro melhor. A possibilidade real de trabalho, a comparação entre os salários no país de origem e de destino e o próprio emprego no país receptor de outras mulheres que já emigraram e que transmitem essa imagem de desenvolvimento, liberdade, autonomia e riqueza, constituem o verdadeiro «efeito de chamada» para a emigração feminina.

Dos 51 empreendedores portugueses inquiridos em Andorra foi possível encontrar um grupo significativo de mulheres empreendedoras, num total de 26, o que representa uma percentagem de 51%. A localização e o forte tecido empresarial em volta do comércio também parecem indiciar que estas atividades são de frequente referência para mulheres empreendedoras, nomeadamente emergentes da emigração portuguesa que foi sempre bastante significativa no território de Andorra. O percurso empreendedor destas mulheres está mais relacionado com a prática profissional do que a conclusão de algum tipo mais específico de formação.

Constatamos que poucas mulheres seguiram numa lógica profissional de empreendedorismo em Portugal. Geralmente encontravam-se numa posição de trabalho por conta de outrem ou simplesmente não inseridas de todo no mercado de trabalho. As oportunidades de negócio surgiram desta forma já no território de Andorra e não como uma continuidade com o mercado português. Verifica-se assim um período importante de trabalho por conta de outrem em Andorra. Estas mulheres trabalharam na sua esmagadora maioria como trabalhadoras por conta de outrem, assalariadas, muitas vezes no tipo mesmo de empresa que viriam a criar mais tarde.

Para muitas delas a emigração serviu como vector de inserção no mercado de trabalho ou mesmo como primeira experiência laboral.

O tipo de negócios que são geridos por estas mulheres estão essencialmente concentrados nas áreas de comércio de proximidade, dos serviços e na restauração. Outro ponto fulcral no entendimento do percurso empreendedor destas mulheres consiste em observar alguns dos fundamentos pelos quais estas escolheram a área de atividade para as suas empresas. Destacamos como a razão mais referenciada a experiência profissional no sector. Como já referido, a emigração aparece claramente como a abertura do mercado de trabalho para as inquiridas e a profissões que viriam a desempenhar durante este percurso determina em grande parte a área de atividade dos negócios constituídos.

6. REFERÊNCIAS, BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

- Barros, A. e Pereira, C. (2008). Empreendedorismo e Crescimento Económico: uma Análise Empírica. *RAC Revista de Administração Contemporânea*, 12(4), 75-993.
- Buijs, G. (Ed.) (1993). *Migrant Women. Crossing boundaries and crossing identities*. Oxford: Oxford & Providence Berg Publishers Limited.
- Comissão Europeia (2003). *Livro verde: Espírito Empresarial na Europa*. Bruxelas, Comissão das Comunidades Europeias. Recuperado de <http://serempreendedor.files.wordpress.com/2008/09/livro-verde-espirito-empresarial-na-europa.pdf>
- Dinh, B. e Mung, E. (2008). A política migratória francesa e o empreendedorismo imigrante. *Revista Migrações*, 3, 91-105.
- Ferreira, S. (2005). *O que tem de especial o empreendedor social? O perfil de emprego do empresário social em Portugal*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10316/11131>
- Ferreira, M., Serra, F. e Santos J. (2010). *Ser Empreendedor. Pensar, Criar e Moldar a Nova empresa*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Filion, L. J. (1999). Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. *Revista de Administração de São Paulo*, 34(2), 05-29.

- Fontenele, R. (2010). Empreendedorismo, Competitividade e Crescimento Económico: Evidências Empíricas. *RAC Revista de Administração Contemporânea*, 14(6), 1094-1112.
- Gartner, W. B. (1985). A Conceptual Framework for Describing the Phenomenon of New Venture Creation. *The Academy of Management Review*, 10(4), 696-706.
- Gonçalves, O. B. (2009). *Migrações e Desenvolvimento*. Porto: Fronteira do Caos.
- Gonçalves, V. (abril e maio, 2009). *Empreendedorismo: do ensino básico ao ensino superior*. Comunicação apresentada no X Congresso da SPCE, Bragança.
- Hisrich, R. D., Peters, M. P. e Shepherd, D. A. (2009). *Empreendedorismo* (7ª edição). Porto Alegre: Bookman.
- Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e à Inovação (IAPMEI) e Fundação Lusa (2012). *GEM Portugal 2010. Estudo sobre o Empreendedorismo*. Recuperado de <http://www.gemconsortium.org/docs/download/2271>
- Mendes, A. (2012). *Empreendedorismo e Crescimento Económico: o caso de Angola* (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola de Economia e Gestão, Universidade do Minho, Braga.
- Meneses, M. R. (2005). *Empresarialidade Portuguesa na diáspora de imigrantes a empresários* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Aberta do Porto, Porto.
- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos, OCDE (2013). *Science and Technology Policy. Introduction: The New Spin on Spin-offs*. Recuperado de <http://www.oecd.org>
- Rocha-Trindade, M. B. (2000). The Portuguese Diaspora. In C. Teixeira e V. M. P. Da Rosa (Eds.), *The Portuguese in Canada: From the Sea to the City* (pp. 15-33). Toronto: University of Toronto Press.
- Rosário, A. (2007). *Propensão ao empreendedorismo dos alunos finalistas da Universidade do Porto* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Engenharia, Universidade do Porto, Porto.
- Sarkar, S. (2010). *Empreendedorismo e inovação* (2ª edição). Lisboa: Escolar Editora.
- Silva, M., Correia, M., Scholten, M. e Gomes, L. (2008). Cultura nacional e orientação empreendedora: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 14(1), 65-84.

Soares, O. S. (2002). *Visão empreendedora um estudo sobre a influência na micro e pequena empresa* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Teixeira, C. (2001). Community Resources and Opportunities in Ethnic Economies: A Case Study of Portuguese and Black Entrepreneurs in Toronto. *Urban Studies*, 38(11), 2055-2078.

Wennekers, S. e Thurik, R. (1999). Linking Entrepreneurship an Economic Growth. *Small Business Economics*, 13, 27-55.

El papel de las sociedades gallegas en el exterior frente a la vulnerabilidad y la exclusión

MARÍA ESTHER OLVEIRA OLVEIRA

Universidad de Santiago de Compostela

SILVANA LONGUEIRA MATOS

Universidad de A Coruña

1. INTRODUCCIÓN

Constituye una evidencia histórico-empírica, comúnmente admitida por parte de la comunidad científica, que la emigración configura uno de los fenómenos cardinales que impregna la realidad gallega en su devenir temporal y, particularmente, en la contemporaneidad, hasta proyectarse en el acontecer del presente. Sin recurrir a ella resulta imposible la plena comprensión de Galicia en todas las esferas, tanto en clave retrospectiva como actual (Cagiao Vila y Peña Saavedra, 2008; Olveira Olveira y Peña Saavedra, 2009).

Uno de los hechos de mayor relieve en la historia de la emigración gallega, en sus distintas fases, es el tocante a su capacidad organizativa en los respectivos lugares de asentamiento. Esto trajo como consecuencia la floración del que se vino denominando en fechas aún recientes asociacionismo étnico.

El asociacionismo de la Galicia emigrante fue adoptando diferentes variantes de aparición sucesiva, en cuanto a su tipología y a su objeto de atención específica, que en el transcurso de las décadas alcanzaron coexistencia simultánea. Más aún, las circunstancias y demandas de cada momento incluso obligaron a reorientar, con el paso del tiempo, sus fines fundacionales hacia vertientes de atención comunitaria que se reclamaron perentorias. Con todo, las áreas hacia las que se polarizó preferentemente la intervención de estas instituciones quedaron, por lo regular, acotadas a los ámbitos benéfico, asistencial, educativo, cultural, recreativo y sanitario. Todas ellas siguen teniendo vigencia en la actualidad, por más que varíen las formas

que adopten según las necesidades de cada colectivo y las circunstancias particulares de cada contexto social.

El trabajo que sigue se centra en el papel que están desempeñando los centros gallegos en la actualidad, tanto a nivel de integración territorial, como de centros de información en el exterior y divulgadores de valores culturales definitorios de un territorio en el que las nuevas generaciones ya no han nacido. Todas estas cuestiones cobran un nuevo significado ante la realidad social y económica que vivimos. El nuevo éxodo que comienza, empujado por la precaria situación laboral de nuestro entorno, vuelve a poner de relevancia estas sociedades exteriores, que durante décadas han servido de apoyo, de fuente de formación y de oferta cultural para la emigración.

2. EL PROYECTO GALICIA MUNDI

El Proyecto de Investigación Galicia Mundi fue aprobado en convocatoria pública del año 2010 por la Xunta de Galicia y a fecha de esta publicación se encuentra en proceso de desarrollo. Con este trabajo se aspira a detectar, registrar, inventariar, describir, operativizar, dilucidar, fundamentar e interpretar desde una óptica de presente pero con vocación también nítidamente prospectiva sin olvidar la dimensión generalista del fenómeno, los cometidos y las responsabilidades que estas organizaciones –muchas de ellas de tradición centenaria– están llamadas a asumir y desempeñar particularmente en los ámbitos educativo, social y cultural, con el propósito de asegurar por medio de su labor y compromiso colectivos la permanente presencia extraterritorial de Galicia como grupo humano con una identidad autóctona y de proyección a escala planetaria.

La cuestión cardinal a la que se procura dar respuesta no es otra sino cuáles deberán ser los perfiles, las tareas y los contenidos de las sociedades de raíz étnica gallega radicadas en el exterior desde los albores del siglo XXI y hacia el porvenir. Mantenemos la convicción de que todas ellas tendrán en lo sucesivo un rol fundamental que cumplir, aunque consideramos también que para eso, con toda seguridad, habrán de someterse a hondas remodelaciones estructurales y encaminarse a un cambio de rumbo en permanente comunicación colaborativa con las instituciones públicas y privadas de la Galicia metropolitana (Peña Saavedra, 1991; Peña Saavedra et al., 1993; Cagiao Vila y Peña Saavedra, 2008; Peña Saavedra y Rodríguez Martínez, 1996; Olveira Olveira, 2000; Olveira Olveira y Peña Saavedra, 2009).

A fecha de redacción de este trabajo la muestra del proyecto se extiende a centros ubicados en Uruguay, Argentina, Cuba, Portugal, Suiza y Bélgica. Así mismo se han visitado y aplicado instrumentos de recogida de datos en España, en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Madrid, Cataluña y País Vasco. De estos instrumentos de recogida de datos será de especial relevancia para este trabajo el cuestionario diseñado para las sociedades, cubierto por el representante de cada una de ellas (Gutiérrez, Longueira y Pereira, 2013; Rodríguez Martínez y Oliveira, 2013).

2.1. Objetivos del proyecto

El Proyecto Galicia Mundi se inserta en una línea de investigación que da continuidad a otros proyectos de temática afín y de ejecución propedéutica, concluidos en años anteriores. Con este proyecto se aspira a la consecución de los siguientes objetivos generales:

- Conocer la situación en la que se encuentran actualmente las sociedades gallegas de carácter étnico radicadas en los principales enclaves de la emigración exterior, tanto intracontinental como transoceánica.
- Inventariar el elenco de proyectos y actividades que estas agrupaciones vienen desarrollando regularmente.
- Sondar la repercusión que las acciones señaladas en el punto anterior tienen en los espacios donde se llevan a término, tanto en beneficio de los miembros del cuerpo social que los integra como a favor de la proyección de Galicia en el exterior.
- Evaluar la rentabilidad social y cultural del quehacer societario en sus lugares de ejecución y difusión.
- Indagar las iniciativas que en el presente y hacia el futuro han previsto promover las sociedades gallegas extraterritoriales en sus contextos, con especial referencia a las de índole educativa, social y cultural.
- Comparar las analogías y divergencias que se detectan en el panel programático de las agrupaciones gallegas en el mundo, según las áreas territoriales donde se encuentran emplazadas.

- Averiguar cuáles son las demandas e inquietudes que se suscitan en el interior de las entidades gallegas de la emigración y qué experiencias persiguen afrontar en el futuro.
- Escrutarse el impacto que viene ejerciendo la inversión de los flujos migratorios en el relevo generacional y en la dinámica interna de las sociedades gallegas en el mundo.
- Recaudar la información precisa acerca de la funcionalidad percibida y de la misión otorgada a las sociedades gallegas en la emigración por parte de los responsables de las administraciones gallegas a escala autonómica y local.
- Identificar los desafíos que comporta la globalización para las colectividades gallegas en el exterior.
- Indagar cuáles son las relaciones de las sociedades gallegas en el exterior con las instituciones de la Galicia interior y las posibles sinergias existentes entre ellas en la búsqueda del abordaje conjunto de programas de interés común y de beneficio colectivo.
- Determinar las posibilidades que ofrece la sociedad de la información y la comunicación, en un mundo cada vez más estrechamente interrelacionado, para las entidades gallegas dispersas por el planeta en orden a la efectiva vinculación con el país de referencia, a través de las correspondientes instituciones, a efectos de participación en las mismas y de activa colaboración entre ellas.
- Diseñar un panel de medidas para la remodelación y puesta al día de las sociedades gallegas en el exterior en consonancia con las necesidades y los requerimientos de los tiempos que estamos viviendo.
- Establecer las competencias y tareas que en las áreas educativa, social y cultural habrán de desempeñar las sociedades gallegas asentadas en los territorios de la emigración, según su tipología y condición, en la búsqueda de garantizarles una idónea funcionalidad de por sí, al otro lado de la mera subsistencia rutinaria por razones consuetudinarias, de inercia, mimetismo o tradición.
- Proponer un plan de acción para ser implementado desde las administraciones autonómica y local, al fin de potenciar experiencias innovadoras en las esferas cultural, educativa y social en las agrupaciones gallegas dispersas por el

mundo, en orden a hacer más eficaz y visible la presencia gallega en el exterior.

- Dar pautas para redefinir la funcionalidad que se les ha de encomendar a las sociedades de la Galicia extraterritorial en el futuro.
- Elaborar programas específicos de intervención en las áreas priorizadas en este proyecto para ser desarrollados en el marco de las sociedades gallegas extraterritoriales.

3. LAS SOCIEDADES GALLEGAS EN EL EXTERIOR

De las 44 asociaciones de las que hemos recuperado el cuestionario correctamente cubierto sabemos que se han fundado entre los años 1892 y 2000. La mitad de estas sociedades se crearon antes de 1930, concretamente, tan solo una de ellas se crea en 1892; ocho entre 1907 y 1909; diez en la década siguiente y cuatro entre 1920 y 1928. En las décadas posteriores se observa una desaceleración en la creación de sociedades, así entre 1931 y 1969, son tan solo seis las fundaciones. A finales de la década de los setenta y los ochenta se registra un nuevo repunte, desde 1978 y 1989, seis son las sociedades que nacen, al igual que en el período de los noventa.

De la muestra de sociedades, el 10% cuenta con un número menor de 100 socios (entre 10 y 80). Un 57,5% comprende una población entre 100 y 500 socios (entre 120 y 480). Así mismo, el 17,5% registra sus asociados en el rango 500-1.000; el 7,5% se encuentra entre los 1.000 y los 2.500; y tan solo el 5% supera esta cantidad, concretamente el 2,5% abarca alrededor de los 8.000 usuarios y el 2,5% supera los 60.000.

Todavía hoy, un 86,3% de la muestra entiende que la sociedad gallega a la que representa realiza una labor importante o muy importante en el campo educativo y cultural, relacionada con Galicia. De la misma manera, el 77,3% de los encuestados consideran que, sin ninguna duda, las sociedades gallegas de su entorno contribuyen a mantener más unidos a los emigrantes gallegos residentes.

Y, a pesar del cambio tan radical que ha experimentado el mundo en este período, el 55,8% de los encuestados considera que hoy las sociedades gallegas en el exterior tienen más razón de ser que nunca. De idéntica forma, el 37,2% entiende que habría que introducir en ellas algunos cambios.

Las sociedades gallegas en el exterior surgen como una necesidad (todavía hoy el 27,9% de las respuestas consideran que el posible conocimiento de Galicia que reciben en el lugar donde viven procede principalmente de las sociedades gallegas y sus actividades; este ítem se complementa con el 9,1% que considera que procede de los emigrantes gallegos y el mismo porcentaje de la tradición transmitida de una a otra generación). Una necesidad de un grupo de personas, unidas por su procedencia y un contexto, que viven circunstancias comunes y sufren una parquedad de recursos, desde las situaciones de carestía más extremas a la llegada a algunos destinos transoceánicos, hasta limitaciones de menor índole como la comprensión del idioma de acogida que vivieron los emigrantes europeos, que les empuja a encontrarse, organizarse y ayudarse. Desde el nacimiento de estas asociaciones, in situ, se ha evolucionado hacia la acogida del recién llegado, la enculturación de las nuevas generaciones, la creación de centros españoles específicos en los destinos de trabajo (que con el tiempo se convertirían en destinos de vida) a través de acuerdos bilaterales entre los diferentes países. Esta demanda surge de la necesidad de hacer oír la voz de un colectivo que llegó a ser muy numeroso. En el caso de los centros gallegos la *metaparticipación* supuso la organización para poder alcanzar «derechos, espacios, medios e instrumentos para poder posibilitar la realización de los mismos» (Trilla, Soler y Limón, 2013, p. 7).

Y si bien no nos cabe ninguna duda de que en el momento de su fundación y en las décadas posteriores el poder de estas instituciones en los territorios en los que surgían y en los que se asentaban conseguían en gran medida impulsar todos estos aspectos anteriormente mencionados es cuestionable, sin embargo, que ese empoderamiento haya sobrevivido al devenir de las nuevas generaciones, nacidas ya en los destinos de migración de sus padres, abuelos y hasta bisabuelos. El desarrollo de las sociedades ha sido muy heterogéneo. En este sentido, las necesidades y las características de cada territorio han sido determinantes, la evolución de los centros de Latinoamérica ha sido diferente a la de las instituciones europeas, el modelo de gestión y dirección adoptados en cada caso, así como el relevo generacional marcado por la participación de la juventud, han sido determinantes. En el 50% de los encuestados, se entiende que en los tiempos actuales, el interés de los jóvenes por formar parte de las asociaciones gallegas fundadas por sus antepasados es moderada y el 20,5% considera que la participación de este grupo de personas es escasa.

Dentro de las actividades en las que los jóvenes más colaboran se encuentran las musicales, las culturales en general y las excursiones y viajes, con 20, 19 y 13

sociedades, respectivamente. Más lejanas a la participación juvenil se sitúan las actividades gastronómicas, deportivas y teatrales.

4. ACTIVIDADES CULTURALES Y EDUCATIVAS DE LAS SOCIEDADES GALLEGAS EN EL EXTERIOR

Las consecuencias van del extremo más comprometido, la actual situación de un número importante de sociedades abocadas a la inexistencia de relevo generacional, frente al desarrollo de modelos de autogestión o la búsqueda de soluciones de aglutinamiento o federación.

En este sentido, el papel que han jugado las programaciones de actividades por parte de las asociaciones gallegas ha permitido sostener viva la consciencia de grupo y ha fomentado la participación de los recién llegados y de las consecutivas generaciones, manteniendo para los primeros y configurando para los nuevos, sentimientos de identidad y pertenencia con el territorio de origen. Se presenta así el papel de la ASC como un elemento determinante en las sociedades gallegas, un elemento dinamizador y de construcción de identidades, más allá del simple entretenimiento o el sostenimiento del apego por el origen (Buitrago y Pereira, 2007).

Así nacen lazos de colaboración con otras organizaciones locales que acaban dando lugar a nuevas formaciones. No son menores las influencias de estos grupos con su entorno y las tradiciones que ayudan a consolidar, algunas todavía hoy vigentes.

Dentro de las actividades organizadas por las sociedades, en el cuestionario utilizado para recoger más información de las mismas, se les ha pedido que determinen cuáles consideran las acciones más valiosas. El 41,2% de las respuestas centran su labor más valorada en el ámbito cultural, aproximadamente la mitad, un 22,5% ponen el punto de mira en lo gastronómico, festivo y recreativo, y el 7,5% se decanta por la faceta educativa. Algunos datos obtenidos es necesario entenderlos bajo la óptica de las sociedades transoceánicas que han desarrollado una función asistencial determinante entre la emigración gallega, así, en este sentido, el 12,5% entiende como determinante en su función las acciones sobre lo funerario, el 11,3% se refiere a lo benéfico y, todavía hoy, el 1,3% señala como destacable en su labor el aspecto médico-sanitario.

Dentro del tipo de actividades relacionadas con Galicia que oferta cada sociedad gallega, 23 de las 44 sociedades confirman la organización de cursos de música, teatro y danza. Sin lugar a dudas el desarrollo del folklore es una de las actividades más recurridas para el sostenimiento así como el auge de la identidad y la pertenencia. En las diversas estancias pudimos comprobar el enraizamiento y la calidad de los grupos de música y danza gallegas. Las siguientes actividades más ofertadas se vinculan a cursos de cultura en general y de lengua y/o literatura gallegas, con 15 sociedades cada ítem. Los coloquios de temas sociales y políticos prosiguen inmediatamente con 14 resultados. Los cursos de informática y nuevas tecnologías y los de cocina continúan la lista con diez y nueve sociedades respectivamente. Por fin, los cursos de arte (pintura, escultura, fotografía, etc.), talleres de memoria y los referentes a artesanía se sitúan en último lugar en un rango de entre tres y seis sociedades.

Asociado a este bloque de respuesta se encuentra la periodicidad con la que se desarrollan las actividades. El 29,5% de las actividades tienen una planificación anual, el 36,4% se desarrollan de forma mensual, el 11,4% tiene una organización semanal y el 9,1% se catalogan como diarias.

Todavía hoy las actividades que llevan a cabo las sociedades gallegas sobre Galicia, en la localidad en la que se radican, están relacionadas con sus tradiciones y costumbres en 27 de los casos. En 23 de ellos se hace referencia a su cultura y arte; en 13 a su historia y en 5 a su lengua.

Dentro de las actuaciones consideradas de mayor interés para afianzar la galleguidad en el exterior sobresale el fomento de actividades en las sociedades señaladas por 30 de las 44 organizaciones. Así mismo, en 20 casos se le da valor a las iniciativas culturales para jóvenes descendientes de gallegos. En un rango menor, pero de forma destacable, los convenios bilaterales con 13 respuestas y los espectáculos artísticos de carácter gallego con 10 réplicas. En último lugar, se sitúa la atención a los mayores gallegos, con seis registros.

5. CONCLUSIONES

Las sociedades gallegas en el exterior han jugado un papel determinante en la recepción, el agrupamiento y la capacidad de canalizar las necesidades y demandas de un colectivo que ha llegado a ser muy numeroso, como es el de la emigración gallega. Los centros gallegos, desde finales del S. XIX, han acogido a los recién

llegados en los diferentes destinos y les han ayudado a integrarse en una nueva sociedad y una nueva cultura, sin dejar de lado sus tradiciones y costumbres arraigadas en el territorio de origen. Todavía hoy se consideran estas sociedades una vía adecuada para mantener el contacto con Galicia.

Una de las principales causas de la emigración gallega fue la búsqueda de empleo. Las precarias condiciones en las que llegaban y en las que eran recibidos los emigrantes en algunos de los destinos, generando grupos abocados a la vulnerabilidad y la marginación, eran paliadas por la acogida de las sociedades gallegas. En este sentido, las diferencias en los modelos de sociedades generadas en los diferentes continentes es evidente. Las sociedades de Latinoamérica han cubierto un abanico de servicios asistenciales básicos que las sociedades creadas en Europa no han necesitado atender.

Es necesario hacer referencia en este apartado final a la disparidad en la evolución de las diferentes sociedades. Actualmente la situación de muchos de los centros gallegos es precaria. Una parte importante, tal y como muestran las cifras anteriormente expuestas, adolece de relevo generacional y/o ha reducido de forma considerable el número de socios. Sin embargo, otras sociedades han evolucionado a modelos de gestión más desarrollados, donde lo cultural es el centro de su oferta. Es un patrón que avanza hacia las factorías culturales como prototipos de referencia. En estos casos, las propias sociedades han pasado a ser entidades generadoras de empleo y empleabilidad. En todo caso, se hace evidente la necesidad de avanzar hacia nuevos modelos de gestión y acuerdos de funcionamiento en red.

Los momentos de debilitamiento por los que pasan algunas sociedades gallegas del exterior chocan frontalmente con el nuevo éxodo que vive nuestra comunidad. Una nueva generación migratoria busca oportunidades que no tiene aquí y acude a los centros gallegos como referencia, como guía. Es un nuevo grupo vulnerable y en riesgo de exclusión que podría encontrar en las sociedades gallegas un entorno seguro de ayuda, acogida y protección tal y como lo concibieron las generaciones anteriores.

6. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Buitrago Rubira, M. J. y Pereira Domínguez, M. C. (2007). *Educar para la ciudadanía: los valores del ocio y el tiempo libre*. Málaga: Aljibe.

- Cagiao Vila, P. (2007). *Os galegos de Ultramar. De emigrados a inmigrantes*. A Coruña: Arrecife Edicións Galegas-La Voz de Galicia.
- Cagiao Vila, P. y Peña Saavedra, V. (Comps.) (2008). *Nós mesmos. Asociacionismo galego na emigración*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega-Xunta de Galicia.
- Gutiérrez Moar, M. C., Longueira Matos, S. y Pereira Domínguez, M. C. (2013). Liderazgo y empoderamiento. La oferta sociocultural de las sociedades gallegas. En *Actas del XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Liderazgo y Educación* (en prensa).
- Longueira Matos, S. y Olveira Olveira, M. E. (2012). Identidad y pertenencia a través de la música popular. Los Centros Gallegos en Europa. En *Actas XII Congreso (SIBE) Sonidos del presente, propuestas del futuro. Investigación, Innovación y aprendizaje en las músicas populares urbanas y de tradición oral* (en prensa).
- Olveira Olveira, M. E. (2000). *O interculturalismo na nova Europa. Bases para un programa de intervención socioeducativa nas colectividade españolas en Francia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Olveira Olveira, M. E. y Peña Saavedra, V. (2009). La educación como anhelo: programas institucionales y experiencias comunitarias de carácter formativo para los emigrantes españoles en Europa. En A. Liñares (Coord.), *La emigración española a Europa en el siglo XX* (pp. 115-147). Vigo: Grupo España Exterior.
- Olveira Olveira, M. E. y Touriñán López, J. M. (2007). Interculturalidade, emigración e inclusión transnacional da diversidade. En J. Hernández y D. L. González (Coords.), *Pasado e presente do fenómeno migratorio galego en Europa* (pp. 233-254). Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.
- Peña Saavedra, V. (1991). *Éxodo, organización comunitaria e intervención escolar. La impronta educativa de la emigración transoceánica en Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Peña Saavedra, V. (Coord.) (1993). *Galicia-América: relacións históricas e retos de futuro*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Peña Saavedra, V. y Rodríguez Martínez, A. (Dir.) (1996). *Informe socioeducativo. Os galegos da terceira idade en América*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Rodríguez Martínez, A. y Olveira Olveira, M. E. (2013). El liderazgo educativo de las sociedades gallegas a través de la entrevista. En *Actas del XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Liderazgo y Educación* (en prensa).

Sixrei Paredes, C. (1995). *Galeguidade e cultura no exterior*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Trilla Bernet, J. (Coord.), Soler Masó, P. y Limón Domínguez, D. (noviembre, 2013). *El liderazgo educativo en el ámbito socio-comunitario*. Ponencia presentada en el XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Santander. Recuperado de <http://www.site.unican.es/Ponencia%204.pdf>

El Conservatorio Profesional de Música de Culleredo: de la educación formal a la integración en la comunidad

SILVANA LONGUEIRA MATOS

Universidad de A Coruña

JUAN SALVADOR LÓPEZ OUTEIRAL

Conservatorio Profesional de Música de Culleredo

1. INTRODUCCIÓN

Los conservatorios de música son centros de educación musical reglada que han tenido un importante desarrollo en las últimas décadas. La demanda de una educación musical de calidad por parte de las familias ha desarrollado un sistema de oferta educativa musical paralela al sistema educativo general estableciendo una compleja red de centros de educación musical. En gran medida, la administración que ha dado respuesta a esta nueva demanda ha sido la local. Dentro de este panorama y al amparo de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), a partir de 1990, han proliferado especialmente las escuelas de música. Sin embargo, algunos ayuntamientos han apostado por la creación y sostenimiento de conservatorios de música. Este es el caso del Ayuntamiento de Culleredo que ha consolidado un centro reglado de educación musical y que en los últimos cuatro años ha avanzado en un modelo de gestión racional y con una visión global.

Los conservatorios de música son centros orientados a la profesionalización con una normativa muy estricta respecto a su planificación y programación educativa, así como en la normativa de promoción y permanencia.

En general, todos estos factores hacen de los conservatorios centros poco conocidos en general y que han desarrollado modelos poco integrados en el contexto en el que se insertan, dejando a un lado todas las aportaciones que su actividad puede suponer para el entorno y, a su vez, todas las oportunidades que el entorno le brinda para su desarrollo.

En los párrafos siguientes presentamos el caso del Conservatorio Profesional de Música de Culleredo (desde ahora CMUS de Culleredo), que ha trabajado en estos últimos cuatro cursos por desarrollar un modelo de gestión integrado en y por la sociedad en la que se inserta.

2. EL CMUS DE CULLEREDO

El Conservatorio Profesional de Música de Culleredo está situado, tal y como puede observarse en la imagen 1, en el Ayuntamiento de Culleredo, provincia de A Coruña, que cuenta con una superficie de 63,2 km² y una población aproximada de 28.000 habitantes. El centro está

situado en la calle Andrés Pan Vieiro en Acea de Ama en el Burgo, uno de los tres núcleos urbanos más poblados, junto al Portazgo y Fonteculler. La sede del conservatorio está constituida por un edificio inaugurado en el año 2001 (imagen 2) distribuido en nueve estudios, nueve aulas para las especialidades individuales,

cuatro habilitadas para clases colectivas, una dotada de los recursos adecuados para impartir nuevas tecnologías, biblioteca con posibilidad de convertirse en aula colectiva, sala de profesores, salón de actos que funciona también como aula, espacio de administración y conserjería, despacho de dirección y jefatura de estudios y espacios de mantenimiento (imágenes 3 y 4).

El Conservatorio de Culleredo nace como respuesta a la demanda social de una oferta educativa de educación musical próxima y de calidad. La LOGSE en 1990 abre la posibilidad de que la Administración local habilite centros de educación musical de régimen especial, de forma paralela a la formación general, acercando este tipo de estudios a un mayor número de población.

Imagen 1. Localización del ayuntamiento de Culleredo



Fuente: www.culleredo.es

Imagen 2. Fachada lateral del CMUS de Culleredo



Fuente: Galería de imágenes del CMUS de Culleredo.

El ayuntamiento de Culleredo apuesta por la habilitación de un centro de enseñanza reglado, frente a la opción de la mayor parte de los ayuntamientos que ponen en marcha escuelas de música. El conservatorio tiene una capacidad aproximada de 175 plazas para la enseñanza reglada y 30 plazas para la no reglada.

El hecho de que el centro sea de creación municipal limita el acceso a muchos de los medios con los que cuenta la red autonómica, mas supone importantes ventajas en la gestión de los recursos, optimizando los mismos según las demandas y necesidades reales surgidas en la evolución permanente del Conservatorio y en la configuración de un modelo educativo y didáctico más personalizado. El razonable número de componentes en cada uno de los sectores de los agentes educativos que conforman la comunidad educativa de nuestro centro posibilita una mayor aportación y conocimiento entre ellos.

La tipología de familias que solicitan el ingreso en el centro se caracteriza por mostrar interés y compromiso con la educación de sus hijos buscando nuevos ámbitos de desarrollo. Aún así, una de las grandes dificultades de los estudios de música reglados es que las familias y los alumnos comprendan el régimen de trabajo exigido y el carácter formal encaminado a la obtención de una titulación académica. Para

Imagen 3. Clase de Orquesta en la biblioteca



Fuente: Galería de imágenes del CMUS de Culleredo

lo cual el centro pone en marcha encuentros informativos con las familias respecto al funcionamiento administrativo y académico del centro como de las exigencias y dinámicas de las diferentes especialidades y materias.

Imagen 4. Pasillo, auditorio y aula de nuevas tecnologías



Fuente: Galería de imágenes del CMUS de Culleredo.

3. DESARROLLO CULTURAL COMUNITARIO

El concepto de *desarrollo cultural comunitario* se vincula a *Community Cultural Development* surgido en Australia, a *Community Arts Centres* del Reino Unido o a *Communities Arts Networks* de los Estados Unidos.

A modo de aproximación conceptual, Casacuberta (2008, p. 1) señala que

el desarrollo cultural comunitario contempla la cultura como eje vertebrador de procesos colaborativos, como el camino para vincular nuevos proyectos de base social, como vehículo para dinamizar, transformar y dialogar, como canalizador de iniciativas de transformación que impliquen al conjunto de una sociedad que necesita denunciar, cambiar, debatir y hacer sentir su voz a través de otros lenguajes expresivos, siempre con la finalidad de provocar cambios en positivo y de dar un papel activo y decisivo a la gente en los asuntos que conciernen a la propia comunidad.

El marco conceptual surge del desarrollo comunitario y del trabajo comunitario en base a una variable específica, el arte o las artes y/o lo cultural como herramienta para la transformación social, lo cual, sumado a un reciente enfoque activo de la cultura (Macías, 2004), nos orienta sobre nuevos modelos de gestión para los centros de educación artística, que pueden ser, de paso, modelos de supervivencia ante los cambios normativos que se avecinan.

4. PROYECTO DE DIRECCIÓN Y GESTIÓN DEL CMUS DE CULLEREDO

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación dedica su capítulo IV a la *Dirección de los centros públicos*. En el artículo 131 define al equipo directivo como el órgano ejecutivo de gobierno de los centros públicos, estando integrado por el director, el jefe de estudios, el secretario y cuantos determinen las Administraciones educativas. A su vez el artículo 135 determina que para el *procedimiento de selección de los directores* en los centros públicos:

1. Las Administraciones educativas convocarán concurso de méritos y establecerán los criterios objetivos y el procedimiento de valoración de los méritos del candidato y del proyecto presentado.
2. La selección será realizada en el centro por una Comisión constituida por representantes de la Administración educativa y del centro correspondiente. (...)
4. La selección del director, que tendrá en cuenta la valoración objetiva de los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes y la valoración del proyecto de dirección, será decidida democráticamente por los miembros de la Comisión, de acuerdo con los criterios establecidos por las Administraciones educativas. (BOE, 4 de mayo de 2006).

Por otro lado, tanto el Decreto 223/2010, del 30 de diciembre, por el que se establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música y de danza de la Comunidad Autónoma de Galicia, en su artículo 48, como la Orden del 4 de agosto de 2011 por la que se desarrolla dicho Decreto, hacen referencia también al proyecto de gestión y dirección de los centros educativos reglados de música, los conservatorios.

En el caso del CMUS de Culleredo, al comienzo del curso 2009-2010, después de un largo proceso de consolidación de plazas de profesores y más de una década de funcionamiento estable del centro, se pone en marcha la primera elección democrática de dirección, que desencadena toda una serie de cambios en la gestión, la organización e incluso la actividad académica que tienen implicación en el tema que nos ocupa. El documento de referencia para este período (2009-2013) es el Proyecto de dirección y gestión del conservatorio (CMUS de Culleredo, 2009). En estos cuatro años el centro ha sufrido una transformación importante en su organización, la

explicitación de sus valores y su proyección exterior. En el documento de referencia se recoge que como objetivo general

se pretende establecer un modelo de gestión y organización de calidad, basado en la participación, la autonomía escolar, la eficacia/eficiencia y la transparencia, que posibilite un adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de optimizar los resultados del centro, entendidos en términos de aprovechamiento académico y personal de los alumnos, el desarrollo profesional de los profesores, y una adecuada proyección de las actividades del centro hacia la comunidad en la que está inserto. (CMUS de Culleredo, 2009, p. 6).

Además, lo anterior se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Promover la participación, implicación y compromiso de todos los agentes que conforman el proceso educativo.
2. Recuperar la confianza de los diferentes agentes y la comunidad en la gestión y organización tanto administrativa como pedagógica del centro, fundamentadas en la coherencia institucional.
3. Establecer cauces de comunicación eficaces y significativos entre los diferentes componentes de la comunidad educativa.
4. Fomentar la proyección externa del centro, favoreciendo la colaboración con otros sectores de la comunidad, y generando una imagen corporativa propia y singular, identificando el centro como núcleo generador y dinamizador de cultura.
5. Generar programas de mejora tanto a nivel pedagógico como de gestión.
6. Poner en marcha hábitos y protocolos que favorezcan un trabajo coordinado e interdepartamental que generen procesos educativos eficientes, significativos y orientados a la práctica musical de calidad.
7. Establecer mecanismos de evaluación y diagnóstico de elementos susceptibles de ser mejorados, así como de nuevos sectores de demanda.
8. Desarrollar los documentos de centro como referencia para la cohesión de finalidades de los diferentes agentes.
9. Desarrollar un modelo de organización que facilite el reparto de responsabilidades y garantice la implicación en la toma de decisiones y en el desarrollo de un nuevo modelo de centro. (CMUS de Culleredo, 2009, p. 6).

Todo ello se ha concretado en el Proyecto Educativo del Centro. Los objetivos del centro definidos en dicho documento son los siguientes (CMUS de Culleredo, 2011):

- Fomentar las adecuadas actuaciones que garanticen la consecución de los objetivos establecidos para el grado elemental y el grado profesional por el diseño curricular base de la enseñanza musical reglada, promoviendo contextos de aprendizaje y procesos didácticos estimulantes y significativos.
- Obtener resultados y procesos educativos de calidad.
- Conformar un espacio de convivencia donde el clima y la cultura del centro se construyan sobre los valores de integración, igualdad y participación.
- Crear un modelo educativo basado en la participación y la comunicación con la comunidad educativa, la vida activa del centro y la coherencia institucional.
- Constituir un núcleo cultural que comparta con la comunidad en la que se inserta los resultados tanto de su actividad académica como de las actividades complementarias y extraescolares organizadas. La relación con el entorno, instituciones y la Administración local promueve espacios culturales compartidos, de mezcla artística y divulgación de la actividad desarrollada en el centro.

5. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Dentro de este trabajo queremos destacar la vertiente relacionada con las implicaciones de un centro educativo en la comunidad en la que reside. Si bien estamos acostumbrados a que los centros sean núcleos aislados de su entorno, lo cual se exacerba más si cabe en los conservatorios de música, reclamamos en este trabajo una visión más amplia que tenga en cuenta el entorno en el que el centro educativo realiza su labor y las posibilidades de colaboración y aportación mutua entre comunidad educativa y sociedad civil más inmediata.

En el caso del CMUS de Culleredo, para la programación de estos últimos cuatro cursos, se han tenido en consideración las peculiaridades contextuales del centro partiendo de su vinculación a la administración local. En este sentido esta representa el eslabón de la jerarquía administrativa más próxima al ciudadano, lo que facilita el diagnóstico de las necesidades, características y demandas de la población a la que da servicio. Aunque se presentan cambios importantes al respecto, la legislación

vigente en el período que nos ocupa, permitía y todavía permite, a fecha de redacción de este documento, incluir dentro de la oferta de servicios de la administración local la educación musical para poder atender a las demandas educativas y de formación en este ámbito. Los conservatorios municipales cumplen una importante función en la configuración de la red de centros, para garantizar la posibilidad de acceso de la mayor parte de la población a la educación musical.

La realidad de estos centros obliga a tener en cuenta unas ventajas e inconvenientes que no debiéramos de eludir si pretendemos desarrollar proyectos reales y viables. Dentro de las ventajas, este tipo de centros cuenta, en términos generales, con un número de alumnos y profesores que puede permitir una organización ajustada favoreciendo una mayor motivación docente, un seguimiento más efectivo y próximo de cada alumno a través de una mejor coordinación del equipo docente, la posibilidad de una puesta en marcha de experiencias experimentales e innovadoras, y una mayor proximidad y participación de las familias y los alumnos en los asuntos del centro.

Por otro lado, garantizar un adecuado desarrollo de la oferta educativa musical en la red local exige plantearse un estricto rigor y lógica estructural en la organización y gestión de los centros, con primacía de decisiones técnicas, la supervisión y organización de jerarquías administrativas superiores para garantizar la igualdad y el curriculum común, y el reconocimiento y la efectividad de la autonomía, para responder a las necesidades concretas de la comunidad escolar, dando respuesta a los principios de participación, autonomía y gobierno recogidos en el Título V de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE).

Es necesario aclarar pues, que para la consecución de las propuestas planteadas en el proyecto del CMUS de Culleredo se tuvieron en cuenta los recursos limitados del centro, tanto humanos como materiales, buscando la optimización de los mismos.

Atendiendo a todo ello, el proyecto contemplaba dos líneas de actuación precisas:

- Por un lado, el ámbito pedagógico y didáctico, centrado en la mejora interna de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Por otro lado, la proyección hacia el exterior de la actividad del conservatorio, orientada hacia un plano educativo, social y cultural que gire en torno a la música y a la actividad del propio centro.

Esta segunda línea, que es la que tiene mayor implicación en este trabajo, supone por un lado la intención de hacer visible el trabajo realizado en el centro, tanto por la

motivación de los implicados en el proceso educativo, como por el valor cultural de la divulgación de los resultados obtenidos. Para ello se ha trabajado en la publicidad de los conciertos, audiciones y otras actividades del centro para que llegasen a los distintos sectores de la comunidad.

En segundo lugar, se ha impulsado el fomento de las especialidades ya existentes en el centro con una menor matrícula, regulando la oferta de vacantes anuales y buscando fórmulas de promoción, por ejemplo con la colaboración de estas especialidades en el aula de iniciación. Como elemento clave para resolver estos problemas e impulsar el fomento de nuevas especialidades se ha cambiado la orientación de la orquesta del conservatorio, abandonando el punto de vista que la reducía a una asignatura más. La orquesta ha abanderado la imagen corporativa del centro hacia el exterior.

Con este impulso de la actividad de la orquesta fuera del centro se pretendía, además de completar la formación del alumnado, impulsar en Culleredo un centro de actividad cultural-musical-educativa con proyección social hacia los diferentes sectores de la comunidad. De esta iniciativa se desprende la importancia del servicio social, cultural y educativo que puede aportar la función del conservatorio.

Dentro de este mismo enfoque, en relación con esta proyección exterior, pero desde otro punto de vista, se ha impulsado el fomento de la colaboración con los centros de educación general del entorno y en los que estudian la mayoría de nuestros alumnos. Los conocimientos musicales y las actividades desarrolladas en el conservatorio pueden ser integrados dentro del desarrollo curricular de primaria y secundaria, a través de los alumnos comunes, enriqueciendo tanto la formación musical y cultural de la educación general, como la experiencia y la utilidad de los conocimientos del alumno desde la perspectiva de la educación musical. Para ello se han puesto en marcha medidas de comunicación y coordinación entendiendo los equipos directivos como enlaces y contando con la implicación de los equipos docentes de los centros. Es, por lo tanto, otra forma más de servicio educativo a la comunidad, en este caso partiendo desde el interior de los propios centros educativos del entorno.

Intentando desarrollar algún ejemplo concreto, expondremos a continuación algunas de las actividades desarrolladas. El número de audiciones y conciertos puestos en marcha a lo largo de estos cuatro cursos ha sido muy numeroso. Destacan las audiciones de aula y los conciertos de centro, al final de cada trimestre académico,

los conciertos de agrupaciones solistas ajenos al centro y los que fueron organizados fuera del centro.

Algunas de estas iniciativas generadas pueden resumirse en las siguientes descriptivas:

- Audiciones de aula. En las diferentes Memorias Anuales de Centro se recogen un mínimo de 25 audiciones por cada curso de las diferentes aulas instrumentales. Todas ellas han estado abiertas al público en general y han sido publicitadas.
- Conciertos de centro. Los conciertos de centro, que coinciden con los períodos trimestrales de evaluación, son actividades de referencia para la comunidad. Durante estos cuatro cursos se ha consolidado la vinculación del segundo de estos conciertos a una conciencia solidaria (Concierto en Clave de Solidaridad) por parte de la comunidad escolar (profesores, alumnos y por extensión familias) y el entorno.
- Conciertos de la Orquesta. Además de la emotiva participación de la orquesta en los conciertos de centro, en los que también tienen importancia la Orquesta Infantil y los Coros del centro, se ha trabajado por sacar la orquesta al exterior: se han realizado conciertos en lugares del ayuntamiento donde se llegase a la población, participación en el Día de la Familia, conciertos en lugares emblemáticos e intercambio con otros centros de educación musical.
- Conciertos de agrupaciones propias fuera del centro. Diferentes agrupaciones de cámara del centro han participado de la vida cultural del ayuntamiento, estableciendo colaboraciones con otras áreas y servicios de la Administración local e intercambios con otros conservatorios.
- Conciertos Exprés. Estos conciertos son pequeñas píldoras musicales que ofrecen las agrupaciones de cámara de alumnos del centro y se desarrollan en horario lectivo en el vestíbulo central del conservatorio. Estos conciertos se programan con antelación, se publicitan y están abiertos a todo el que quiera participar como auditorio. Han tenido un gran éxito tanto entre la comunidad escolar como entre el público que puntualmente asiste a los mismos.
- Jornadas de puertas abiertas y clases en el exterior. Es habitual que en el parque trasero del centro y en el vestíbulo de entrada del mismo (tanto en el interior como en el exterior) se desarrollen clases abiertas de las diferentes materias que se imparten, a la vista y a la escucha de los paseantes. Es una

práctica que ha tenido gran aceptación y que incluso ha dado lugar a las jornadas de puertas abiertas, la última semana de curso, en la que todas las clases posibles se desarrollaron en el exterior.

- Conciertos recibidos. El conservatorio tiene firmadas colaboraciones con el Quinteto Zoar y con la Orquesta Gaos, que realizan conciertos cada curso. Además recibe grupos de cámara generados en la Orquesta Sinfónica de Galicia, solistas y colaboraciones con otros centros educativos. Son conciertos abiertos a la asistencia de toda la comunidad.
- Conciertos didácticos. Son actividades dirigidas a los colegios del entorno. Se realizan en base a la colaboración de los profesores del centro. El más elaborado ha sido el realizado al finalizar el curso 2011-2012 trabajando previamente con los colegios de educación infantil y primaria una unidad didáctica específica.
- Exposiciones. El vestíbulo central funciona como una pequeña sala de exposiciones que acoge diferentes iniciativas temporales abiertas a toda la comunidad.

6. CONCLUSIONES

Tal y como se viene insistiendo en los apartados anteriores, en este trabajo queremos destacar la vertiente relacionada con las implicaciones de un centro educativo en la comunidad en la que reside. Si bien estamos acostumbrados a que los centros sean núcleos aislados de su entorno, lo cual se exagera más si cabe en los conservatorios de música, reclamamos en este trabajo una visión más amplia que tenga en cuenta el entorno en el que el centro educativo realiza su labor y las posibilidades de colaboración y aportación mutua entre comunidad educativa y sociedad civil más inmediata.

Esta relación es bidireccional: el centro aporta a lo social y la comunidad brinda oportunidades al centro. Si conseguimos desarrollar modelos de gestión basados en este principio estaremos acercándonos a una orientación de desarrollo cultural comunitario. En el CMUS de Culleredo se ha trabajado en estos últimos cuatro cursos (2009-2013) por postular el centro como uno de los ejes culturales del municipio. La tarea es laboriosa, especialmente por las resistencias y los prejuicios generados por la costumbre y las rutinas que encierran el saber y la cultura entre los muros de las

aulas, pero también ha sido una tarea gratificante, en la que hemos aprendido compartiendo.

7. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Casacuberta, J. (2008). Desarrollo cultural comunitario, presentación en sociedad. *Revista de Educación Social*, 7. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=10&c=91&n=250>

Conservatorio Profesional de Música de Culleredo, CMUS de Culleredo (2009). *Proyecto de dirección y gestión del CMUS de Culleredo (2009-2013)*. Material policopiado.

Conservatorio Profesional de Música de Culleredo, CMUS de Culleredo (2011). *Proyecto educativo del CMUS de Culleredo*. Aprobado por el Consejo Escolar el 11 de junio. Material policopiado.

Decreto 223/2010, de 30 de diciembre, por el que se establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música y de danza de la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 19 de enero de 2011, núm. 12.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, núm. 238.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106.

Macías, R. (2004). *Factores culturales y desarrollo cultural comunitario. Reflexiones desde la práctica*. Las Tunas: Eumed. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011c/985/>

Orden del 4 de agosto de 2011 por la que se desarrolla el Decreto 223/2010, del 30 de diciembre, por el que se establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música y de danza de la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 18 de agosto de 2011, núm. 157.

Desenvolvimento comunitário e autoemprego. Como contribuem para a inclusão sociolaboral

ÂNGELA BRAGANÇA

MARIANA PATERNA DIAS

Universidade do Porto

1. INTRODUÇÃO

Esta comunicação não pretende apresentar uma revisão teórica sobre a inclusão sócio laboral, nem dados concretos decorrentes de uma investigação, mas antes um conjunto de questões e provocações que devem ser alvo de atenção para quem trabalha nesta área e, sobretudo, para quem tem responsabilidade de tomada de decisão acerca das políticas a adotar e implementar ao nível do emprego.

A presente comunicação propõe, então, uma reflexão crítica acerca das profundas alterações a nível social, cultural, do mercado laboral e, consecutivamente, da conceção do capital humano, inerentes às mudanças introduzidas pela sociedade e economia do conhecimento, analisando o papel das comunidades locais na resposta a estas transformações. Abordaremos não só a importância da dimensão comunitária, como ainda a dimensão do autoemprego, do empreendedorismo social e do individual na perspetiva do mesmo segundo o reconhecimento de um problema e desafio por parte do indivíduo que utiliza diferentes ferramentas para ultrapassar a questão do desemprego, tendo objetivos de cariz pessoal ou social e comunitário.

2. EVOLUÇÃO DA CONCEÇÃO DE DESEMPREGADO

Din Magalhães e Stoer (2003) «Tenho uma posição no mercado de trabalho, logo existo»; parece ser a nova máxima numa matriz moderna em que «ser alguém» se encontra intimamente relacionado com o desempenho de um papel no sistema

produtivo. Face às constantes e rápidas mudanças do mercado de emprego, das alterações nas noções de tempo e espaço, das ruturas nos dispositivos e mecanismos tradicionais de transmissão de conhecimento e tantas outras transformações incitadas pela galopante evolução científica e tecnológica, as sociedades ocidentais contemporâneas enfrentam, hoje, múltiplos processos de metamorfose nos vários contextos (proximais e distais) de vida e, portanto, no vivido dos indivíduos. Estas transformações fizeram-se sentir, de forma bastante acentuada, na relação estabelecida com o trabalho, nomeadamente ao nível das condições contratuais estabelecidas, saldando-se numa fragilização dos vínculos que asseguravam uma relação estável com o emprego e numa crescente importância de novas e atípicas modalidades de relação com o trabalho, sendo ainda crescente a importância social dos trabalhadores sem trabalho.

O direito ao trabalho tem-se transformado progressivamente numa ideia de que o emprego é, cada vez mais, um privilégio, sendo que, concetualizado como bem social, o trabalho deve ser partilhado por todos. Num contexto marcado, também, pelo esvaziamento do próprio princípio de comunidade, torna-se imperativo refletir acerca da necessidade das políticas sociais, de emprego e de educação e formação enquadrarem os seus pilares de intervenção numa perspetiva humanisto-comunitária, a qual, por oposição à centralização estatal de iniciativas e programas, atribui à comunidade o papel central na resolução dos problemas.

A existência de um Homem enquanto ser individual é inseparável da sua existência enquanto ser social. Não existe nenhuma identidade do Eu sem identidade do Nós, verificando-se que apenas os pesos do equilíbrio Nós-Eu, os padrões da reação Eu-Nós são alteráveis. O equilíbrio entre a identidade do Eu e a do Nós conheceu uma transformação perceptível desde a Idade Média europeia, sendo que, antigamente, o peso incidia mais na identidade do Nós e, a partir do Renascimento, o peso do equilíbrio deslocou-se pouco a pouco no sentido da identidade do Eu. No âmbito da evolução recente da Humanidade, pelo menos nas sociedades ocidentais, a identidade do Eu, no equilíbrio Eu-Nós, aumentou de intensidade em relação à identidade do Nós, sendo que a ideia extrema de um Eu sem referências ao Nós tem um papel importantíssimo. De facto, como salientam Elias (1987/1993), quando se refere a uma «sociedade dos indivíduos», e Bauman (2001), a propósito da «sociedade individualizada», as sociedades contemporâneas carregam em si um modo hegemónico de socialização - desnormativizada e centrada no indivíduo. Assim, no seio das sociedades altamente diferenciadas, centralizadas e urbanizadas, o ser humano singular está muito mais dependente apenas de si mesmo, sendo confrontado

com um crescente número de alternativas e dispondo de uma maior margem de escolha. Com tudo, como refere Elias (1993), uma maior margem de escolha e maior risco constituem uma unidade, na medida em que os indivíduos são confrontados com a necessidade de decidirem cada vez mais sozinhos, levando a cabo tarefas de tomada de decisão –com importantes implicações vocacionais e profissionais– que colocam em perspectiva as alternativas não escolhidas, as oportunidades não aproveitadas, vidas não vividas, papéis não desempenhados, um conjunto de não acontecimentos.

Associado ao processo de individualização crescente está a destruição progressiva da noção de responsabilidade coletiva, caindo-se facilmente em lógicas de culpabilização da vítima, intimamente relacionadas com uma utilização indiscriminada dos conceitos de competência, autonomia e responsabilidade individual, em que o «excluído» é associado a défices comportamentais ou motivacionais. A não participação em determinados programas ou iniciativas de emprego ou em atividades de educação e formação é, assim, cada vez mais entendida principalmente como individualização da responsabilidade do sujeito, sendo o mesmo culpabilizado pelas consequências que poderão emergir do descurar das oportunidades oferecidas nestes domínios.

3. CONCLUSÃO

Será, no entanto, essencial perceber que cada sujeito constrói uma identidade singular ao longo do seu desenvolvimento, fruto das relações que estabelece com o mundo, sendo que a qualidade das mesmas e as oportunidades que os contextos «naturais» de vida proporcionam ou inviabilizam influencia quer os compromissos assumidos no seio destas relações (Campos, 1989) quer o nível de expectativas do indivíduo em termos de investimentos futuros, nomeadamente no âmbito do emprego e da educação-formação. Neste sentido, importa compreender as questões da participação do sujeito nestes domínios segundo uma perspetiva sistémica e desenvolvimental, que procure enquadrar a construção das trajetórias de vida nos diferentes contextos em que o sujeito se insere, incluindo os que se referem a dimensões macrossociais. É, pois, importante refletir sobre as políticas de emprego, de educação e formação, sociais implementadas, repensando as relações entre o global e o local. A este nível, assiste-se, hoje, a uma centralização das políticas, sendo as medidas e estratégias de implementação das mesmas definidas pelo poder central, sem se ter em conta a

consulta e o envolvimento das comunidades e dos seus atores. Parece valorizar-se, atualmente, lógicas de sujeitos-destinatários, para quem são pré-definidos programas, considerando problemas e lacunas já diagnosticadas, em detrimento de sujeitos-clientes, perspetivados como construtores ativos dos seus projetos de vida. De facto, a atuação na área do emprego e da educação e formação parece assente numa filosofia que considera que os problemas devem ser resolvidos através de iniciativas estatais, em detrimento de uma abordagem que postula que os mesmos «devem ser assumidos e resolvidos pelas próprias comunidades», sendo a mudança «potencializada pela conscientização e implicação dos indivíduos na resolução dos problemas que os afetam» (Barbosa, 2004, p. 196).

Urge, então, reconhecer efetivamente o papel central e essencial das comunidades, realçando-se não só a promoção de um diagnóstico participado, como ainda a responsabilização e envolvimento das entidades locais na implementação, em rede, dos projetos educativos e de emprego como fatores-chave para o sucesso dos mesmos.

No momento atual são muitos aqueles que procuram alcançar o autoemprego. Este facto parece surgir na sequência do aumento brutal dos números de desemprego. O ideal seria pensarmos que os portugueses sentiram vontade em ser donos do seu próprio emprego, aumentando os seus índices de criatividade e de busca de novos caminhos e novas oportunidades. Contudo, a realidade é que esta procura do autoemprego, parece surgir por obrigação na impossibilidade de terem um rendimento trabalhando por conta de outrem, em virtude de um despedimento tentam encontrar soluções laborais através das suas próprias ideias. Mas deverá o autoemprego ser considerado como iniciativa individual, solitária e de cariz de risco pessoal ou, porventura, deverá ser levado em linha de conta como integrado numa estrutura comunitária em que os todos os stakeholders poderão ter uma palavra a dizer, um contributo para que o sucesso individual se possa converter num sucesso social e comunitário?

Efetivamente o empreendedorismo individual, tradicional, é aquele que é considerado cada vez com maior significância na sociedade em que vivemos, sendo perspetivado como um fator promotor do desenvolvimento económico e social de um país. Ao empreendedor cabe, então, identificar oportunidades, agarrá-las e conseguir os recursos para transformar estas oportunidades num negócio lucrativo. Contudo, importa salientar que nem sempre isto acontece e, por vezes, este mesmo empreendedorismo parece sair caro àqueles que se arriscam a ser empreendedores.

Acredita-se que um empreendedor deverá possuir determinadas características e capacidades tais como: organização, iniciativa, persistência, resiliência, superação, persuasão, entre outras. Mas será o empreendedor que ditará o sucesso ou fracasso da sua inclusão socio-laboral, diminuindo, assim, os índices de desemprego? Se tivermos como referência a teoria da individualização defendida por Giddens (2002), que postula que o fenómeno da individualização voltou a ocupar um aspeto central numa sociedade de riscos e incertezas, facilmente se compreende a importância de todos contribuírem para um sucesso comum.

Assim, devemos ter em atenção um outro tipo de empreendedorismo, o empreendedorismo social, considerado como promotor de mudança, que resolve, de forma eficaz, as problemáticas sociais. A principal característica distintiva do empreendedorismo social em relação ao empreendedorismo tradicional é a missão de criar e maximizar valor social através de atividades inovadoras socialmente, sem a preocupação de criação de lucro inerente ao empreendedorismo tradicional.

É, por isso, necessário, então, pensar as políticas sociais, de emprego e de educação e formação enquadradas e alicerçadas numa perspetiva humanisto-comunitária, atribuindo à comunidade o papel central na resolução dos problemas. Em suma, importa conceber políticas públicas de emprego e de educação e formação capazes de reconhecer e adotar uma perspetiva construtivista e ecológica-desenvolvimental (Coimbra, Campos & Imaginário, 1994), percebendo os indivíduos e as suas trajetórias, simultaneamente, como produtos e produtores dos contextos em que se movem e dos sistemas sociais em que vivem.

4. REFERÊNCIAS, BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

Barbosa, F. (2004). *A educação de adultos: uma visão crítica*. Porto: Estratégias Criativas.

Bauman, Z. (2001). *Seeking Safety in an insecure world*. Cambridge: Polity Press.

Campos, B. P. (1989). Intervenção em orientação vocacional. Algumas questões de valores. *Inovação*, 2(4), 403-409.

Coimbra, J. L., Campos, B. P. & Imaginário, J. L. (julho, 1994). Career intervention from a psychological perspective: definition of the main ingredients of an ecological developmental methodology. Comunicação apresentada no 23rd International Congress of Applied Psychology, Madrid.

Elias, N. (1993). *A sociedade dos indivíduos. A questão cardeal da sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Giddens, A. (2002). *As Consequências da Modernidade* (4ª edição). Oeiras: Celta Editora.

Magalhães, A. & Stoer, S. (2003). Educação, conhecimento e a sociedade em rede. *Educação e Sociedade*, 24(85), 1179-1202.

Sennett, R. (2007). *A Corrosão do Carácter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo* (2ª edição). Lisboa: Terramar.

Políticas de empleo selectivas: tratamiento de colectivos desfavorecidos y/o con perfiles específicos

FRANCISCA FERNÁNDEZ PROL
Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

El empleo, sin duda, habida cuenta las cifras arrojadas por los datos de paro registrado y, más aún, por las encuestas trimestrales de población activa, debiera conformar la prioridad de todos los estratos gubernativos, europeo, estatal, autonómico y también local. A tal efecto, la mejora de la empleabilidad de las personas requiere de políticas y acciones adaptadas a sus peculiares perfiles, bien marcados por el sexo –las mujeres, como es conocido, hallan especiales dificultades de integración laboral–, la edad –tanto la juventud como la madurez han de tomarse en consideración–, la discapacidad, el déficit de formación o la asunción de responsabilidades familiares. Diagnóstico en el que coinciden textos programáticos de las órbitas europea –así en la Estrategia 2020, como en las posteriores Orientaciones y Recomendaciones– pero también interna –al apuntar, así mismo, tal necesidad de adaptación tanto la Estrategia Española de Empleo como el Plan Anual de Política de Empleo–, pero que, con todo, apenas trasciende el ámbito teórico, al incidir muy tímidamente las medidas a la postre adaptadas en la referida empleabilidad.

2. TRATAMIENTO DE COLECTIVOS DESFAVORECIDOS Y/O CON PERFILES ESPECÍFICOS EN EL MARCO EUROPEO

2.1. Estrategia Europea 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador

La preocupación europea por el empleo goza ya de cierta tradición, remontándose a la década de los noventa, en la que, ya en el Consejo Europeo de Essen de 1994, se apunta la necesidad, por razones de índole económica fundamentalmente, de intervención comunitaria en la materia. Idea en la que profundiza el Tratado de Ámsterdam de 1997 que, al otorgar al empleo un título específico –entonces, el Título VIII– procede a su «europeización». No por ello, con todo, deja el empleo de conformar una materia competencia de los Estados miembros, que, aún a día de hoy, son soberanos al respecto. Tal dicotomía –competencia interna, por un lado, e intervención europea, por otro– alcanzó superarse, y ello se mantiene en la actualidad, merced al recurso a las denominadas competencias de coordinación, a cuyo tenor si bien los Estados miembros mantienen su soberanía en la temática del empleo, han de concebir esta como un asunto de interés común, procediendo las instituciones europeas, conforme al procedimiento contemplado en los artículos 148 y siguientes del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (Tratado de 25 de marzo de 1957, consolidado según Tratado de Lisboa, ratificado por instrumento de 13 de diciembre de 2007), a la coordinación de las políticas internas de empleo. Así, conforme a los preceptos citados y al denominado Método Abierto de Coordinación en que se tradujeron en la práctica, han de distinguirse tres fases principales: en primer término, la elaboración, a nivel europeo, de Orientaciones o Directrices para el empleo; en segundo lugar, en este caso a escala interna, de los llamados Programas Nacionales de Reforma, en que los Estados Miembros plasman las reformas a emprender en cumplimiento de las citadas Orientaciones o Directrices; finalmente, habida cuenta el incumplimiento total o parcial de estas últimas, elaboración, nuevamente por las instituciones europeas, de Recomendaciones dirigidas a cada uno de los Estados «infractores».

Fruto del referido procedimiento de coordinación es la «Estrategia Europa 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador», formalmente aprobada en el marco del Consejo Europeo de 17 de junio de 2010 y que, meses más tarde, el 21 de octubre de 2010, determinó la aprobación por el Consejo de la UE de

las Orientaciones para las Políticas de Empleo (Decisión 2010/707/UE, de 21 de octubre, relativa a las Orientaciones para las Políticas de Empleo. Diario Oficial de la Unión Europea de 24 de noviembre de 2010, L 308/46) –que, junto con las Directrices Generales para las Políticas Económicas de los Estados miembros y de la UE aprobadas en julio de la misma anualidad, constituyen las Directrices Integradas Europa 2020–. «Estrategia Europa 2020» conforma un documento de carácter programático de máxima relevancia, al diseñar la Europa ansiada, en los ámbitos económico y social –particularmente en lo relativo al empleo–, en el horizonte 2020 (Fernández Prol, 2012). Europa ansiada que ha de construirse también en el plano interno mediante la implementación de las correspondientes reformas.

Con carácter general, el contraste de la Estrategia 2020 con la precedente Estrategia de Lisboa –de aplicación al decenio 2000-2010– arroja un balance escasamente positivo en términos sociales en general y en términos de empleo en particular. Por un lado, en efecto, ha de destacarse el signo eminentemente continuista de la presente Estrategia: no alberga estos conceptos novedosos, reiterando, por el contrario, tópicos ya tradicionales en la órbita europea, entre los que destaca, una vez más, la denominada «flexiseguridad», por lo demás configurada con el mismo sentido indeterminado de antaño (Cabeza Pereiro y Ballester Pastor, 2010). Por otro lado y en conexión con lo señalado, se aprecia en la Estrategia 2020 un claro retroceso de lo social, en beneficio de los contenidos económicos, que no solo son más numerosos, sino que se configuran además como prioritarios, perdiendo consecuentemente los objetivos sociales visibilidad. Ilustrativo resulta el tratamiento (Directriz núm. 10), claramente secundario, incluso de carácter marginal, de la lucha contra la exclusión social, pero también la renuncia de la Estrategia 2020 a establecer, como sí hacía la Estrategia de Lisboa, objetivos de empleo específicos por colectivos. Frente a los objetivos desglosados de la Estrategia de Lisboa –tasa general de empleo del 70%, tasa de empleo femenino no inferior al 60% y tasa de empleo para los trabajadores de más edad (de 55 a 64 años) del 50%– Europa 2020 se limita a fijar un único objetivo general de empleo, cual es que, en el año 2020, como mínimo el 75% de la población de entre 20 y 64 años esté ocupada. La omisión de un objetivo específico en materia de empleo femenino resulta por lo demás coherente con el tono general de la Estrategia 2020, carente, en términos generales, de una perspectiva transversal: en la misma, en efecto, las referencias a la no discriminación por razón de género o a la conciliación de la vida familiar y laboral resultan, además de escasas, claramente accesorias.

No debe, con todo, una lectura descontextualizada de la Estrategia 2020 conducir a conclusiones en exceso negativas. Pues, las carencias apuntadas son susceptibles de ser colmadas tras la consideración del contexto normativo en que se fragua la Estrategia, ya que, por un lado, las referencias a colectivos específicos –en particular a personas en situación de exclusión, a mujeres y personas con responsabilidades familiares–, aún carentes de la visibilidad deseable, sí se hallan presentes; así mismo, la Estrategia ha de interpretarse a la luz del Derecho originario y Derivado que, no debe perderse de vista, otorgan especial protección, entre otros, a los principios de no discriminación por razón de género y edad. Lo que habría de derivar en la configuración de políticas –particularmente de políticas de empleo– específicas para los colectivos que, habida cuenta su sexo o edad (típicamente, mujeres y trabajadores maduros), se hallen en situación de desventaja en el mercado de trabajo. Finalmente, el recurso constante al tópico de la flexiseguridad y, de modo particular, la concepción abierta e indeterminada de la misma de que hace gala la Estrategia, son susceptibles de una interpretación en clave positiva: así concebida, la flexiseguridad también habría de traducirse en políticas activas de empleo que, tras una extinción contractual, faciliten la búsqueda de una nueva ocupación y, por consiguiente, el tránsito de un empleo a otro.

2.2. Recomendaciones para el empleo

También en las Recomendaciones para el empleo remitidas a España, para los años 2012 (Recomendación del Consejo 2012/C, de 10 de julio de 2012, sobre el Programa Nacional de Reformas de 2012 y por la que se emite un Dictamen del Consejo sobre el Programa de Estabilidad de España para 2012-2015. Diario Oficial de la Unión Europea de 24 de julio de 2012, C 219/81) y 2013 (Recomendación del Consejo de 9 de julio de 2013, relativa al Programa Nacional de Reformas de 2013 de España y por la que se emite un Dictamen del Consejo sobre el Programa de Estabilidad de España para 2012-2016. Diario Oficial de la Unión Europea de 30 de julio de 2013, C 217/81), las menciones a colectivos específicos son muy escasas, al quedar referidas a trabajadores maduros fundamentalmente, con la correlativa desatención de otros grupos sensibles, señaladamente mujeres y trabajadores con responsabilidades familiares (Fernández Prol, 2013). Así, en las Recomendaciones para 2013, se emplaza al Reino de España a –Recomendación núm. 4– «reforzar la eficacia de los

programas de recualificación para los *trabajadores de más edad y de escasa cualificación*».

Con todo, nuevamente, tal primera apreciación debe matizarse. Por un lado, habida cuenta el cariz mismo y función de las Recomendaciones, que conforman mandatos sobre cuestiones concretas remitidos individualmente a los Estados miembros, pero que en modo alguno desvirtúan el contenido de la Estrategia y de las Orientaciones más arriba analizado. Por otro lado, porque las citadas Recomendaciones ofrecen, a pesar de su brevedad, argumentos en pro de una reforma profunda de las políticas de empleo, que habrían, en cumplimiento de las mismas, de configurarse individualizadamente. Así, conforme a la Recomendación núm. 4 (para 2013), España debe «realizar rápidamente una reforma de las políticas activas del mercado de trabajo, orientadas a la consecución de resultados, por ejemplo *fortaleciendo la focalización y la eficiencia de las orientaciones*», así como «reforzar y modernizar los servicios públicos de empleo para garantizar una *asistencia individualizada a los desempleos según sus perfiles y necesidades de formación*». Así mismo y según la Recomendación núm. 6 (para 2013), España debe, «con el fin de aumentar la empleabilidad de las personas con menor acceso al mercado de trabajo», aumentar «la eficiencia y la eficacia de las medidas de apoyo, incluidos *servicios de ayuda de calidad a las familias*».

3. TRATAMIENTO DE COLECTIVOS DESFAVORECIDOS Y/O CON PERFILES ESPECÍFICOS EN EL ÁMBITO INTERNO

3.1. Tratamiento legal: análisis de la Ley 56/2003, de Empleo

La atención eficaz a colectivos con especiales dificultades de empleo conforma una de las debilidades endémicas del Sistema Nacional de Empleo. De la misma ha sido consciente el legislador, que, por medio de una norma de urgencia –el Real Decreto-Ley 3/2011–, incidió en la temática de los colectivos prioritarios, añadiendo a la Ley 56/2003 un nuevo precepto –el art. 19 octies, «Colectivos prioritarios»– del tenor siguiente:

1. El Gobierno y las Comunidades Autónomas adoptarán, de acuerdo con los preceptos constitucionales y estatutarios, así como con los compromisos asumidos en el ámbito de

la Unión Europea y en la Estrategia Española de Empleo, programas específicos destinados a fomentar el empleo de las personas con especiales dificultades de integración en el mercado de trabajo, especialmente jóvenes, con particular atención a aquellos con déficit de formación, mujeres, parados de larga duración, mayores de 45 años, personas con discapacidad o en situación de exclusión social, e inmigrantes, con respeto a la legislación de extranjería, u otros que se puedan determinar, en el marco del Sistema Nacional de Empleo.

2. Teniendo en cuenta las especiales circunstancias de estos colectivos, los Servicios Públicos de Empleo asegurarán el diseño de itinerarios individuales y personalizados de empleo que combinen las diferentes medidas y políticas, debidamente ordenadas y ajustadas al perfil profesional de las personas que los integran y a sus necesidades específicas.

El citado artículo 19 octies, con todo, no resulta innovador, persiguiendo el legislador con su inserción otorgar especial énfasis a un mandato ya tradicional, que pone de manifiesto una contradicción intrínseca cuya superación requeriría de una apuesta muy firme de los servicios públicos de empleo. Por un lado, los citados organismos han de prestar un servicio cuidado a las empresas, respondiendo a sus concretas demandas de mano de obra. Por otro lado, han, asimismo, de prestar especial atención a personas demandantes de empleo con notables dificultades de inserción, en muchas ocasiones percibidas como menos adecuadas por las empresas oferentes (Cabeza Pereiro, 2013).

3.2. Configuración en los textos programáticos y aplicación práctica: Estrategia Española de Empleo, Plan Anual de Política de Empleo y Programa anual de Fomento del Empleo

La política de empleo interna se estructura fundamentalmente en dos documentos de carácter programático:

- Por un lado, la Estrategia Española de Empleo 2012-2014, aprobada por Real Decreto 1542/2011, de 31 de octubre y dictada al amparo del título competencial previsto en el artículo 149.1.7ª CE, que atribuye al Estado la competencia exclusiva en materia de legislación laboral. Según dispone el artículo 4.bis de la Ley 56/2003, la aprobación de la Estrategia corresponde al Gobierno, a propuesta del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, que la

elaborará en colaboración con las Comunidades Autónomas (CCAA) y con la participación de las organizaciones empresariales y sindicales más representativas.

- Por otro lado, el Plan Anual de Política de Empleo (PAPE), habiéndose aprobado el correspondiente a 2013 en el Consejo de Ministros del pasado 2 de agosto (texto, con todo, no publicado en la fecha de revisión de la presente comunicación, a 9 de septiembre de 2013). Según precisa el artículo 4 ter de la Ley 56/2003, «El Plan Anual de Política de Empleo concretará, con carácter anual, los objetivos de la Estrategia Española de Empleo a alcanzar en el conjunto del Estado y en cada una de las distintas Comunidades Autónomas». Ya desde una perspectiva procedimental, el apartado 2º del citado precepto, señala que el PAPE:

se elaborará, teniendo en cuenta las previsiones formuladas por las Comunidades Autónomas y el Servicio Público de Empleo Estatal, en el seno de la Conferencia Sectorial de Empleo y Asuntos Laborales, se informará por el Consejo General del Sistema Nacional de Empleo, regulado en el artículo 7.1.b), y se aprobará por el Consejo de Ministros junto con la formalización de los criterios objetivos de distribución de los fondos de empleo contemplados en el artículo 14.

Uno y otro texto albergan referencias a colectivos específicos necesitados, por sus dificultades de integración y permanencia en el mercado de trabajo, de una atención especialmente cuidada y de medidas incentivadoras de su contratación. Así, en la Estrategia Española de Empleo, en la que se fijan, con carácter plurianual, los seis objetivos prioritarios en materia de empleo, se alude, en el marco del ámbito de actuación «Oportunidades de empleo y fomento de la contratación» y entre otras medidas estatales, al establecimiento de:

bonificaciones en las cuotas a la Seguridad Social por la contratación de colectivos con mayores dificultades de inserción, especialmente jóvenes y personas en paro de larga duración, así como para favorecer el mantenimiento de los puestos de trabajo, especialmente para las personas de más edad, trabajadores con contratos suspendidos por ERE y para favorecer la conciliación de la vida familiar y laboral.

Así mismo, en el marco del ámbito de actuación «Fomento de la igualdad de oportunidades en el empleo», se indican, nuevamente a modo de medidas estatales, las siguientes «Medidas de fomento de la conciliación y de la corresponsabilidad»: «Servicios destinados a cubrir las necesidades específicas de las personas que vayan acceder a las medidas de formación para el empleo y autoempleo, adaptando los servicios a las necesidades de las personas (mediante la ampliación de horarios de guarderías, ludotecas, colegios, centros de día o servicios de transporte, entre otras actuaciones)», así como «Sistemas de información y formación para sensibilizar a las empresas y a las administraciones públicas sobre los beneficios de promover la conciliación y la corresponsabilidad, y promover sistemas de jornada laboral que exijan menos horas de presencia, tanto para mujeres como para hombres, apoyados en el uso de tecnologías de la comunicación y la información».

Y también en el PAPE, en el que se fijan los objetivos de empleo para la anualidad en curso (seis para 2012, –no habiéndose publicado el PAPE 2013, se alude al correspondiente a la anualidad 2012–: reducir la tasa de desempleo juvenil; mejorar la empleabilidad de los demás colectivos afectados por el paro; apoyar a los emprendedores y emprendedoras a través de medidas que contribuyan a crear empleo y posibilitar el mantenimiento de los mismos en el mercado de trabajo; acentuar la colaboración público-privada para potenciar los mecanismos de búsqueda de empleo; desarrollar medidas para colectivos específicos, con especial atención a las personas con discapacidad; lucha contra el fraude; figuran igualmente referencias, más diluidas si cabe, al tópico de la conciliación. Así, en relación con el Objetivo 2 «Medidas para mejorar la empleabilidad de los demás colectivos afectados por el paro», se disponen «Programas de fomento de la igualdad de oportunidades con incentivos para favorecer la conciliación de la vida familiar y laboral».

Con todo, en el plano normativo y práctico, no todas las medidas anunciadas con carácter programático en los documentos comentados –Estrategia Española de Empleo y Plan Anual de Política de Empleo– han sido objeto del mismo grado de implementación. Siendo el panorama general el de la constricción presupuestaria, las medidas de empleo ideadas resultan poco novedosas, optando en la mayoría de los casos por el instrumento clásico de la bonificación o reducción de cuotas a la Seguridad Social, dirigido además a colectivos tradicionalmente objeto de especial atención –caso de las personas con discapacidad o víctimas de violencia de género o doméstica (según se establece en el Programa Anual de Fomento del Empleo contemplado por la Ley 43/2006, de 29 de diciembre, de Mejora del Crecimiento y del Empleo)– y, habida cuenta el elevadísimo desempleo juvenil, en trabajadoras y

trabajadores jóvenes (Real Decreto-Ley 4/2013, de 22 de febrero, de Medidas de Apoyo al Emprendedor y de Estímulo del Crecimiento y de la Creación de Empleo). En menor medida, se prevén medidas de fomento del empleo destinadas a trabajadores mayores de 45 años, particularmente en el caso de contratación por emprendedores menores de 30 años. En ocasiones, con todo, los incentivos se incrementan en el caso de las mujeres –así en el caso de transformación en indefinidos de contratos en prácticas, de relevo y de sustitución por anticipación de la edad de jubilación (Ley 3/2012, de 6 de julio, de Medidas Urgentes para la Reforma del Mercado de Trabajo)– y se mantienen las ya tradicionales bonificaciones en las cuotas empresariales a la Seguridad Social para los casos de contratación de personas sustitutas de trabajadoras y trabajadores en situación de suspensión del contrato por maternidad, adopción o acogimiento, paternidad, riesgo durante el embarazo y riesgo durante la lactancia natural (Real Decreto-Ley 11/1998, de 4 de septiembre, por el que se regulan las bonificaciones de cuotas a la Seguridad Social de los contratos de interinidad celebrados con personas desempleadas para sustituir a trabajadores durante los períodos de descanso por maternidad, adopción y acogimiento).

4. CONCLUSIONES

El análisis efectuado pone de manifiesto la dicotomía existente entre los mandatos a la configuración de políticas de empleo específicas para los colectivos con especiales dificultades de inserción y mantenimiento en el mercado de trabajo –mandatos que albergan variadas normas de la órbita europea (señaladamente en las sucesivas Recomendaciones de empleo remitidas a España) e interna (así en la misma Ley de Empleo)– y la posterior configuración de políticas activas e incentivos a la contratación –fundamentalmente materializados en los sucesivos programas anuales de fomento del empleo–. Pues, si bien los primeros insisten en la necesidad de una asistencia individualizada a los desempleados, los segundos, en cambio, habida cuenta el clima general de contención presupuestaria, pero también la escasa atención que a menudo merecen los instrumentos de empleo, en muy poca medida procuran la adaptación a los peculiares perfiles del demandante de empleo. Así, las medidas de empleo ideadas hoy por hoy en el marco interno resultan, en términos generales, poco imaginativas, optando en la mayoría de los casos por el instrumento clásico de la bonificación o reducción de cuotas a la Seguridad Social, dirigido además a colectivos tradicionalmente objeto de especial atención –personas con discapacidad o víctimas

de violencia de género o doméstica y, más recientemente, trabajadoras y trabajadores jóvenes– con la correspondiente desatención de otros grupos también vulnerables –tal es el caso, entre otros, de los trabajadores con responsabilidades familiares–.

5. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Cabeza Pereiro, J. (2013). Disfunciones y retos del sistema nacional de empleo. En J. Cabeza Pereiro y F. Fernández Prol (Coords.), *Políticas de empleo* (pp. 27-46). Navarra: Aranzadi.

Cabeza Pereiro, J. y Ballester Pastor, M. A. (2010). *La Estrategia Europea para el Empleo 2020 y sus repercusiones en el ámbito jurídico laboral español*. Madrid: MTI.

Comisión Europea (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=ES>

Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm. 311.

Decisión nº 2010/707/UE del Consejo, de 21 de octubre de 2010, relativa a las orientaciones para las políticas de empleo de los Estados miembros. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 24 de noviembre de 2010, L núm. 308/46.

Directrices integradas Europa 2020 (s.f.). Recuperado de http://www.empleo.gob.es/es/sec_trabajo/debes_saber/pnr/observatorio/numeros/2011/Diciembre2011/Directrices.pdf

Fernández Prol, F. (2012). Europa 2020: apuntes desde una óptica de género. En M. Fernández Prieto y J. Cabeza Pereiro (Coords.), *Políticas de conciliación, permisos parentales y empleo*. Albacete: Bomarzo.

Fernández Prol, F. (2013). Orientaciones y recomendaciones a debate: ¿Cumple España los mandatos europeos en materia de empleo?. En J. Cabeza Pereiro y F. Fernández Prol (Coords.), *Políticas de empleo* (pp. 47-65). Navarra: Aranzadi.

Instrumento de Ratificación del Tratado por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea, hecho en Lisboa el 13 de diciembre de 2007. *Boletín Oficial del Estado*, 27 de noviembre de 2009, núm. 286.

Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 17 de diciembre de 2003, núm. 301.

Ley 43/2006, de 29 de diciembre, para la mejora del crecimiento y del empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2006, núm. 312.

Ley 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral. *Boletín Oficial del Estado*, 7 de julio de 2012, núm. 162.

Real Decreto 1542/2011, de 31 de octubre, por el que se aprueba la Estrategia Española de Empleo 2012-2014. *Boletín Oficial del Estado*, 19 de noviembre de 2011, núm. 279.

Real Decreto-ley 11/1998, de 4 de septiembre, por el que se regulan las bonificaciones de cuotas a la Seguridad Social de los contratos de interinidad que se celebren con personas desempleadas para sustituir a trabajadores durante los períodos de descanso por maternidad, adopción y acogimiento. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de septiembre 1998, núm. 213.

Real Decreto-ley 3/2011, de 18 de febrero, de medidas urgentes para la mejora de la empleabilidad y la reforma de las políticas activas de empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 19 de febrero de 2011, núm. 43.

Real Decreto-ley 4/2013, de 22 de febrero, de medidas de apoyo al emprendedor y de estímulo del crecimiento y de la creación de empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de febrero de 2013, núm. 47.

Recomendación del Consejo de 13 de julio de 2010 sobre directrices generales para las políticas económicas de los Estados miembros y de la Unión (2010/410/UE). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 23 de julio de 2010, L 191/28.

Recomendación del Consejo de 10 de julio de 2012 sobre el Programa Nacional de Reforma de 2012 de España y por la que se emite un dictamen del Consejo sobre el Programa de Estabilidad de España para 2012-2015 (2012/C 219/24). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 24 de julio de 2012, C 219/81.

Recomendación del Consejo de 9 de julio de 2013 relativa al Programa Nacional de Reformas de 2013 de España y por la que se emite un dictamen del Consejo sobre el Programa de Estabilidad de España para 2012-2016 (2013/C 217/20). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30 de julio de 2013, C 217/81.

Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea de la energía atómica firmado en Roma el 25 de marzo de 1957. Recuperado de

<https://www.boe.es/legislacion/enlaces/documentos/ue/Tratados%280476-0576%29.pdf>

Tratado de Ámsterdam por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados Constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos, firmado en Ámsterdam. *Diario Oficial de la Comunidad Europea*, 10 de noviembre de 1997, C núm. 340. Recuperado de <https://www.boe.es/legislacion/enlaces/documentos/ue/Tratados%280340-0396%29.pdf>

Unión Europea (1994). Consejo Europeo. Reunión de 9 y 10 de diciembre de 1994 en Essen. Conclusiones de la Presidencia. Recuperado de <http://www.uexternado.edu.co/gee/Consejo%20Europeo/1994/Essen,%20Diciembre%2094.PDF>

Unión Europea (2007). Tratado de Lisboa por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 306/1.

Versión Consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30 de marzo de 2010, C 83/49.

Atención primaria de servizos sociais en Galicia.

II Plan Galego de Inclusión Social (2007-2013)

MARÍA DEL CARMEN CRUCES ARTERO
Equipo de Inclusión de Begonte - Lugo

1. INTRODUCCIÓN

En coherencia coas estratexias e directrices marcadas pola Comisión Europea en materia de loita contra a exclusión, e no marco de referencia dos obxectivos de protección e inclusión social adoptados no seu momento pola Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar da Xunta de Galicia, a Secretaría Xeral do Benestar impulsou o deseño e desenvolvemento do II Plan Galego de Inclusión Social (2007-2013) durante o mandato do Goberno Bipartito, plan que na actualidade, e dende o ano 2009, está xestionado pola Consellería de Traballo e Benestar.

O II Plan Galego de Inclusión Social, que constitúe un elemento de suma importancia na loita contra a pobreza e a exclusión social en Galicia, foi deseñado coa finalidade de consolidar unha estratexia interdisciplinar e transversal que actuara de maneira compensatoria, como unha acción positiva e eficaz para avanzar na «igualdade real de oportunidades», potenciando o modelo social galego baseado nos principios de xustiza social e participación activa de toda a cidadanía.

O plan, cofinanciado polo Fondo Social Europeo e pola Consellería de Traballo e Benestar da Xunta de Galicia, ten como obxetivos básicos os seguintes:

- Dar un impulso á integración e coherencia das políticas activas de inclusión.
- Mellorar a cobertura territorial, as dotacións materiais e a coordinación. Integrar e complementar a estratexia de inclusión social, especialmente nas áreas territorialmente deprimidas.

- Incidir na mellora da inclusión social de colectivos e grupos cronicamente vulnerables: comunidade xitana, persoas sen fogar, persoas vítimas de violencia de xénero.
- Fomentar a participación das organizacións de solidariedade e iniciativa social (ONG), no desenvolvemento das actuacións.

Por outra parte, o Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar persegue acadar os obxetivos seguintes:

- Garantir o acceso igualitario de todos os galegos e galegas a uns servizos sociais de calidade, a través de unha oferta de recursos suficiente e equilibrada territorialmente que contribúa a reforzar a igualdade de oportunidades.
- Incrementar a cobertura, a intensidade e o horario de atención dos distintos servizos e prestacións.
- Contribuír a mellora das condicións de vida das persoas que presentan especiais necesidades de protección social.

2. ORGANIZACIÓN DO II PLAN GALEGO DE INCLUSIÓN SOCIAL 2007 – 2013

Para poder cumprir os obxectivos previstos no Plan, a principal ferramenta específica de actuación coa que conta este é a «Rede de Equipos de Inclusión», que dan cobertura ao conxunto do territorio galego. Son 27 equipos interprofesionais distribuídos territorialmente, dos cales o Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar asume o funcionamento de 19, incluíndo o equipo Coordinador dependente do Departamento de Inclusión Social do Consorcio das Mariñas mediante un convenio de colaboración coa Consellería de Traballo e Benestar da Xunta de Galicia. En todos os casos a súa dependencia funcional está enmarcada no II Plan Galego de Inclusión Social da Consellería de Traballo e Benestar da Xunta de Galicia.

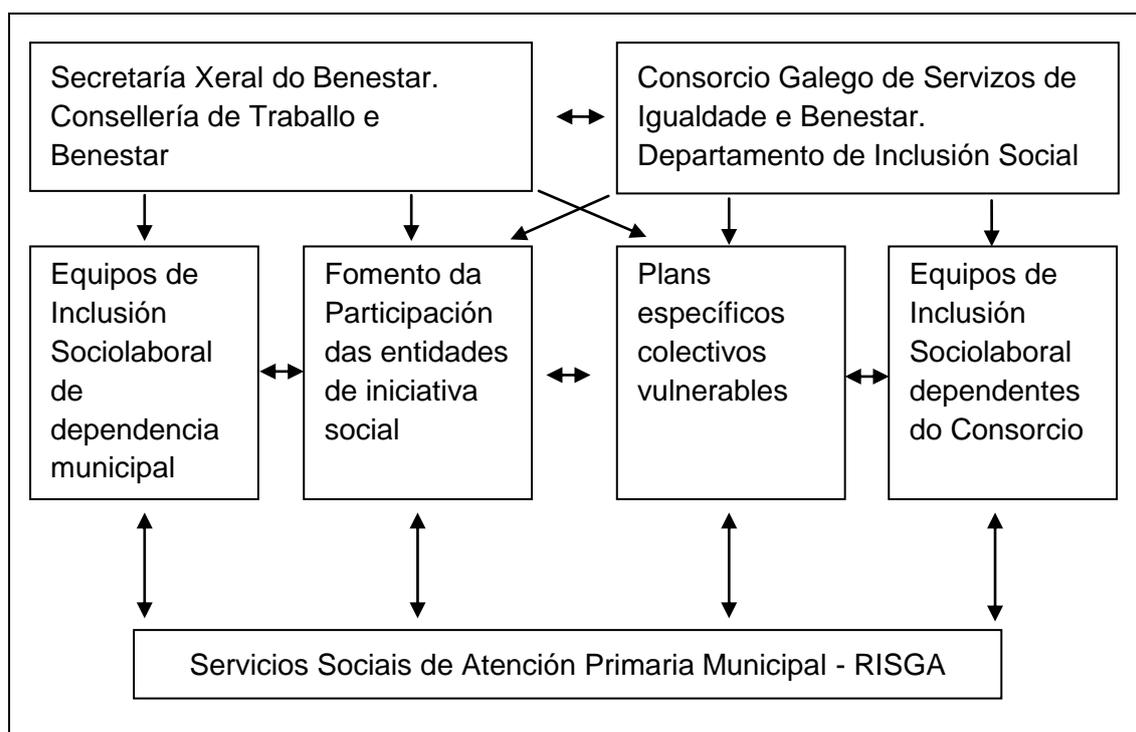
Entre outras competencias específicas o Plan adopta unha estratexia de inclusión a favor de grupos e territorios altamente vulnerables mediante o deseño de programas específicos. Estes programas van dirixidos ao traballo con diversos colectivos: comunidade xitana, persoas con discapacidade, persoas sen fogar e situación de emerxencia e pobreza severa, inserción social de persoas reclusas ou exreclusas, e persoas adictas.

A maiores, o II Plan Galego de Inclusión Social promove a realización de programas integrais de inclusión mediante a cooperación social organizada en áreas rurais empobrecidas con altas taxas de dependencia, e programas de prevención da exclusión e inadaptación sociolaboral en áreas urbanas de risco a través de estratexias comunitarias de intervención social.

Outros recursos da estratexia galega de inclusión son a rede de Servizos Sociais de Atención Primaria Municipal e as Unidades Tramitadoras da Renda de Integración Social de Galicia (RISGA), de maneira que se posibilite a anticipación ás situacións de exclusión, achegando respostas de calidade ás necesarias emerxencias da cidadanía desde a proximidade.

A organización básica do II Plan Galego de Inclusión Social resúmese dun xeito esquemático na seguinte figura.

Figura 1. Organización do II Plan de Inclusión Social de Galicia (2007-2013)



Fonte: elaboración propia a partir de Xunta de Galicia, Consellería de Traballo e Benestar (2007).

A rede de equipos de inclusión sociolaboral é a principal ferramenta específica deste Plan. Estes equipos, baixo a dirección e supervisión técnica do persoal de coordinación do Departamento de Inclusión Social, traballan dun xeito efectivo e coordinado entre eles así como cos Servizos Sociais de Atención Primaria Municipal,

coas Unidades Tramitadoras de RISGA, cos plans específicos e coas entidades de iniciativa social colaboradoras.

Esta estratexia coordinada dos tres subsistemas de Servizos Sociais: Servizos Sociais de Atención Primaria, dispositivos RISGA e Equipos de Inclusión resulta fundamental para lograr a inclusión a nivel comunitario.

3. DISPOSITIVOS PROPIOS DO II PLAN GALEGO DE INCLUSIÓN SOCIAL

3.1. Equipos de Inclusión Sociolaboral dependentes do Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar

Os equipos comarcais, dependentes do Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar (figura 2), son un total de 19 equipos repartidos polas catro provincias, compostos por dous ou tres técnicos/as cada un. A actividade e localización destes equipos comarcais enmárcanse nas denominadas Oficinas de Igualdade e Benestar.

Figura 2. Dependencia funcional dos equipos comarcais de inclusión sociolaboral



Fonte: elaboración propia a partir de Xunta de Galicia, Consellería de Traballo e Benestar (2007).

Os seus obxectivos son:

- Fomentar a participación social de todas as entidades implicadas na loita contra a exclusión.

- Proporcionar recursos para a igualdade e benestar das persoas con maiores dificultades.
- Traballar en equipo e desde a coordinación procurando a optimización dos recursos existentes.

Polo que respecta ás liñas de actuación dos equipos comarcais poden sinalarse as seguintes:

- Coas persoas, conservando procesos personalizados de inserción social e laboral de:
 - Información sobre recursos.
 - Formación para a mellora das competencias persoais e da empregabilidade.
 - Tutorización persoal dos procesos de inserción social e laboral.
 - Mediación laboral, promovendo o acceso ao mercado de traballo e o mantemento do emprego.
- No territorio, dinamizando a cooperación social:
 - Promoción de redes comunitarias de apoio que combatan conxuntamente a desigualdade social.
 - Establecemento de mecanismos de cooperación entre entidades implicadas na loita contra a pobreza.
 - Mellora dos niveis de benestar social das persoas en risco de exclusión fortalecendo a capacidade de actuación do sector non lucrativo.
 - Impulso de estratexias locais de dinamización comunitaria como medida de prevención da exclusión nas zonas urbanas.
- Coas empresas, favorecendo a inserción laboral das persoas a través das seguintes accións:
 - Formación Ocupacional con e sen compromiso de contratación.
 - Xestión de ofertas de emprego.
 - Información e asesoramento sobre os incentivos á contratación.

En canto á demarcación dos equipos comarcais situados nas catro provincias galegas, a rede de Equipos de Inclusión confórmase como se reflite na figura 3.

Figura 3. Demarcación xeográfica dos equipos de inclusión na Comundiade Autónoma de Galicia

A CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA
<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de As Pontes • Oficina de Carballo • Oficina de Arzúa • Oficina de Noia • Oficina de Ames • Equipo Módulo Nelson Mandela 	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de Mondoñedo • Oficina de Monforte • Oficina de Baralla • Oficina de Begonte 	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina do Carballiño • Oficina de Xinzo de Limia • Oficina da Rúa • Oficina de Celanova 	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de Gondomar • Oficina do Porriño • Oficina de Vilagarcía • Oficina de Marín • Oficina de Lalín

Fonte: elaboración propia a partir de Xunta de Galicia, Consellería de Traballo e Benestar (2007).

As áreas que xestionan os equipos comarcais de inclusión sociolaboral son as de documentación e información, coordinación e dinamización, formación, seguimento e avaliación, titoría sociolaboral e mediación laboral, integrando cada unha destas as tarefas que se mostran no cadro 1.

Cadro 1. Áreas funcionais e tarefas dos equipos comarcais de inclusión sociolaboral

Documentación e información	Análise da realidade social e laboral na súa área de actuación.
	Xestión bibliográfica.
Coordinación e dinamización	Coordinación cos Servizos Sociais de Atención Primaria á Saúde.
	Coordinación coa Unidade Tramitadora da RISGA.
	Coordinación cos diferentes departamentos administrativos implicados na promoción da cohesión social e na loita contra a pobreza e a exclusión social.
	Promover e dinamizar redes comunitarias territoriais para combater a desigualdade social establecendo mecanismo de cooperación na loita contra a pobreza e a exclusión social.
	Coordinación cos diferentes axentes sociais que desenvolven accións de inserción social e laboral (tecido asociativo e terceiro sector), orientando a súa oferta de servizos de inclusión e favorecendo a súa eficacia e complementariedade co sector público.
	Establecemento de estruturas de colaboración co tecido empresarial, axentes sociais, iniciativas locais de economía social, entre outros, para a busca de novas oportunidades.
Formación	Identificación de entidades promotoras de Empresas de Inserción Laboral (EIL) nas súas zonas de intervención.
	Elaboración de propostas ao equipo coordinador de deseño da programación de actividades formativas para as persoas participantes no II Plan Galego de Inclusión Social.
	Seguimento e avaliación das accións formativas desenvolvidas polas entidades de iniciativa social.

Seguimento 2ª avaliación	Actualización dos datos estatísticos mensuais das accións realizadas polo equipo.
	Seguimento e avaliación das accións formativas desenvolvidas polas entidades de iniciativa social. Elaboración de informes de execución e seguimento do Plan na súa demarcación.
	Avaliación continúa das actuacións desenvolvidas.
	Asesoría, intervención directa e acompañamento de casos de acordo coa estratexia e papel que se determine en función das características do territorio, da composición do equipo e das persoas usuarias do Plan.
Titoría Sociolaboral	Análise do contorno socio familiar das persoas usuarias, valoración diagnóstica e identificación dos membros da unidade de convivencia, en relación co seu potencial para a inserción laboral, así como, se é o caso, a detección de problemáticas de carácter social que requiran a intervención dos Servizos Sociais.
	Deseño e realización de entrevistas ás potenciais persoas participantes do Plan de Inclusión Social.
	Deseño conxunto coas persoas mediadoras de Atención Primaria de Servizos Sociais dos itinerarios personalizados de inserción, co consenso da persoa participante.
	Titorización e orientación das persoas participantes do Plan que asinen protocolos voluntarios para a súa inserción, constituíndose na persoa de referencia, e traslado dos mesmos ao expediente de RISGA e Atención Primaria de Servizos Sociais.
	Resolución dos conflitos e problemáticas que aparezan coas persoas participantes, derivados da súa inclusión nas distintas accións do Plan.
	Deseño e participación na execución de programas adaptados de habilidades sociais, de educación para a convivencia, de saúde, de reforzo educativo, etc.
	Valoración e identificación das persoas participantes, adaptación nos procesos de selección dos seus perfís cos postos vacantes ofertados polas empresas.
Seguimentos das accións conxuntas desenvolvidas polas entidades de iniciativa social da súa área de intervención e das persoas participantes do Plan que delas se benefician.	
Mediación laboral	Análise da situación socioeconómica da súa área de intervención e detención de posibles oportunidades de viveiros de emprego.
	Elaboración dun directorio local de empresas potencialmente colaboradoras co Plan.
	Establecemento de contactos e visitas ás empresas para ofertar información sobre as medidas e incentivos á contratación de persoas en exclusión social, así como medidas para á práctica de Responsabilidade Social Corporativa axustada ás características das empresas visitadas.
	Realización de actividades para a difusión desta colaboración.
	Identificación dos perfís profesionais das persoas usuarias, en función da demanda do sector empresarial.
	Dirección dos grupos de busca activa de emprego, promovendo as fórmulas de inserción que mellor se axusten ao perfil da persoa participante.

Fonte: elaboración propia a partir de Xunta de Galicia, Consellería de Traballo e Benestar (2007).

Cada un dos equipos está integrado por dous ou tres técnicos/as, asumindo un deles as funcións propias do cargo de voceiro/a. Así, as funcións a realizar previstas para esta persoa serán, ademais das asignadas, as seguintes:

- Representación do equipo nas reunións de seguimento das actuacións do Plan que se realicen desde o Consorcio Galego de Servizos Sociais ou desde a propia Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar.
- Representación e participación nas comisións que de carácter específico se organicen para o tratamento dalgún tema concreto relacionado co desenvolvemento e organización do II Plan Galego de Inclusión Social.
- Comunicación ao Departamento de Inclusión Social do Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar das incidencias que poidan suceder na realización do traballo ordinario.
- Cantas funcións de representación que lle sexan requiridas desde o Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar ou da Vicepresidencia da Igualdade e Benestar, a través da Secretaría Xeral de Benestar.

3.2. Equipos de Inclusión Sociolaboral de dependencia municipal

A Vicepresidencia da Igualdade e Benestar, a través da Secretaría Xeral de Benestar, ten asinados convenios con sete grandes concellos de Galicia: A Coruña, Lugo, Ourense, Pontevedra, Ferrol, Santiago e Vigo. Por outra banda, o mesmo departamento administrativo ten asinado un convenio de colaboración co Consorcio das Mariñas, que agrupa os concellos de: Sada, Oleiros, Bergondo, Cambre, Betanzos, Carral, Culleredo e Arteixo.

O obxecto destes convenios é a creación, no eido da inclusión social, de equipos de inclusión sociolaboral con ámbito territorial de intervención limitado aos termos municipais onde se atopan. En coherencia, as persoas participantes que se incorporen ao Plan a través destes equipos serán residentes dos municipios de referencia, a excepción do Consorcio das Mariñas, cuxo ámbito territorial de intervención abrangue, ademais dos concellos asociados, aqueles que conforman a área rural coruñesa número catro, conformada polos concellos de Aranga, Cesuras, Coirós, Curtis, Irixoa, Oza dos Ríos e Paderne.

O obxectivo esencial que nestes documentos se recolle é o de promover a inserción social e laboral dos colectivos en situación ou grave risco de exclusión social, mediante o desenvolvemento de procesos individualizados e integrais de inserción, desde unha perspectiva ligada ás potencialidades do territorio e ao seu tecido social e produtivo.

As actuacións que teñen asignadas os equipos urbanos de inclusión sociolaboral son de carácter semellante ás dos equipos comarcais do Departamento de Inclusión Social do Consorcio Galego. Dun xeito concreto, estas son as seguintes:

- Diagnóstico social e profesional das persoas participantes.
- Deseño de itinerarios individualizados de inserción, entendidos como procesos persoais enmarcados nos procesos do seu contorno, coa seguinte metodoloxía de intervención:
 - Definición de obxectivos persoais, profesionais e de busca de emprego.
 - Establecemento dun contrato ou compromiso.
 - Determinación dos recursos a empregar.
 - Programación das actividades.
 - Avaliación e seguimento de itinerario.
- Disposición ou realización, para o desenvolvemento dos itinerarios, dun conxunto de servizos, prestacións, accións de orientación, formación e emprego e, no seu caso, de actividades de desenvolvemento persoal e de adquisición de habilidades sociais.

A dirección estratéxica, o seguimento e avaliación destes equipos, por outra banda, é compartida entre os propios concellos e a Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar. Para facela efectiva téñense creado mecanismos como a Comisión Mixta Paritaria, con representación bilateral.

4. CONSIDERACIÓNS FINAIS

O II Plan de Inclusión Social (IIPGIS) 2007-2013 pode ser considerado como o principal instrumento de loita contra a pobreza e a exclusión social. É un instrumento institucional autonómico que:

- Dá impulso á integración e coherencia das políticas activas de inclusión.
- Mellora a cobertura territorial, as dotacións materiais e a coordinación (especialmente nas áreas territorialmente deprimidas).

- Incide na mellora da inclusión social de colectivos e grupos cronicamente vulnerables: comunidade xitana, persoas sen fogar, persoas vítimas de violencia de xénero...).
- Fomenta a participación das organizacións de solidariedade e iniciativa social (ONG), no desenvolvemento das actuacións. Traballa pola inclusión social en Galiza.

5. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA E WEBGRAFÍA

Consellería de Traballo e Benestar (2007). *II Plan Galego de Inclusión Social (2007-2013)*. Recuperado de <http://benestar.xunta.es/web/portal/ii-plan-galego-de-inclusion-social>

Gradín, C. (2001). *Desigualdad, pobreza y polarización en la distribución de la renta en Galicia*. A Coruña: Instituto de Estudios Económicos de Galicia Pedro Barrié de la Maza.

Subirats, J. (Dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social: un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Vidal Fernández, F. (Coord.) (2006). *V Informe FUHEM de Políticas Sociales: La exclusión social y el estado de bienestar en España*. Madrid: FUHEM.

Superando a vulnerabilidade social: un estudo no sector das TIC

MANUELA RAPOSO RIVAS

MARTA VÁZQUEZ GUZMÁN

MARÍA ESTHER MARTÍNEZ FIGUEIRA

Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

A Formación Profesional é entendida por Jiménez (1997, p. 33) como

aquela que capacita para o exercicio cualificado das distintas profesións, é dicir, que proporciona unha cualificación profesional; por tanto, non está orientada directamente ou exclusivamente coa ocupación ou postos de traballo determinados. A formación profesional é, na práctica, a auténtica ponte que enlaza o sistema educativo e o mundo laboral.

Esta definición, recollida en Sarceda (2002, p. 71) vén completar a de Echeverría (1993, p. 286) quen defende que a Formación Profesional é

un proceso formativo global de capacitación para a actividade laboral, que tende a facilitar a adquisición das cualificacións teóricas e prácticas requiridas para o seu exercicio, extensible por abaixo cara ós primeiros anos de escolaridade e prolongable por arriba durante toda a vida activa dunha persoa.

Compartimos a apreciación de Sarceda (2002) en canto a entender a Formación Profesional como un «continuum formativo» (pp. 71-72), distinguindo cronoloxicamente tres intres (Rial, 2001, p. 236):

o desenvolvemento de competencias e a súa certificación antes da vida activa (inicio da formación); o desenvolvemento de competencias durante a vida activa (seguir os requerimentos das novas cualificacións); e o desenvolvemento das competencias mediante a vida activa (a bagaxe experiencial, a reflexión sobre a práctica e a autoformación).

No interior do primeiro dos sistemas de Formación Profesional (A Formación Profesional Regrada) é no que se desenvolve a investigación da que emerxen os datos que se presentan (Vázquez, 2010), sobre a inserción laboral da Familia Profesional de «Informática e Comunicacions». Algunha lexislación que serve de referente ao sector TIC é a seguinte (cadro 1):

Cadro 1. Lexislación clave na Familia Profesional de «Informática e Comunicacions»

A nivel estatal	A nivel autonómico
<ul style="list-style-type: none"> - Real Decreto 939/2003, de 18 de xullo, polo que se establece o currículo do Ciclo Formativo de Grao Medio correspondente ao Título de Técnico en Explotación de Sistemas Informáticos (BOE de 12/08/2003). - Real Decreto 1691/2007, de 14 de decembro, polo que se establece o Título de Técnico en Sistemas Microinformáticos e Redes e se fixan as súas ensinanzas mínimas (BOE de 17/1/2007). - Real Decreto 1629/2009, de 30 de outubro, polo que se establece o Título de Técnico Superior en Administración de Sistemas Informáticos en Rede e se fixan as súas ensinanzas mínimas (BOE de 18/11/2009). - Orden EDU/392/2010, de 20 de xaneiro, pola que se establece o Currículo do Ciclo Formativo de Grao Superior correspondente ao Título de Técnico Superior en Administración de Sistemas Informáticos en Rede (BOE de 25/02/2010). - Real Decreto 450/2010, de 16 de abril, polo que se establece o Título de Técnico Superior en Desenvolvemento de Aplicacións Multiplataforma e se fixan as súas ensinanzas mínimas (BOE de 20/05/2010). - Real Decreto 686/2011, de 13 de mayo, por el que se establecen seis certificados de profesionalidad de la familia profesional Informática y comunicaciones que se incluyen en el Repertorio Nacional de certificados de profesionalidad (BOE de 10/06/2011). - Real Decreto 1531/2011, de 31 de octubre, por el que se establecen doce certificados de profesionalidad de la familia profesional Informática y comunicaciones que se incluyen en el Repertorio Nacional de certificados de profesionalidad (BOE de 14/12/2011). 	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto 223/1997, do 30 de xullo, polo que se establece o currículo do Ciclo Formativo de Grao Superior correspondente ao Título de Técnico Superior en Desenvolvemento de Aplicacións Informáticas (DOG de 21/08/1997). - Decreto 224/1997, do 30 de xullo, polo que se establece o currículo do Ciclo Formativo de Grao Superior correspondente ao Título de Técnico Superior en Administración de Sistemas Informáticos (DOG de 22/08/1997). - Resolución do 2 de xullo de 2008, da Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, pola que se establece o perfil do programa de cualificación profesional inicial de informática en Galicia (DOG de 04/08/2008). - Decreto 27/2010, do 25 de febreiro, polo que se establece o currículo do Ciclo Formativo de Grao Medio correspondente ao Título de Técnico en Sistemas Microinformáticos e Redes (DOG de 15/03/2010). - Decreto 105/2011, do 12 de maio, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de Grao Superior correspondente ao Título de Técnico Superior en Desenvolvemento de Aplicacións Multiplataforma (DOG de 08/06/2011). - Decreto 109/2011, do 12 de maio, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de Grao Superior correspondente ao título de Técnico Superior en Desenvolvemento de Aplicacións Web (DOG de 14/06/2011). - Orde do 10 de xaneiro de 2013 pola que se autoriza un proxecto experimental de formación profesional dual do ciclo formativo de Grao Superior de Sistemas de Telecomunicacións e Informáticos no CIFP Politécnico de Santiago, en colaboración coa empresa Coremain, S.L.U. (DOG de 16/01/2013).

Fonte: elaboración propia.

Os currículos que se establecen nas referencias legislativas anteriores desenvólvense tendo en conta o perfil profesional do título a través dos obxectivos xerais que o alumnado debe alcanzar ao finalizar o ciclo formativo e os obxectivos propios de cada módulo profesional, expresados a través dunha serie de resultados de aprendizaxe, entendidos como as competencias que deben adquirir os alumnos e as alumnas nun contexto de aprendizaxe, que lles han permitir conseguir os logros profesionais necesarios para desenvolver as súas funcións con éxito no mundo laboral.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DO ESTUDO

Como se dixo, os datos que aquí se presentan forman parte dun estudo máis amplo (Vázquez, 2010) centrado en coñecer e analizar a influencia do Instituto Politécnico de Formación Profesional «A Carballeira» como xérmolo de desenvolvemento socioeconómico e educativo da cidade de Ourense no tocante á Familia Profesional de Informática, entre os cursos académicos 1985/1986 e 2009/2010, tanto a nivel de resultados agardados (eficacia interna)¹, como da súa incidencia máis alá do eido formativo (eficacia externa e impacto)². Particularmente, neste traballo o obxectivo é analizar a valoración que os docentes, autoridades académicas, asociación de pais e nais, e persoal de administración e servizos fan sobre a *inserción laboral* destes titulados tanto en Ourense como fóra da provincia, tanto no sector das Tecnoloxías da Información e a Comunicación (propio da Familia Profesional) como noutro sector diferente, así como a adecuación entre estudos realizados e traballo desempeñado.

Para o alcance do obxectivo citado, seguimos unha metodoloxía que supón un enfoque baseado no paradigma mixto (Creswell e Plano-Clark, 2007), que integra e combina aspectos cuantitativos e cualitativos, respondendo a dous modelos de investigación. Por un lado, *descriptivo*, pois búscase identificar cómo se produce a inserción laboral no contexto da investigación, describindo a tendencia do grupo a estudar; por outra parte, *etnográfico*, pois procuramos mergullarnos na realidade do centro e da cidade para observala de xeito natural e así presentar como é a súa zona de influencia.

¹ Por eficacia interna referímonos aos efectos agardados e definidos a partir dos obxectivos globais da Formación Profesional, aqueles que se pretende que o alumnado acade ao rematar os devanditos estudos. Veñen referenciados dende a Administración Central e aparecen recollidos no artigo 40 da Lei Orgánica de Educación (LOE), sinalando unhas capacidades que deben desenvolver os alumnos ao finalizar a Formación Profesional.

² Por eficacia externa e impacto referímonos a aquel desenvolvemento que vai máis alá do eido educativo.

Na presente investigación a técnica de recollida de datos foi o *cuestionario*. Procedeuse a elaborar cinco cuestionarios (Vázquez, 2010; Vázquez, Raposo Rivas e Martínez Figueira, 2013) que foron sometidos tanto a xuízo de expertos como a aplicación piloto. Unha vez revisados foron perfeccionados e corrixidos dacordo ás achegas, para seren entregados finalmente á mostra de estudo.

3. PARTICIPANTES

Tal como acabamos de referir, neste traballo pretendemos identificar e valorar a calidade dos efectos directos e indirectos do paso do alumnado pola institución de ensino. Esta análise inclúe a avaliación das consideracións de diversos axentes implicados: o antigo profesorado que impartiu docencia na Familia Profesional Informática e o profesorado que actualmente imparte esta docencia; a Asociación de Nais e Pais do centro (ANPA); o persoal de administración e servizos (PAS) e as autoridades educativas. Tendo en conta a antedita poboación, a selección da mostra foi de tipo aleatorio excepto no caso do antigo profesorado que sufríu un proceso de mostraxe intencional (Bisquerra, 2005) debido ás dificultades de acceso ao mesmo.

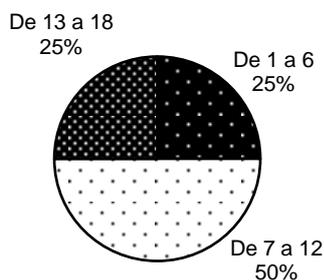
As principais características definitorias da citada mostra son as que se presentan nos apartados seguintes.

3.1. Docentes

A mostra total de docentes que participou foi de vintedous suxeitos, dos cales oito se enmarcan no antigo profesorado e os catorce restantes, no profesorado actual, sendo neste caso coincidente a poboación total coa mostra analizada.

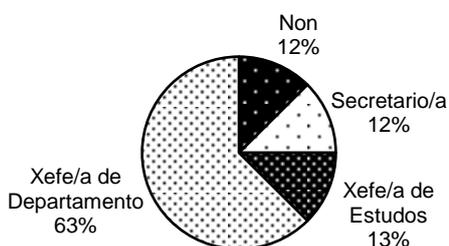
Sobre o antigo profesorado, o total da mostra ten máis de cincuenta anos, sendo un 62% da mesma mulleres e o 38% restante homes. A metade de suxeitos posúe estudos de Licenciatura ou equivalente, o 25% FPII ou Bacharelato e o 25% restante, unha Diplomatura ou estudos equivalentes. A totalidade da mostra referencia máis de seis cursos académicos no centro. Outras características destes, con respecto aos anos de dedicación á especialidade Informática, ao desempeño de cargos no centro e ás razóns de marcha do mesmo, vémolos nos gráficos 1, 2 e 3, respectivamente.

Gráfico 1. Anos de dedicación á especialidade Informática



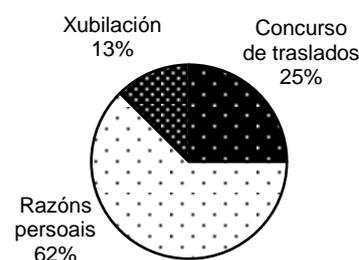
Fonte: elaboración propia.

Gráfico 2. Desempeño de cargos no centro



Fonte: elaboración propia.

Gráfico 3. Razóns da marcha do centro



Fonte: elaboración propia.

A mostra correspondente ao profesorado actual presenta as seguintes características:

- En canto á idade: máis de 50 anos, o 21%; entre 41 e 50 anos, o 21%; entre 31 e 40 anos, o 44% e, ata 30 anos, o 14%.
- En canto ao sexo: os homes representan o 64% dos suxeitos fronte ao 36% que son mulleres.
- No tocante aos estudos: o 57% dos suxeitos referencia estudos de Licenciatura ou equivalente, o 7% de Doutoramento e o 36% restante, unha Diplomatura ou estudos equivalentes.
- Anos de dedicación á especialidade Informática: o 14% resposta de un a seis anos; un 43%, de sete a doce anos, e outro 43%, de trece a dezaioito anos, co cal amósase unha veteranía profesional na meirande parte dos axentes implicados.
- Sobre os cargos que desempeñan no centro: unha importante maioría (65% do total) desempeña o cargo de Xefe/a de Departamento; o 14% ou ben é Secretario/a ou non desempeña ningún posto e o 7% é Xefe/a de Estudos.
- En canto ao tempo de estancia no centro: a maioría leva máis de seis cursos académicos no centro de estudo (57%), o 29% entre cinco ou seis cursos académicos e, apenas un 14%, dous cursos escolares.
- Por último, sobre os motivos que supuxeron a súa chegada ao centro: o 43% afirma que a razón se debe a que este centro foi o seu primeiro destino na fase de concurso de elección de centros mentres que só un 7% indica que foi un

destino en expectativa, o 29% atribúea a razóns persoais e o 21% a procesos de interinidade.

3.2. Non docentes

A mostra total de non docentes que participou foi de quince suxeitos, dos cales seis constitúen o Persoal de Administración e Servizos, tres da Asociación de Nais e Pais e os seis restantes das autoridades educativas. A poboación total destes suxeitos coincide coa mostra analizada.

No que se refire ao Persoal de Administración e Servizos, sinalar os seguintes datos referidos ás variables idade, estudos iniciais e experiencia no sector e posto.

- Idade: o 33% dos suxeitos constata máis de 50 anos; o 45%, entre 41 e 50 anos e o 22%, entre 31 e 40 anos. Referénciase un 22% de homes e un 78% de mulleres.
- Estudos iniciais: o 11% do total da mostra é licenciado; o 33%, diplomado e o 56% restante cursou estudos de Bacharelato.
- Experiencia no sector: o 67% da mostra referencia ter compartido a categoría de Instituto Politécnico de Formación Profesional e Instituto de Ensino Secundario; o 33% restante, somentes este último.
- Experiencia no posto: o 34% da mostra indica que conta cunha experiencia de tres a catro anos no posto, seguido do 33% que indica máis de dez anos, o 22% entre cinco e seis anos e o 11% entre sete e oito anos.

En canto á Asociación de Nais e Pais, indicar que dos tres individuos dos que consta a mostra, un é home e as dúas restantes, mulleres; un dos suxeitos referencia máis de 50 anos, e os outros, entre 41 e 50 anos. Sinalar que dous dos membros da ANPA posúen Estudos Primarios, mentres que o restante acredita o Bacharelato ou FP II; máis de dez anos leva pertencendo á ANPA un dos suxeitos consultados, mentres que os dous restantes entre tres e catro anos; e acreditan relación paterno-filial con alumnado da Familia Profesional Informática dous dos suxeitos consultados.

Por último, en canto á mostra total de autoridades educativas que participou foi de seis suxeitos onde cinco eran homes e unha muller. Destes, cinco constitúen o actual Equipo Directivo e o individuo restante formou parte do Equipo Directivo cando o centro era Instituto Politécnico de Formación Profesional (IPFP). Por último, dicir que a

idade de todos eles é de máis de corenta anos; referencian máis de cinco anos de dedicación ao centro educativo; e cinco deles son Licenciados e un é Enxeñeiro Técnico.

4. RESULTADOS

A variable que está presente nos cinco instrumentos e que é obxecto da análise que nos ocupa refírese á valoración da inserción laboral dos titulados no ciclo formativo vencellado ás TIC. Sobre unha escala de valoración de cinco graos (nada, pouco, normal, bastante e moito) solicítase a opinión sobre os seguintes items:

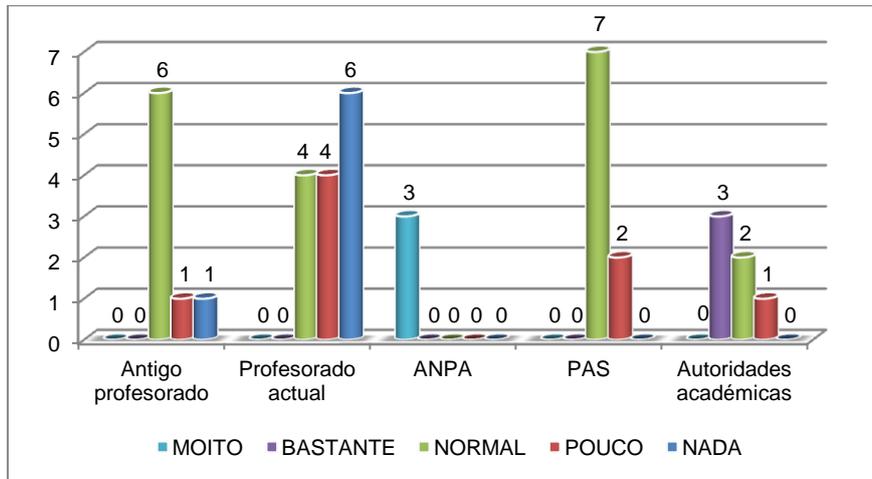
- Facilidade para atopar traballo fóra de Ourense no sector das TIC.
- Facilidade para atopar traballo en Ourense no sector das TIC.
- Facilidade para atopar traballo fóra de Ourense noutro sector.
- Facilidade para atopar traballo en Ourense noutro sector.
- Adecuación entre estudos realizados e traballo desempeñado.

Unha vez coñecidas as variables citadas, cómpre deterse na análise dos resultados acadados. A continuación detállanse, tendo en conta os axentes implicados: docentes (antigo profesorado e profesorado actual) e os non docentes (asociación de nais e pais, persoal de administración e servizos e autoridades educativas).

4.1. Facilidade para atopar traballo no sector das TIC

Diante da cuestión *facilidade para atopar traballo fóra de Ourense no sector das TIC*, os informantes contan cunha opinión moi variada. Se ben a tendencia de resposta é cara á alza, particularmente, a ANPA opina unanimemente ao indicar que é moi fácil atopar traballo fóra de Ourense no sector das TIC, o resto dos suxeitos varían nas súas respostas tal como vemos no gráfico 4. Por exemplo, a metade das autoridades académicas (tres suxeitos) tenden a crer que é bastante fácil atopar traballo mentres que sete suxeitos do colectivo PAS e seis do antigo profesorado consideran que é só normal. Pola contra, tamén seis suxeitos do actual profesorado valora que non é unha cuestión fácil.

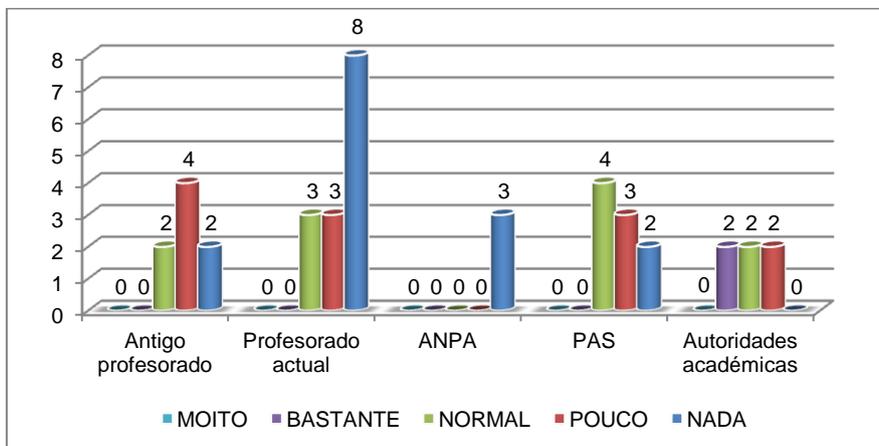
Gráfico 4. Opinión sobre a facilidade para atopar traballo fóra de Ourense no sector das TIC



Fonte: elaboración propia.

Unha segunda cuestión sobre este mesmo aspecto é no relativo á *facilidade para atopar traballo no sector das TIC en Ourense*. Vemos no gráfico 5 unha opinión máis uniforme entre tres dos axentes enquisados. Así, a totalidade da ANPA, oito membros do colectivo de profesorado actual e catro do antigo profesorado, pensan que non é fácil atopar traballo en Ourense neste sector da informática. Teñen unha opinión máis distribuída o PAS e as autoridades académicas. Así, catro suxeitos dos primeiros cren que é unha situación normal que tende a pouco fácil; mentras que a opinión de dous suxeitos dos segundos varía equitativamente entre as opcións de resposta pouco, normal e bastante. Curiosamente, ningún dos informantes cre que sexa moi doado atopar traballo no sector.

Gráfico 5. Opinión sobre a facilidade para atopar traballo en Ourense no sector das TIC

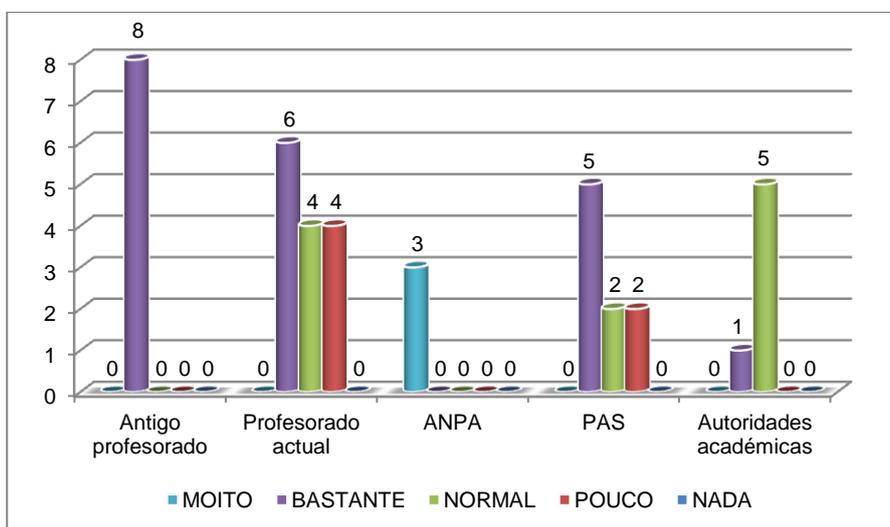


Fonte: elaboración propia.

4.2. Facilitade para atopar traballo noutro sector

Máis alá do sector das TIC, quixemos coñecer a opinión que a mostra ten sobre a posibilidade de atopar traballo fóra de Ourense (gráfico 6). Por vez primeira vemos que a opinión da maioría é nos valores altos. A ANPA opina unanimemente que é moi sinxela esta cuestión. A mesma concordancia de opinión tena o antigo profesorado pero neste caso sobre a opción de resposta bastante. Neste mesmo valor sitúase a opinión maioritaria do PAS (cinco suxeitos) e o profesorado actual (seis suxeitos). Nembargantes, cinco persoas do colectivo de autoridades académicas cren que é unha cuestión normal.

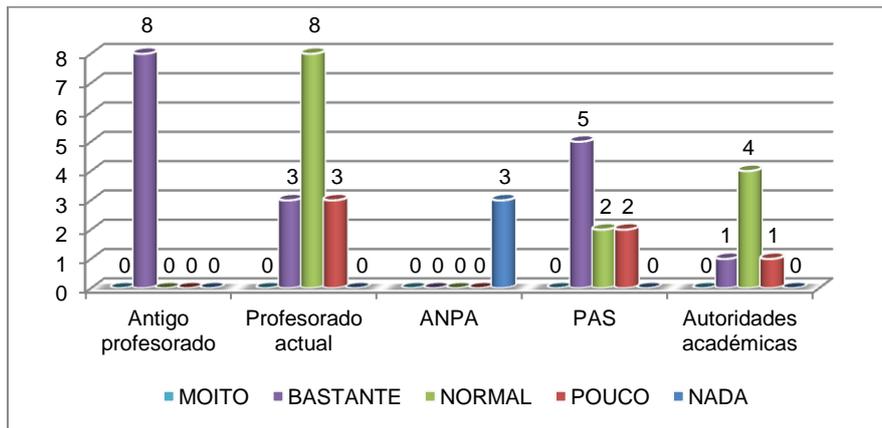
Gráfico 6. Opinión sobre a facilidade para atopar traballo fóra de Ourense noutro sector



Fonte: elaboración propia.

Ao igual que antes, tamén interesa saber se a opinión da mostra varía cando muda a localidade onde atopar traballo. Tal como podemos ver no gráfico 7, a pesar de que as respostas seguen sendo positivas, lixeiramente toman un ton máis negativo. Isto é, a pesar de que a totalidade do antigo profesorado e a maioría do PAS consideran que é bastante fácil atopar traballo na cidade, contamos no polo oposto con que o 100% da ANPA cre que non é nada doado; nunha posición intermedia temos a opinión de 4 suxeitos das autoridades académicas e o restante PAS.

Gráfico 7. Opinión sobre a facilidade para atopar traballo en Ourense noutro sector



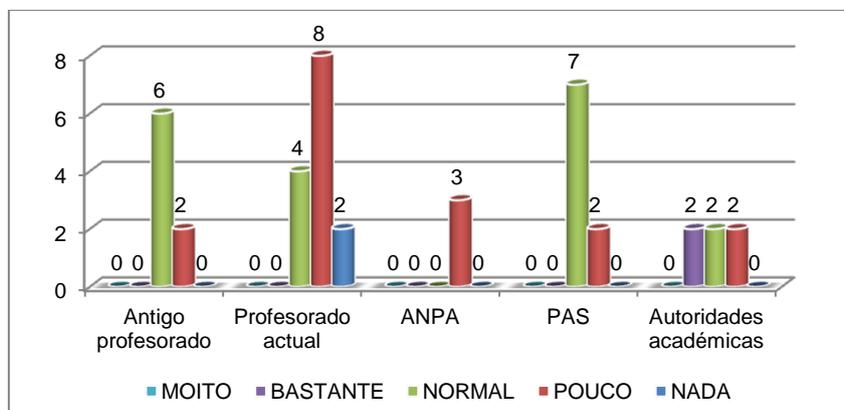
Fonte: elaboración propia.

4.3. Adecuación entre estudos realizados e traballo desempeñado

Tras coñecer a percepción dos enquisados sobre a facilidade de atopar traballo na cidade ourensá ou fóra desta, tanto no sector das TIC coma noutro, interesa tamén saber qué opinan sobre se existe unha adecuación entre os estudos de Informática, as áreas de coñecemento e capacidades no currículo que cursa o alumnado, e os posibles traballos.

Podemos ver no gráfico 8 que a opinión da mostra sitúase nos valores centrais. Así, unha importante maioría de PAS e antigo profesorado, sete e seis suxeitos respectivamente, cre que é normal esta relación mentres que a totalidade da ANPA e máis da metade do profesorado actual (oito individuos) cre que é pouca a adecuación entre os estudos e o futuro profesional.

Gráfico 8. Opinión sobre a adecuación entre estudos realizados e traballo



Fonte: elaboración propia.

5. CONCLUSIÓNS E PROPOSTAS

Era intención deste traballo coñecer a valoración que un grupo de diversos axentes sociais directamente vencellados á Familia Profesional de Informática fan sobre a facilidade de atopar traballo tanto en Ourense como fóra, no sector das TIC ou noutro sector diferente, así como a adecuación dos estudos realizados no centro educativo estudado e o traballo desempeñado.

A análise levada a cabo mostra que según sexa un informante ou outro, existe disparidade nas respostas. Así, cómpre sinalar a positiva valoración que o profesorado antigo do centro outorga aos titulados da Formación Profesional regulada pola Lei Orgánica de Educación (LOE), o cal demostra a ausencia de datos nas consideracións negativas diante da formulación da cuestión. Pola súa banda, un 57% da mostra (oito suxeitos) de profesorado actual considera o novo sistema de Formación Profesional (LOE) igual que o anterior, mentres que só dous (14%) considérao moito mellor.

En canto ao persoal *non docente* atopamos que a totalidade dos membros da ANPA manifesta a súa opinión sobre a pouca facilidade para atopar traballo en Ourense, xa sexa no sector das Tecnoloxías da Información e a Comunicación como noutro sector. Pola súa banda, o PAS consultado considera:

- Pouco preparado inicialmente ao alumnado de ciclos medios e ciclos superiores en aspectos como a tecnoloxía, as áreas instrumentais e o sector profesional, así como a nula dotación de equipos nos fogares.
- Un 66% da mostra (seis suxeitos) estima a actual Formación Profesional mellor que a do anterior sistema pre-LOE en aspectos como a consideración social, a valoración empresarial e a das propias familias do alumnado.
- O 56% da mostra (cinco suxeitos) estima que é bastante a facilidade para atopar traballo tanto en Ourense como fóra, pero nun sector profesional que non sexa o das Tecnoloxías da Información e a Comunicación.

Por último, a totalidade da mostra de autoridades educativas considera:

- Moi importantes no currículo que cursa o alumnado áreas como a de Aplicacións Informáticas Profesionais, Formación e Orientación Laboral e Economía, Comercio, Vendas e Marketing; así como as capacidades de comunicar ideas, traballar en equipo, a creatividade e orixinalidade, a autonomía no traballo e a iniciativa e capacidade de liderado.

- O 100% dos suxeitos estima de moita utilidade a Formación en Centros de Traballo para completar a formación teórica recibida no centro docente, para adquirir novos coñecementos e habilidades, para futuras prácticas ou talleres, así como para incorporarse ao mundo laboral.

Da análise sobre a vulnerabilidade social no sector das TIC no centro educativo ourensá, puidemos ver a variada resposta por parte dos individuos consultados. Destacaríase, en todo caso, a consideración da facilidade para atopar traballo fóra de Ourense, noutro sector profesional que non sexa o das Tecnoloxías da Información e a Comunicación. Quedan baleiros de contido os graos peor e mellor dos cinco que forman parte da escala de valoración. Concretamente, no centro de estudo, podemos dicir que, sendo un centro educativo de referencia na Formación Profesional da Familia Informática, é valorado positivamente. Com todo, constátase unha certa dificultade de inserción dos titulados no sector profesional a estudo, pero modérase esta tendencia cando falamos de saír fóra do propio contorno xeográfico ou mesmo procurar emprego noutro sector profesional.

A adecuación dos estudos a cursar polo alumnado ao mundo empresarial dá os seus froitos moi abundantemente no que respecta á adecuación de coñecementos teóricos e prácticos, non así no referido aos coñecementos empresariais do alumnado ou á súa iniciativa empresarial, que debe ser traballada fondamente.

Como aspectos a mellorar, cremos necesario desenvolver as áreas transversais do currículo, de xeito que todos os axentes implicados no proceso de ensino-aprendizaxe as tomen como referencia e xérmolo de acción educativa de calidade.

6. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA E WEBGRAFÍA

- Bisquerra, R. (2005). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Creswell, J. W. e Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Echeverría, B. (1993). *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: PPU.
- Jiménez, B. (1997). Formación Profesional: concepción de los ciclos formativos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 30, 31-49.

Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación. *Boletín Oficial do Estado*, 4 de maio de 2006, núm. 106.

Rial, A. (2001). La formación para el trabajo: nuevos escenarios, nuevos requerimientos de competencias y cualificaciones. En A. Monclús (Coord.), *Formación y empleo: Enseñanza y Competencias* (pp. 233-255). Granada: Comares.

Sarceda, M. C. (2002). *Análisis de las necesidades formativas del profesorado de formación profesional en Galicia* (Tese de Doutoramento inédita). Universidade de Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica e Organización Escolar, Santiago de Compostela.

Vázquez, M. (2010). *Análise da influencia do Instituto Politécnico de Formación Profesional (IPFP) de Ourense como xérmolo de desenvolvemento socioeconómico e educativo: a Familia Profesional Informática* (Diploma de Estudos Avanzados inédito). Universidade de Vigo: Departamento de Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación, Ourense.

Vázquez, M., Raposo Rivas, M. e Martínez Figueira, M. E. (setembro, 2013). *Repercusión da Familia Profesional Informática na cidade de Ourense: deseño dunha investigación*. Comunicación presentada no XV Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo: A formación, a orientación e o emprego, determinantes na vulnerabilidade social. Cidadanía, poboación activa e sociedade inclusiva: impacto da crise no patrimonio inmaterial das persoas, Ourense.

Repercusión da familia profesional informática na cidade de Ourense: deseño dunha investigación

MARTA VÁZQUEZ GUZMÁN

MANUELA RAPOSO-RIVAS

MARÍA ESTHER MARTÍNEZ-FIGUEIRA

Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Abordar a investigación desenvolvida no eido da Formación Profesional (FP) en Galicia pasa inevitablemente por referirse ás achegas de Rial (1995), Sarceda (2002), Sanjuán (2008) e Torres (2010) que tratan dun xeito clarificador aspectos relevantes desta etapa referidos aos deseños de programas, á formación do profesorado e ao módulo de Formación e Orientación Laboral.

Na primeira delas, o autor diseña programas de Formación Profesional tendo como referencia a análise do traballo, partindo da historia e das estruturas curriculares da Formación Profesional como contexto de orixe. Da avaliación-comparación dos programas existentes nos centros de FP da nosa Comunidade, conclúe que existe gran desfase entre os coñecementos que demanda o sistema produtivo e os que se imparten nos centros de formación, o cal se podería solventar a través do seguimento da evolución dos perfís profesionais e as adaptacións correspondentes nos programas de formación.

Polo que respecta a Sarceda (2002) presenta unha análise exhaustiva das necesidades formativas do profesorado de Formación Profesional en Galicia, desde un estudo cuantitativo no que se formulan uns obxectivos referidos a tres dimensións: o coñecemento e comprensión da realidade actual da formación en exercicio do profesorado, a percepción das necesidades de formación e, por último, a proposta de prioridades organizativas e de contidos para o desenvolvemento da formación do profesorado desta etapa.

As características e transversalidade na formación de profesionais a través da análise do módulo de «Formación e Orientación Laboral» son os eixos vertebradores do estudo de Sanjuán (2008). O seu traballo detense na formación inicial de profesionais e na importancia da orientación que reciben. Estuda as características estruturais e os elementos que compoñen o deseño curricular do módulo obxecto de estudo, traballando sobre a visión do profesorado que o imparte. Un punto de vista máis particular, centrado no uso de recursos tecnolóxicos neste módulo, é o ofrecido por Torres (2010).

Pola nosa banda, realizamos un pequeno estudo (Vázquez, 2010) centrado na Familia Profesional de Informática coa finalidade de coñecer e analizar a influencia do centro educativo «A Carballeira» como xérmolo de desenvolvemento socioeconómico e educativo da cidade de Ourense, do cal seguidamente detallamos o seu deseño de investigación.

2. OBXECTIVOS

Unha vez definida a finalidade da investigación, queda establecido o obxecto da análise: a influencia do devandito centro educativo. Esta análise enmárcase en 25 anos comprendidos entre os cursos académicos 1985/1986 e 2009/2010, e inclúe a avaliación das consideracións de diversos axentes implicados. Ao mesmo tempo, pretende identificar e valorar a calidade dos efectos directos e indirectos do paso do alumnado pola antedita institución de ensino. Deste xeito, a intencionalidade da investigación pode concretarse en determinar se:

- O funcionamento do IESⁱ «A Carballeira» de Ourense é considerado axeitado.
- O alumnado que se incorpora ás ensinanzas tecnolóxicas faino dende unha competencia inicial mínima.
- A inserción laboral do alumnado titulado é positiva.
- As áreas de coñecemento impartidas na FP Informática adecúanse á realidade produtiva do sector en Ourense.
- Os estudos de FP Informática son valorados no mundo laboral e profesional tecnolóxico ourensán e se facilita a formación permanente dos traballadores.
- Os estudos de FP Informática contribúen á mellora tecnolóxica do sector.
- A formación do profesorado é de calidade.

Procúrase coñecer e comprender os datos obtidos, tanto a nivel de resultados agardados (eficacia interna), como da súa incidencia máis alá do eido formativo (eficacia externa e impacto). Poderíamos considerar, entón, a eficacia interna como os efectos agardados e definidos a partir dos obxectivos globais da Formación Profesional, aqueles que se pretende que o alumnado acade ao rematar os devanditos estudos. Veñen referenciados dende a Administración Central e aparecen recollidos no artigo 40 da Lei Orgánica de Educación (LOE), sinalando unhas capacidades que deben desenvolver os alumnos ao finalizar a Formación Profesional:

- Desenvolver a competencia xeral correspondente á cualificación ou cualificacións obxecto dos estudos realizados.
- Comprender a organización e as características do sector produtivo correspondente, así como os mecanismos de inserción profesional; coñecer a lexislación laboral e os dereitos e obrigas que se derivan das relacións laborais.
- Aprender por si mesmos e traballar en equipo, así como formarse na prevención de conflitos e na resolución pacífica dos mesmos en todos os ámbitos da vida persoal, familiar e social.
- Fomentar a igualdade efectiva de oportunidades entre homes e mulleres para acceder a unha formación que permita todo tipo de opcións profesionais e o exercicio das mesmas.
- Traballar en condicións de seguridade e saúde, así como previr os posibles riscos derivados do traballo.
- Desenvolver unha identidade profesional motivadora de futuras aprendizaxes e adaptacións á evolución dos procesos produtivos e ao cambio social.
- Afianzar o espírito emprendedor para o desempeño de actividades e iniciativas empresariais.

Por outra banda, está a eficacia externa, como aquela que se desenvolve máis alá do eido educativo. Para a súa análise é imprescindible deterse a reflexionar os aspectos enumerados a continuación:

- Contribución ao desenvolvemento da cidade de Ourense e a súa zona de influencia.
- Pulo á mellora continua do sector das Tecnoloxías da Información e Comunicación (TIC).
- Aumento da consideración social dos traballadores do sector.

- Reivindicación do recoñecemento do valor socioeducativo e económico da propia institución educativa.

3. PARTICIPANTES

Á hora de coñecer a realidade do impacto analizamos diversos puntos de vista, en concreto, os derivados das consideracións do colectivo ao cal afecta a influencia que desexamos analizar:

- O antigo profesorado que impartiu docencia na Familia Profesional Informática: oito individuos.
- O profesorado que actualmente imparte esta docencia: catorce individuos.
- A Asociación de Nais e Pais do centro (ANPA): tres individuos.
- O persoal non docente (PAS): nove individuos.
- As autoridades educativas: seis individuos.

Deste xeito, participou a totalidade do profesorado actual, do persoal non docente, da Asociación de Nais e Pais e do Equipo Directivo (entendido como autoridade educativa). Soamente o antigo profesorado sufriu un proceso de mostraxe intencional (Bisquerra, 2005), pois dirixímonos aos individuos de doado acceso para a investigadora. O resto estivo rexeitado, fundamentalmente por descoñecemento do lugar de traballo actual ou mesmo por mortandade.

A relación entre as cuestións de investigación e os informantes aparece reflectida no seguinte cadro.

Cadro 1. Relación de obxectivos abordados en cada cuestionario

Cuestións a estudar	Antigo profesorado	Profesorado actual	ANPA	PAS	Autoridades Académicas
O funcionamento do IES «A Carballeira» de Ourense é considerado axeitado e de calidade.	X	X	X	X	---
O alumnado que se incorpora ás ensinanzas tecnolóxicas faino dende una competencia inicial mínima.	X	X	X	X	X
A inserción laboral do alumnado titulado é positiva.	X	X	X	X	X

As áreas de coñecemento impartidas na FP Informática adecúanse á realidade produtiva do sector en Ourense.	X	X	X	X	X
Os estudos de FP Informática son valorados no mundo laboral e profesional tecnolóxico ourensán e facilítase a formación permanente dos traballadores.	X	X	X	X	X
Os estudos de FP Informática contribúen á mellora tecnolóxica do sector.	X	X	X	X	X
A formación do profesorado é de calidade.	X	X	---	---	X

Fonte: elaboración propia.

4. METODOLOXÍA

Para determinar unha metodoloxía na investigación educativa deberemos ter en conta una terminoloxía propia, así como o conxunto de termos conceptuais e analíticos que utilizaremos e os procesos e fases que seguiremos. As posicións actuais máis representativas decántanse pola complementariedade metodolóxica, é dicir, un enfoque baseado no paradigma mixto, que integra e combina aspectos cuantitativos e cualitativos. Neste sentido, estamos totalmente de acordo coa opinión de Hernández (1995), o cal defende que a elección metodolóxica debe producirse despois de entender o problema e decidir qué preguntas desexamos formular.

Partindo destes postulados deseñamos unha investigación mesturando pequenos modelos de investigación. Os modelos de investigación referidos á recollida de datos cuantitativos e cualitativos podemos resumilos en: descritivo e etnográfico (Sierra, 1988; Wittrock, 1989; Cohen e Manion, 1990; Buendía, Colás e Hernández, 1997).

Nos mencionados en primeiro lugar, os modelos de investigación descritivos, preténdese describir a estrutura dos fenómenos e a súa dinámica; identificar, por tanto, os aspectos relevantes da realidade. En segundo lugar, nos modelos de investigación etnográficos, o que o investigador debe procurar é mergullarse na realidade para observala de xeito natural e así formular hipóteses que faciliten a súa comprensión e descrición.

5. TÉCNICAS DE RECOLLIDA DE DATOS E VARIABLES IMPLICADAS

Tal e como afirma Tejedor (2000, p. 320), a investigación avaliativa en educación é «un xeito de investigar que implica un proceso rigoroso, controlado e sistemático de recollida e análise de información fiable e válida para a toma de decisións» sobre o propio ensino. No presente estudo foi utilizado o cuestionario como fonte fundamental de recollida de datos.

Procedeuse a elaborar cinco cuestionarios destinados á mostra seleccionada descrita ao nomear aos participantes, vinculada profesionalmente toda ela ao centro de estudo:

- CPAN: cuestionario dirixido ao antigo profesorado.
- CPAC: cuestionario dirixido ao actual profesorado.
- CANPA: cuestionario dirixido á ANPA.
- CPAS: cuestionario dirixido ao PAS.
- CAE: cuestionario dirixido ás autoridades educativas.

Os devanditos instrumentos foron sometidos tanto a xuízo de expertos como a aplicación piloto coa finalidade de asegurar a súa validez. Unha vez revisados, foron perfeccionados fundamentalmente a través da corrección de certos ítems co ánimo de evitar anfiboloxías e con afán de clarificar ao máximo a intención da investigación. Foron entregados á poboación participante, deixando un mes para a súa recollida de forma anónima. Están estruturados en catro apartados cun número variable de cuestións referidas a: contexto, FP, distintas áreas de coñecemento e formación do profesorado.

No que atinxe ás variables implicadas, son analizadas tendo en conta a poboación á que van dirixidos. Os apartados dos cuestionarios coinciden co número de variables analizadas para cada colectivo. Contamos, deste xeito, cun total de 49 variables: dezasete referidas ao antigo e ao actual profesorado; doce referidas á Asociación de Nais e Pais e doce tamén referidas ao Persoal de Administración e Servizos. Por último, nos cuestionarios propostos para as autoridades educativas son oito as variables referenciadas.

Segundo estes datos, son sometidas a estudo, polo que respecta ao profesorado, un total de dezasete variables, catro delas (idade, sexo, anos de dedicación e tempo de estancia no centro) cuantitativas e o resto cualitativas (cadro 2).

Cadro 2. Variables dos cuestionarios do antigo e actual profesorado (CPAN-CPAC)

Variables CPAN-CPAC		Cuantitativa	Cualitativa
De contexto	Idade	X	
	Sexo	X	
	Titulación		X
	Anos de dedicación profesional á especialidade «Informática»	X	
	Desempeño de cargos no centro		X
	Tempo de estancia no centro	X	
	Razóns de marcha do/ chegada ao/ centro		X
En relación coa FP	Funcionamento do centro		X
	Situación do alumnado		X
	Aceptación dos titulados na actual FP fronte ao anterior sistema		X
	Inserción laboral do alumnado		X
	Relación entre o mundo empresarial e os Ciclos Formativos		X
En relación coas áreas de coñecemento	Adecuación das áreas		X
	Formación en Centros de Trabajo		X
En relación coa formación do profesorado	Formación inicial		X
	Asistencia a actividades de formación		X
	Valoración da formación		X

Fonte: elaboración propia.

Polo que respecta aos membros da Asociación de Nais e Pais de alumnos/as do centro, estes respostaron a cuestións que incluían doce tipos de variables (cadro 3), tres delas (idade, sexo e anos de pertenza) cuantitativas e o resto cualitativas.

Cadro 3. Variables no cuestionario da ANPA (CANPA)

Variables CANPA		Cuantitativa	Cualitativa
De contexto	Idade	X	
	Sexo	X	
	Titulación		X
	Anos de pertenza á ANPA	X	
	Existencia de fillos cursando a Familia Profesional Informática		X
En relación coa FP	Funcionamento do centro		X
	Situación do alumnado		X
	Aceptación dos titulados na actual FP fronte ao anterior sistema		X
	Inserción laboral do alumnado		X
	Relación entre o mundo empresarial e os Ciclos Formativos		X
En relación coas áreas de coñecemento	Adecuación das áreas		X
	Formación en Centros de Trabajo		X

Fonte: elaboración propia.

Comprobamos que foron sometidas a estudo, polo que respecta ao persoal de administración e servizos, un total de doce variables, tres delas (idade, sexo e anos de dedicación) cuantitativas e o resto cualitativas (cadro 4).

Cadro 4. Variables no cuestionario do PAS (CPAS)

Variables CPAS		Cuantitativa	Cualitativa
De contexto	Idade	X	
	Sexo	X	
	Titulación		X
	Anos de dedicación profesional ao I.E.S. «A Carballeira»	X	
	Categoría do centro nos anos de dedicación		X
En relación coa FP	Funcionamento do centro		X
	Situación do alumnado		X
	Aceptación dos titulados na actual FP fronte ao anterior sistema		X
	Inserción laboral do alumnado		X
	Relación entre o mundo empresarial e os Ciclos Formativos		X
En relación coas áreas de coñecemento	Adecuación das áreas		X
	Formación en Centros de Trabajo		X

Fonte: elaboración propia.

As autoridades educativas ás que se lles entregou o cuestionario respostaron a interrogantes integrados por oito variables, todas elas cualitativas (cadro 5).

Cadro 5. Variables no cuestionario de autoridades educativas (CAE)

Variables CAE		Cuantitativa	Cualitativa
Variables en relación coas áreas de coñecemento	Adecuación das áreas		X
	Formación en Centros de Trabajo		X
Variables en relación coa inserción laboral	Inserción laboral do alumnado		X
	Relación entre o mundo empresarial e os Ciclos Formativos		X
	Situación do alumnado		X
	Aceptación dos titulados na actual FP fronte ao anterior sistema		X
En relación coa formación do profesorado	Formación inicial		X
	Valoración da formación		X

Fonte: elaboración propia.

6. LIMITACIÓNS E PROSPECTIVA

O deseño do estudo que vimos de expor responde á intención de valorar a influencia que a Familia Profesional Informática que se imparte nun Instituto Politécnico de Formación Profesional da cidade de Ourense exerce no desenvolvemento socioeconómico e educativo da mesma. A priori, partimos de que esta influencia é positiva dende o momento en que o actual sistema de Formación Profesional ao abeiro da LOE é mellor considerado que o precedente. Constátase este feito, tamén, na existencia incesante de alumnado matriculado ano a ano dende a creación dos estudos da Familia Profesional de «Informática e Comunicaci3ns». Concretando no obxecto de estudo, partimos de que, sendo un centro educativo de referencia na Formación Profesional, é valorado positivamente en canto a instalacións e 3rganos colexiados de xestión, o cal facilita en gran medida o desenvolvemento educativo da contorna.

Co deseño da investigación pretendemos que a influencia socioecon3mica sexa analizada dende unha dobre vertente: por unha banda, a inserci3n laboral dos titulados nos ciclos formativos e, por outra, a relaci3n entre o mundo empresarial e os ciclos formativos. No tocante 3 a adecuaci3n das 3reas de coñecemento e capacidades no curr3culo que cursa o alumnado, ademais da an3lise da Formaci3n en Centros de Traballo ou a formaci3n de docentes, b3scase constatar a influencia educativa que poida liderar o IES «A Carballeira». Con todo, o citado estudo presenta unha serie de limitaci3ns metodol3xicas, entre as que podemos citar:

- O cuestionario foi a fonte de informaci3n utilizada para a posterior an3lise requirida na investigaci3n. O reparto dos diferentes cuestionarios 3 mostra seleccionada puido sufrir limitaci3ns temporais debidas 3 necesidade de concretar resultados.
- A propia mostra seleccionada experimentou baixas iniciais debido a causas naturais xa apuntadas ou ben a motivos profesionais imprevistos.
- O punto de vista do alumnado, tanto actual como hist3rico, non foi analizado debido 3 multitude de suxeitos a estudar, o cal configurari3a unha extensa e atractiva investigaci3n posterior.

Na xeneralizaci3n do estudo poder3a considerarse que os aspectos analizados no presente traballo de investigaci3n poden ser extrapolados a outras 3reas xeogr3ficas nas que se dean as mesmas variables iniciais educativas e socioecon3micas, debido 3

uniformización de currículos e harmonización de metodoloxías nos centros educativos dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Novas liñas de investigación poderían ser as que estudasen o punto de vista do alumnado sobre a influencia do IES «A Carballeira» no contorno socioeconómico da provincia de Ourense. Outro traballo interesante sería aquel que desenvolvese o estudo das demais Familias Profesionais impartidas no devandito centro e a súa correspondente influencia.

7. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA E WEBGRAFÍA

- Bisquerra, R. (2005). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Buendía, L., Colás, P. e Hernández, L. (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cohen, L. e Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Hernández, F. (1995). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Lei Orgánica 2/2006 de 3 de maio de Educación. *Boletín Oficial do Estado*, 4 de maio de 2006, núm. 106.
- Rial, A. (1995). *Del análisis del trabajo en la práctica laboral a la confección de una alternativa curricular para las profesiones de Diseño y Delineación dentro del contexto de Galicia* (Tese de Doutoramento inédita). Universidad de Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Santiago de Compostela.
- Sanjuán, M. M. (2008). El módulo de formación y orientación laboral en los ciclos formativos de grado medio y superior de formación profesional: características y transversalidad en la formación de profesionales (Tese de Doutoramento inédita). Universidad de Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Santiago de Compostela.
- Sarceda, M. C. (2002). Análisis de las necesidades formativas del profesorado de formación profesional en Galicia (Tese de Doutoramento inédita). Universidad de Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Santiago de Compostela.

Sierra, R. (1988). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.

Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista Investigación Educativa*, 18(2), 319-339.

Torres, S. (2010). *Webquest y Cazas del tesoro en el módulo de FOL de Ciclos Formativos de Grado Medio. Un estudio de casos* (Tese de Doutoramento inédita). Universidad de Vigo: Departamento de Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación, Ourense.

Vázquez, M. (2010). Análise da influencia do Instituto Politécnico de Formación Profesional (IPFP) de Ourense como xérmolo de desenvolvemento socioeconómico e educativo: a Familia Profesional Informática (Diploma de Estudos Avanzados inédito). Universidade de Vigo: Departamento de Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación, Ourense.

Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza* (I, II y III). Madrid: Paidós.

O emprendemento na Formación Profesional: a incidencia do modelo cooperativo

LAURA REGO AGRASO

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

A promoción do espírito emprendedor nas ensinanzas do sistema educativo, non é unha estratexia nova de inserción laboral, mais fronte ás circunstancias actuais do mercado capitalista, merece ser repensada como alternativa de futuro viable e equitativa. Diante da aparición de modelos de desenvolvemento que poñen o acento na xustiza social, no emprego decente ou na educación pública de calidade, a economía social xorde como elemento reivindicativo de que outro modelo económico é posible. Unha das expresións deste modelo alternativo é o *emprendedor/a social*, un empresario/a comprometido coa súa contorna e cos seus concidadáns, máis alá da maximización de beneficios económicos. A incidencia das sociedades cooperativas, no entanto, non é especialmente relevante no tecido empresarial español. Pero como sinala García-Fernández Gutiérrez (1999) citado por Molina Moreno (2010, p. 41), a cooperativa cumpre na sociedade «dúas funcións básicas: financiadora (aportando os socios/as o capital necesario para o seu normal funcionamento) e socioeconómica», dado que «como emprendedores colectivos, os socios/as en conxunto suplen as carencias individuais a través de obxectivos e valores comúns, ao tempo que desenvolven un grupo de apoio social, máis importante que outros factores de índole individual». (Íbidem).

O papel que debe xogar a Formación Profesional nun modelo económico colectivo cobra especial relevancia no contexto de crise actual, especialmente en España. A formación para o traballo non pode senón ser o eixo vertebrador das políticas de fomento do autoemprego e dun modelo de emprendedor/a centrado na economía social como aposta de futuro. Neste sentido é onde converxen os tres eixos ao redor

dos cales orientamos este traballo: a Formación Profesional, o emprendemento e o desenvolvemento endóxico.

2. A INCIDENCIA DO MODELO COOPERATIVO NO TECIDO EMPRESARIAL ESPAÑOL E GALEGO

O modelo de negocio cooperativo no tecido produtivo español caracterízase polas súas cifras á baixa. Se analizamos as empresas con base en España en función da súa condición xurídica (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2012), apreciamos como, na súa maior parte, son persoas físicas (táboa 1). De feito, o 53,1% da totalidade do tecido empresarial español está conformado por empresas que responden a esta condición. Seguiríanlle as sociedades de responsabilidade limitada, conformando o 34,2% das empresas, mentres que as demais modalidades sitúanse en porcentaxes de incidencia menores.

As sociedades cooperativas representan tan só o 0,7% do tecido empresarial español, ascendendo as comunidades de bens ao 3,5% e outros tipos ao 5,4%. É unha cifra moi pouco significativa, o que reflicte a falta de incentivos e de promoción deste tipo de empresas no noso país. O Ministerio de Industria, Enerxía e Turismo (2012) sinala que o 99,88% do tecido empresarial está constituído por PEME, é dicir, empresas que teñen entre 0 e 249 empregados/as.

Táboa 1. Número de empresas en España segundo a súa condición xurídica no ano 2010. Números absolutos e porcentaxes

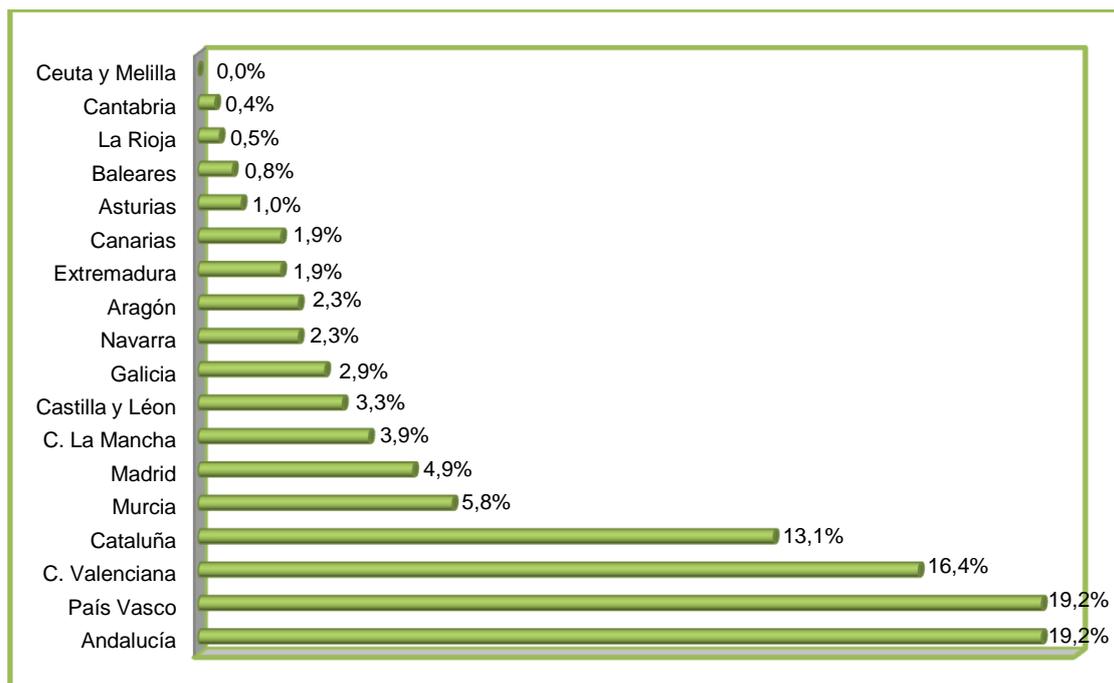
	Número	Porcentaxe
Sociedades Anónimas	105.203	3,2%
Sociedades Responsabilidade Limitada	1.125.990	34,2%
Comunidades de Bens	114.186	3,5%
Sociedades Cooperativas	22.702	0,7%
Persoas físicas	1.745.912	53,1%
Outras modalidades	177.270	5,4%
Total	3.291.263	100,0%

Fonte: elaboración propia a partir de INE (2012).

En canto ao número de traballadores/as que desenvolve a súa actividade en sociedades cooperativas, no gráfico 1 podemos apreciar como a maior parte sitúase en Andalucía e o País Vasco cun 19,2% dos traballadores/as en cada caso.

Seguiríanlle a Comunidade Valenciana (16,4%) e Cataluña (13,1%), mentres que nas demais comunidades a incidencia cooperativa é menor.

Gráfico 1. Porcentaxe de distribución de traballadores/as de cooperativas por comunidade autónoma no ano 2011

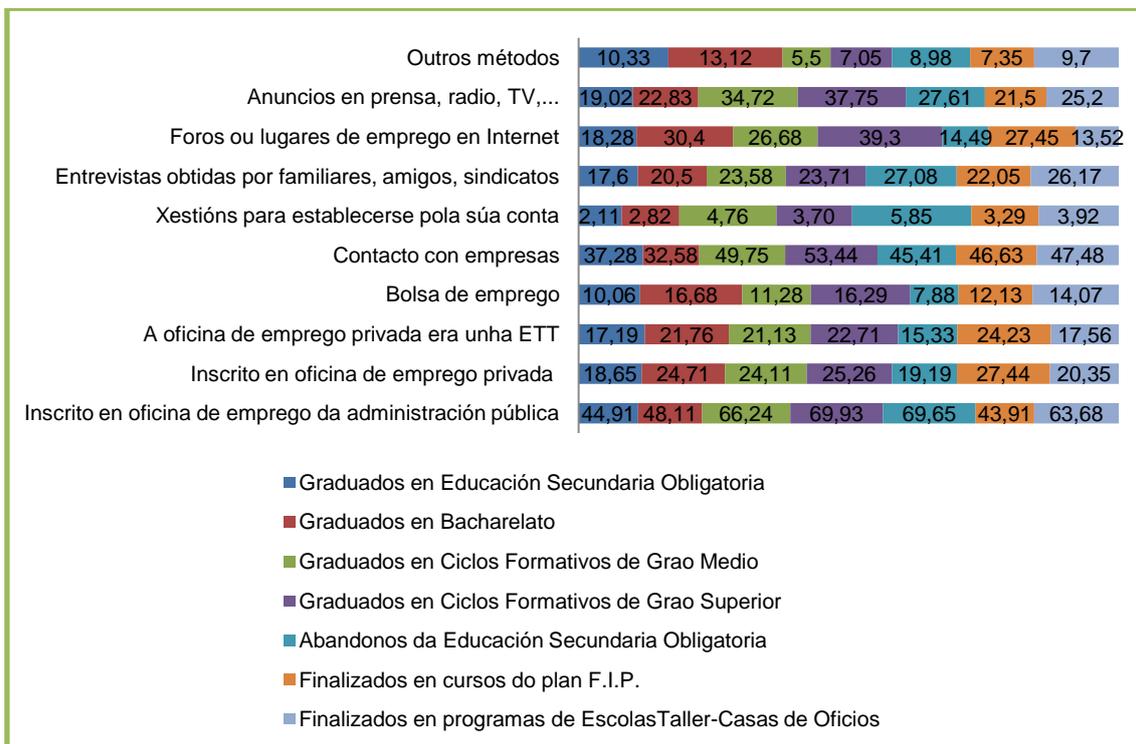


Fonte: Confederación Empresarial Española da Economía Social (CEPES, 2012).

Igualmente, en función do sector de actividade, a economía social en España céntrase no sector servizos (Grupo de Estudos Sociais e Económicos do Terceiro Sector [GESES], 2008) cun 50% das cooperativas e un 61% das sociedades laborais en relación ao número de sociedades no ano 2008.

Se comparamos o método empregado maioritariamente para acceder ao primeiro emprego (gráfico 2), vemos que tanto os graduados en ciclos formativos de grao medio como os de superior empregan en menor medida as xestións para establecerse pola súa conta: tan só o 4,76% e o 3,70%, respectivamente. Con todo, é xusto admitir que tampouco os demais grupos poboacionais destacan por decantarse cara a este modelo empresarial autónomo.

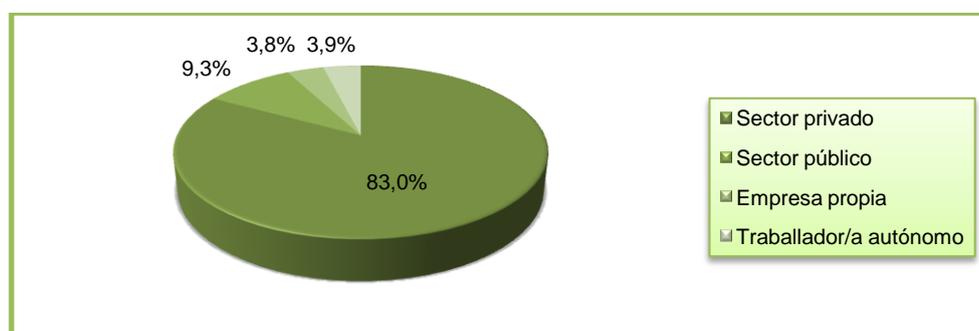
Gráfico 2. Persoas no primeiro período de procura de emprego por método de procura e colectivo en porcentaxes



Fonte: Instituto Nacional de Estadística (INE, 2005).

Se, de forma máis específica, nos centramos nun estudo de inserción laboral dos titulados/as en Formación Profesional realizado a nivel da comunidade autónoma galega (gráfico 3), podemos constatar como a maior parte dos titulados/as que obtivo emprego, fíxoo no sector privado (83%), seguido polo sector público (9,3%). Tan só un 3,8% logrou crear a súa empresa propia, e un 3,9% converteuse en traballador/a autónomo.

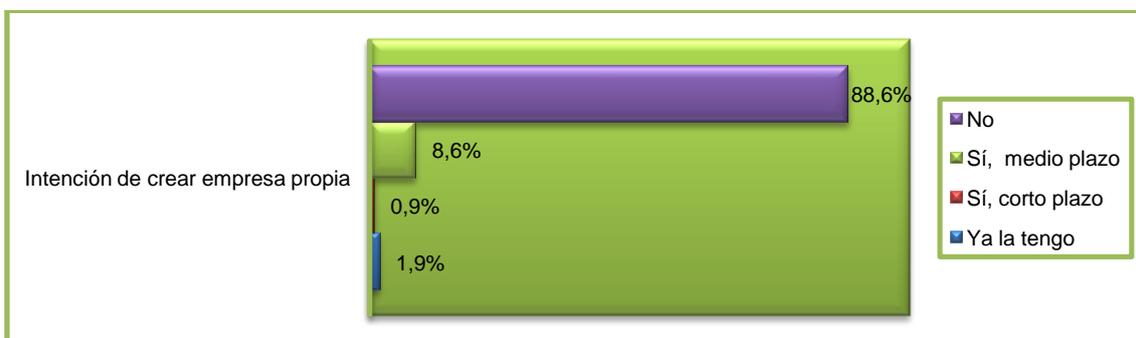
Gráfico 3. Porcentaxe de titulados/as en FP no ano académico 2009/2010 segundo o sector no que se insertaron laboralmente



Fonte: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria - Xunta de Galicia (2012).

Neste mesmo estudo tratouse de analizar o grao de iniciativa emprendedora do alumnado titulado preguntándolle acerca da intención que tiñan de crear unha empresa propia (gráfico 4). A ampla maioría destaca que non ten previsto iniciar unha actividade autónoma (88,6%), case un 10% ten intención de creala a medio ou curto prazo e un 1,9% xa a posúe. Trátase dunha incidencia moi baixa entre os titulados/as galegos, polo que realmente non podemos afirmar que sexa unha alternativa contemplada por unha franxa importante de persoas tituladas en FP. Cabería analizar cales son as trabas máis perentorias para limitar a existencia de vocación emprendedora entre o alumnado dos ciclos formativos e en xeral, entre os mozos en España. Para Ávila Romero e De Hoyos Vallejo (2011) existe unha forte influencia do que eles denominan o *clima do emprendedor*, que unido á incerteza económica e ás dificultades –cada vez máis extremas– de acceso ao financiamento, provocan que a taxa de actividade emprendedora se manteña á baixa no ano 2010, coa mesma tendencia en 2011. Tampouco as iniciativas vinculadas á promoción do emprendemento semellan estar a fornecer o resultado que a priori se esperaría delas.

Gráfico 4. Porcentaxe de titulados/as en FP en Galicia no ano académico 2009/2010 segundo a intención de crear unha empresa propia.



Fonte: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria - Xunta de Galicia (2012).

Estudos como o realizado polo *Instituto per a Ricerca Sociale - Universidade de Trento* (Italia) acerca da situación laboral dos mozos en España e Italia (financiado pola Comisión Europea), pon de manifesto que ditas medidas non están deseñadas para atraer a este segmento da poboación. As accións esenciais neste sentido teñen que ver coa redución das cotizacións sociais para a promoción do autoemprego e a capitalización da percepción da prestación por desemprego, o cal en xeral, redonda nunha escasa articulación deste tipo de medidas e nun menoscabo real da súa eficacia, especialmente se temos en conta que nos movemos nun contexto no que o denominado espírito emprendedor non está especialmente estendido. A todo iso hai que unir unha trama burocrática excesivamente complexa e unha necesidade de

capitalización que require no mellor dos casos, dun pequeno investimento inicial. Situámonos, por ende, lonxe da promoción real deste modelo de actividade.

Os obstáculos que afectan os empresarios/as mercantís parecen acentuarse pois, no caso dos emprendedores/as sociais. Referímonos neste caso a problemáticas de carácter financeiro como sinalamos, pero tamén á falta de capital humano ou á carencia dunha idea que levar á práctica (García Tabuena, Crespo Espert, Pablo Martí e Creciente Romero, 2008, p. 54).

3. A FORMACIÓN PROFESIONAL DIANTE DO RETO DA ECONOMÍA SOCIAL

Coincidimos con Marina (2004) cando afirma que ao promover a competencia de emprender entre a poboación xuvenil –e tamén sénior– é necesario definir aqueles proxectos considerados como máis valiosos para a sociedade e para a aprendizaxe do alumnado, neste caso de FP. É imprescindible entón, educar a *competencia emprendedora* establecendo uns obxectivos non só persoais senón tamén sociais proclives a un novo modelo de empresario/a –o *empendedor/a social*– responsable coa súa contorna e coherente coa súa realidade. Tal como está deseñado o fomento da competencia emprendedora, trátase dunha «competencia que posuíron en altísimo grao Hitler, os grandes ditadores e os financeiros ou industriais desaprensivos (e) non parece que sexa desexable que desde a escola promovamos este tipo de personaxes» (Marina, 2010, p. 69).

Non podemos renunciar tampouco ao *incentivo do espírito emprendedor*, pero reformulando o devandito termo mediante a súa aproximación á economía social como medio de subsistencia e xeración de riqueza –non unicamente económica, senón tamén, laboral, social e ética–, á vez que se incide na importancia non só de maximizar beneficios económicos privados senón tamén aqueles beneficios sociais. Lembremos que a promoción por parte dos poderes públicos de iniciativas deste tipo recóllese na Constitución Española (artigo 129.2) e que a pesar diso, a baixa incidencia dos modelos empresariais propios da economía social pon de manifesto que este mandato está cando menos, desatendido.

Noutra publicación analizamos as iniciativas postas en marcha desde a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria en Galicia no marco da promoción do autoemprego (Rego Agraso, 2010) entre o alumnado de ciclos formativos. De todas as accións propostas nese momento –ano 2008/2009– ningunha se centraba especificamente na economía social ou en modelos de creación de sociedades

cooperativas. O antigo programa *FP Plus* quedou incluído no programa denominado *Eduemprende*, que abarca todas as accións promotoras do emprendemento no sistema educativo galego e que recolle as iniciativas do anterior programa, engadíndolle a realización de seminarios e xornadas de autoemprego destinadas ao conxunto do alumnado galego (de FP, Bacharelato e ESO). No marco deste programa establécese, ao redor da Economía Social, un certame de cooperativas dirixido ao alumnado e profesorado galego adaptado ao nivel formativo dos alumnos/as. Os participantes do nivel de FP deben presentar un proxecto empresarial cooperativo, desenvolvendo o proceso completo da súa posta en marcha baixo dita fórmula, de maneira orixinal, coherente e viable economicamente. Existe un premio á idea máis orixinal e viable, quedando as demais propostas sen recoñecemento aparente. Parece por tanto, unha medida accesoria –o cal non exclúe a súa necesidade–, cuxa incidencia na aprendizaxe de competencias emprendedoras é cando menos, ampliable.

Ao mesmo tempo, se o que se pretende é contribuír desde a Formación Profesional regrada a un desenvolvemento humano e sustentable na contorna local, parece imprescindible vincular o emprendemento en economía social á innovación e á investigación. Xurde así outra encomenda que define como debe ser o modelo de emprendedor/a a promover desde as institucións formativas públicas. Vázquez Barquero (1986, p. 105) xa sinalaba que «a consideración da capacidade empresarial e de iniciativa como valor social positivo da colectividade é, entre outros, un factor favorecedor do desenvolvemento endógeno». Trátase de promover un proceso de desenvolvemento como expresión da «tripla capacidade dunha sociedade económica para innovar, para ser solidaria, para reaccionar e para regularse» (Íbidem, p. 108). Un modelo de Formación Profesional adaptado ás necesidades dos territorios locais e promotora dunha economía social de base como regulador e xestor das carencias sociais determinadas pola sociedade de mercado, pode contribuír a esta modalidade de desenvolvemento.

Xa desde os documentos das Décadas para o Desenvolvemento, se puxo especial énfase na investigación e a innovación, dado que sen progreso científico non pode existir desenvolvemento. Por iso é polo que unha das medidas que se propoñen para promover o desenvolvemento é apoiar economicamente a investigación e a mellora tecnolóxica nos territorios en cuestión. Nesta encomenda é onde a capacitación laboral xoga un papel esencial, ao incentivar a empregabilidade das persoas á vez que debe xerar profesionais non só actualizados, senón con perspectivas de manterse nesa situación ao longo do seu desenvolvemento profesional. A contrapartida ao

devandito esforzo e interese non pode ser outra que a estimulación do que a Organización Internacional do Traballo (OIT) veu denominando *emprego decente*, ou o que é o mesmo, asegurar postos de traballo en condicións de dignidade e respecto polos dereitos laborais para unha gran maioría social.

É aquí onde a economía social xoga o seu papel protagonista, xa que en palabras de Michel Rocard (citado por Lais Puzino, 2005, p. 34) é única na súa capacidade de combinar a produción de bens e servizos de utilidade social coa creación de emprego, o desenvolvemento local e a loita contra a exclusión social. Lígase así co modelo de desenvolvemento que podemos denominar humano e sustentable e que excede o meramente económico para centrarse no benestar social e ambiental. En definitiva, coincidimos con Morais Gutiérrez (1996, p. 254) citado por Vargas Sánchez (2001, p. 336) cando di que «a sociedade cooperativa é a empresa humana, a empresa personalista por excelencia, un modelo empresarial configurado ao redor dun valor básico: a soberanía da persoa sobre o resto dos factores produtivos». En consonancia con este autor, é de especial relevancia o papel que xogan este tipo de sociedades na creación de emprego –tanto na súa variable cuantitativa como cualitativa–, demostrando así que esta forma empresarial non ten por que considerarse ineficiente ou de segunda categoría.

4. CONCLUSIONES. O EMPRENDEMENTO SOCIAL COMO INICIATIVA DE FUTURO PARA OS MOZOS/AS CUALIFICADOS

A situación actual dos mozos induce á toma de conciencia da necesidade de iniciar medidas a favor do emprego sen máis dilación –as cifras de desemprego xuvenil en España superaron o 41% no ano 2010 (*Instituto per la Ricerca Sociale*, 2012) e actualmente sitúanse preto do 60%–, para o que se presenta como ineludible prestar atención a algúns dos riscos que afectan especialmente a este colectivo. A desvalorización e desprofesionalización daqueles mozos altamente cualificados é, ao noso xuízo, unha das necesidades a abordar. Neste sentido, sinálase no estudo referido previamente que a pesar das súas cualificacións, os mozos/as traballadores con alto nivel educativo deben ser considerados un grupo social en situación de risco, aludindo a varios argumentos: non están seguros da súa identidade profesional e as súas perspectivas de futuro; son excluídos dos procesos de regulación social a grande escala; teñen escaso poder de negociación e, a miúdo, a súa experiencia laboral dáse en condicións inestables e «non reciben unha atención significativa, recoñecemento ou

protección por parte das institucións, empresas, administracións públicas, ou das forzas políticas e sociais» (Íbidem, p. 07). Máis que nunca é necesario un compromiso cos mozos/as cualificados, promovendo desde os ensinos de Formación Profesional, formas empresariais de futuro que xeren, ao tempo, inserción laboral e beneficio social, en aras dun desenvolvemento equilibrado e estable en consonancia co modelo de desenvolvemento humano e sustentable.

Por último, só nos resta referirnos ás posibilidades de xeración de capital dos ensinos de Formación Profesional, aludindo especialmente ao capital humano, social, cultural e identitario (Côte, 2005; Desjardin, 2008 e Feinstein et al., 2009, citado por Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional (CEDEFOP, 2013) e engadir que todos eles deben, en consonancia coas necesidades sociais actuais, ser promovidos de igual modo e contribuír á xeración dunha sociedade máis xusta e equitativa. Aspecto este último no que o papel da economía social – actualmente infradesenvolvida e pouco apoiada polos poderes públicos– é de vital importancia como xeradora de riqueza colectiva, allea en certa medida á lóxica capitalista. A súa contribución a un desenvolvemento equilibrado, sustentable e humano non pode desestimarse de ningunha maneira, do mesmo xeito que non debemos resignarnos a que a Formación Profesional non forme parte diso.

5. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA E WEBGRAFÍA

Ávila Romero, F. e De Hoyos Vallejo, E. (2011). Emprender actualmente en España. Una breve revisión. *Extoikos*, 2, 123-125.

Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional, CEDEFOP (2013). *Benefits of vocational education and training in Europe for people, organisations and countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Confederación Empresarial Española da Economía Social, CEPES (2012). *El cooperativismo español. Una fórmula empresarial de futuro*. Madrid: Autor.

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria - Xunta de Galicia (2012). *Informe Inserción laboral das persoas tituladas de FP que remataron estudos no curso 2009-2010 e Ocupación laboral das persoas que superaron o módulo de FCT no ano 2011. Estudo comparado con estudos anteriores*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm. 311. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>
- García Tabuenca, A., Crespo Espert, J. L., Pablo Martí, F. e Cresiente Romero, F. (2008). Emprendedores y empresas en España. Un enfoque ecléctico. *Economía Industrial*, 367, 51-65.
- Grupo de Estudos Sociais e Económicos do Terceiro Sector, GESES (2008). *Memoria final proyecto de investigación: «Estudio sobre las cooperativas y sociedades laborales en España: creación de empleo y contribución al desarrollo económico»*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Instituto Nacional e Estatística, INE (2005). *Encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral (ETEFIL) 2005*. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft13%2Fp451&file=inebase>
- Instituto Nacional de Estadística, INE (2012). *Anuario Estadístico de España 2011*. Madrid: Autor.
- Instituto per la Ricerca Sociale, Departamento de Sociología e Investigación Social de la Universidad de Trento, Amitié, Institute for Employment Studies e Centro de Estudios Económicos Tomillo (2012). *¿Atrapados o flexibles? Transiciones de riesgo y políticas a desarrollar para las y los jóvenes trabajadores altamente cualificados en Europa. Resumen Ejecutivo. Comisión Europea*. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/resumenejecutivo.pdf>
- Lais Puzino, S. (2005). Deuda, desarrollo local y economía social. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 64, 35-58.
- Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Marina, J. A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71.
- Ministerio de Industria, Energía y Turismo (2012). *Retrato de las PYME 2012*. Madrid: Dirección General de Industria y de la Pequeña y Mediana Empresa.
- Molina Moreno, V. (2010). Emprendedurismo desde las entidades sin ánimo de lucro de la economía social financiera. *Revista Cooperativismo y Desarrollo*, 18(97), 34-49.
- Organización Internacional do Traballo, OIT (2013). *Tendencias mundiales del empleo 2013*. Xenebra: OIT. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_202216.pdf

Rego Agraso, L. (2010). A Formación Profesional Inicial como contexto de aprendizaxe e fomento do emprendemento entre a xente nova: situación no mercado laboral galego e iniciativas. En A. Rial Sánchez, M. Valcarce Fernández, M. M. Sanjuán Roca, R. Mariño Fernández e L. Rego Agraso (2010), *Aprender a emprender a través da educación e a formación. Actas XI Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo* (pp. 453-468). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.

Vargas Sánchez, A. (2001). O cooperativismo como fórmula empresarial de futuro para canaliza-lo espírito emprendedor colectivo. *Revista Galega de Economía*, 10(1), 331-346.

Vázquez Barquero, A. (1986). El cambio de modelo de desarrollo regional y los nuevos procesos de difusión en España. *Estudios Territoriales*, 20, 87-110.

A experiência da ACIB na preparação imaterial das pessoas combate à vulnerabilidade em tempos de crise

JOÃO ALBUQUERQUE

ACIB - Associação Comercial e Industrial de Barcelos

1. INTRODUÇÃO - A ACIB E A DIVISÃO DE FORMAÇÃO

As origens da Associação Comercial e Industrial de Barcelos (ACIB) remontam a 1890, inicialmente mais vocacionada para o comércio. Após sucessivas reformulações, ao abrigo dos quadros legais vigentes, assumiu a designação de Associação Comercial e Industrial de Barcelos em 1990. Este longo historial faz da ACIB uma das mais representativas associações do país.

A ACIB representa o tecido empresarial do vale do Cávado e possui 4.874 empresas associadas. A zona de intervenção da ACIB é a região do NUT III do Cávado. Esta é composta pelos concelhos de Amares, Barcelos, Braga, Esposende, Terras de Bouro e Vila Verde, todos pertencentes ao Distrito de Braga.

No Vale do Cávado existem cerca de 13.294 empresas, sendo 3.355 indústria, 2.278 comércio, 4.808 construção e 2.853 outros sectores.

Em 2008, as exportações representaram 18,5% do volume de negócios da região NUT Cávado, isto é o dobro que se verificou a nível nacional, o que confere uma vocação exportadora a esta região. O peso das Exportações no Volume de Negócios concelho é muito elevado.

O sector da indústria no concelho de Barcelos é composto por 2.956 empresas industriais (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2008), empregando cerca de 25.000 trabalhadores (50% do emprego), pelo que se atribui a este sector a maior responsabilidade em matéria de crescimento do concelho, quer em postos de trabalho, quer em volume de vendas.

Superando diversas barreiras e dificuldades, a indústria local tem-se afirmado no tecido industrial do país, valendo neste momento 7,1% da indústria de todo o Norte. O

seu crescimento foi acompanhado da especialização e qualidade dos produtos, tendo aumentado sucessivamente o seu reconhecimento internacional.

Criada há 20 anos, a divisão de formação da ACIB pode considerar-se pioneira na promoção da formação, em benefício das empresas. A ACIB claramente antecipava que a qualidade dos recursos humanos é decisiva para a competitividade dos países e das regiões. Em Portugal, e em especial na nossa região, a qualidade dos recursos humanos tem sido um verdadeiro problema ao desenvolvimento e consolidação da riqueza empresarial, pelo que importava iniciar acções que reduzissem este problema.

Por estas razões, ciente da importância da Formação Profissional, a ACIB tem desenvolvido as suas competências nesta área, tendo uma Divisão de Formação Profissional muito activa, profissional e assente numa equipa técnica especializada.

Destacamos as principais linhas de formação que a ACIB realiza:

- Formação contínua para empresários, quadros e activos trabalhadores;
- Formação/acção para empresas;
- Formação de qualificação inicial para jovens;
- Educação-formação de adultos;
- Diagnóstico e elaboração de planos de formação;
- Programa de estágios nas empresas.

A intervenção da ACIB na Formação Profissional tem-se feito considerando que não há desenvolvimento, riqueza e competitividade se os recursos humanos, de forma vertical, não forem qualificados.

O combate à inserção de jovens não qualificados no mercado de trabalho é essencial para que o modelo negativo não se reproduza nos mais jovens e, conseqüentemente, para que não se mantenha na região o perfil do não qualificado ao longo das gerações.

A Formação Profissional destinada aos activos e empresários constitui um instrumento decisivo para adaptação aos novos modelos de funcionamento, a adequação aos perfis profissionais necessários e ao incremento da capacidade de gestão, planeamento e inovação.

A intervenção junto de públicos desempregados é um esforço que a ACIB tem empreendido, atenta a situação local e a necessidade imperativa de reconduzir estes

trabalhadores para áreas de emprego distintas, com exigências diferentes das que estavam habituados.

2. A RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS EMPRESAS SOBRE OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTÍNUA JUNTO DOS SEUS TRABALHADORES - O DESEMPENHO DA ACIB NA COMPLEMENTARIDADE DESSA OBRIGAÇÃO

A responsabilidade das empresas em matéria de formação de adultos activos implica que as empresas adotem posicionamentos de inter-relação entre a performance social e a performance económica (Pessoa, 1992, p. 4). Presentemente assiste-se a uma revalorização das empresas e das suas funções e este facto não será indissociável da crise económica e social. Esta viragem deve-se à assunção de que as empresas têm um papel bem mais alargado do que o seu carácter meramente económico.

Nesta óptica há uma preocupação com as interacções desenvolvidas entre as empresas e a sociedade, assumindo as empresas uma missão mais abrangente, intimamente associada à sociedade em que se insere e ao impacto que nela gera.

Desta confluência de interesses resulta um compromisso entre aquele que é o objectivo das empresas, de pendor maioritariamente económico e aquilo que a sociedade tem direito de exigir, nomeadamente em matéria de ecologia, emprego de grupos sociais mais vulneráveis, entre outras. Não obstante esta aceção, o conceito de responsabilidade social das empresas remete ainda para o domínio da formação profissional inicial e contínua e de valorização dos seus recursos humanos.

«A responsabilidade social das empresas reporta-nos para o domínio do planeamento, da organização, da comunicação e do controlo das actividades de âmbito social que estas assumem, seja em relação aos trabalhadores, clientes, accionistas e à própria comunidade envolvente» (Pessoa, 1992, p. 6).

E este é precisamente um dos objectivos que se apresenta às empresas que pretendem ser competitivas: atender à performance económica e social, entendendo-as como dimensões indissociáveis, sendo a primeira força motriz da segunda.

Numa outra aceção teórica complementar, definida por Sainsaulieu «o desenvolvimento social da empresa como solução para os problemas da crise implica considerá-la não mais só como uma sociedade de capitais (...) mas como uma

sociedade de acção colectiva de carácter económico» (1987, p. 346). Neste sentido as empresas são uma instituição social central nas nossas sociedades e o seu funcionamento concede-lhes autonomia suficiente para influenciar o sistema social global. Noutros termos, as empresas surgem como produtoras de normas, valores e regras que influenciam os comportamentos e as atitudes sociais dos cidadãos (Idem, p. 345).

«No âmbito desta interpretação estamos perante uma empresa integrada numa sociedade do saber e da informação» (Moura, 1994, p. 16), em que os processos de aprendizagem e de produção de saberes e de competências assumem uma importância decisiva na sua capacidade competitiva.

A ACIB defende a perspectiva segundo a qual as empresas têm um papel insubstituível no processo de transformação e desenvolvimento social, a par do Estado, da Escola e de outras instituições. Nesse sentido, tal implica a aposta na formação contínua dos trabalhadores e/ou a formação básica dos que não possuem a escolaridade obrigatória.

Esta situação tem maior evidência na realidade portuguesa, devido à existência de graves estrangulamentos no sistema de ensino-formação que se crê repercutirem na fragilidade e na dependência do tecido produtivo. Subjacente a esta concepção de empresa está uma aposta em processos de formação contínua de adultos activos, encarados numa perspectiva de co-investimento.

As empresas têm assumido, por conseguinte, responsabilidades mais latas na formação profissional dos seus trabalhadores, como condição necessária para assegurar a sua competitividade. «Deste modo as empresas emergem como actor institucional e parceiro incontornável no domínio da formação contínua, mas igualmente no domínio da formação de base, o que representa que estamos perante um alargamento das suas responsabilidades formativas» (Azevedo, 1993, p. 2). A orientação das empresas para políticas de formação contínua é incontornável, na medida em que a evolução tecnológica e o encurtamento do ciclo de vida dos produtos são rapidamente ultrapassados.

Apesar de nem sempre ter havido uma valorização da formação pelas empresas, com maior expressão até ao início da década de noventa, aquelas tendem a manter-se afastadas dos processos de formação formais. Note-se que nos últimos quatro anos da década de oitenta, apenas 22% das empresas da indústria transformadora realizaram acções de formação.

Com o intuito de contrariar esta situação, a ACIB criou a sua divisão de formação. Assumindo-se como um parceiro crucial das empresas, a ACIB tem um papel privilegiado na promoção da formação, intervindo de modo a que a formação vá além da formação formal, que tradicionalmente é realizada no posto de trabalho, através de uma aprendizagem rápida que visa apenas a preparação para a execução de tarefas simples e rotineiras.

3. MODELO DE FORMAÇÃO DA ACIB – CONTRIBUTOS PARA A VALORIZAÇÃO DO PATRIMÓNIO IMATERIAL

Presentemente vivemos tempos de transição cultural, fortemente marcados por mutações técnico-económicas, a sociedade da informação e a globalização económica. Comumente estas características são envoltas numa retórica técnico-económica e política muito optimista, como se elas estivessem cheias de virtuosidades e nada mais do que virtuosidades (Azevedo, 1999).

Neste contexto, importa reflectir acerca do papel da educação e da formação na sociedade e procurar olhar criticamente os discursos políticos e técnicos-económicos.

Reconhecendo que para muitos cidadãos ao mesmo tempo que aumentam as possibilidades de acesso à informação, diminuem as possibilidades de a ler, numa perspectiva de (i)literacia.

De qualquer dos modos, convive-se com o suposto imperativo socioeconómico de se exigir uma mão-de-obra altamente qualificada, mão-de-obra esta que a educação e a formação têm de procurar formar.

No entanto, começam a insurgir-se «narrativas» que não corroboram esta perspectiva, nomeadamente nas áreas da sociologia e da educação, que justificam que a maior parte dos novos empregos criados são indiferenciados e não qualificados; que a aprendizagem da utilização das chamadas «novas tecnologias» se faz em cursos curtos, em poucas horas e com pessoal pouco qualificado; com a agravante das «novas competências» que contribui para atribuir uma nova categoria a todos aqueles que não obtêm emprego: são incompetentes.

Estes aspectos levantam questões relativas à transição educação-formação-trabalho, aumentando as dúvidas quanto ao que serão o trabalho e o emprego, não só em termos de utilidade social, de remuneração, mas também de realização pessoal, entrando no plano do que é imaterial.

Deste modo, impõe-se a questão já suscitada por Azevedo: se os itinerários profissionais são imprevisíveis, então para quê especializar os jovens neste ou naquele domínio de formação? No limite, pode-se perguntar porque é que a escola não se concentra na sua missão de dar a todos uma boa formação de base, o mínimo cultural comum?

Parece que os discursos políticos que vêm apregoar as reformas educativas estão arredados numa retórica económica, concentrada na qualificação dos recursos humanos, fomento da adaptabilidade dos cidadãos às mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, participação na competitividade crescente entre empresas e entre economias e blocos económicos (ibidem).

Paradoxalmente, o que se pretenderia seria que a educação e a formação, enquanto redutos do desenvolvimento humano, tivessem o seu efeito sobre o discurso económico, o que de todo parece não estar a suceder, sobretudo no momento actual.

A viragem da perspectiva do individuo-cidadão para a do individuo-activo/trabalhador, retirou-se da educação escolar a sua relevância educacional e social, subjugando-a aos pressupostos da inclusão na vida activa, para o factor produtivo.

Como já atrás referimos, apesar da existência de algumas vozes dissonantes, este rationale generalizou-se. Para a ACIB, entidade intimamente associada aos contextos da produção, da indústria e do comércio, por conseguinte, com uma visão tendencialmente tecnocrática sobre estas questões, torna-se no mínimo «crítico» posicionar-se em termos de perspectivas e consequentemente de práticas na procura de determinados objectivos.

Convocando novamente Azevedo, as sociedades de hoje e dos tempos que se avizinham são mais incertas e complexas no seu inter-relacionamento, explodem de fontes de informação e de conhecimento, requerem da educação escolar já não uma mera assimilação certificada de saberes, mas a promoção de capacidades novas para os criticar, abertura à mudança, novas competências em ordem ao saber-ser e saber conviver com os outros, numa sociedade onde a construção pessoal de sentido se tornou uma tarefa difícil, dada a instabilidade de referências e a volatilidade das tradicionais vinculações sociais (como o trabalho assalariado).

3.1 Alguns números descritivos da formação da ACIB

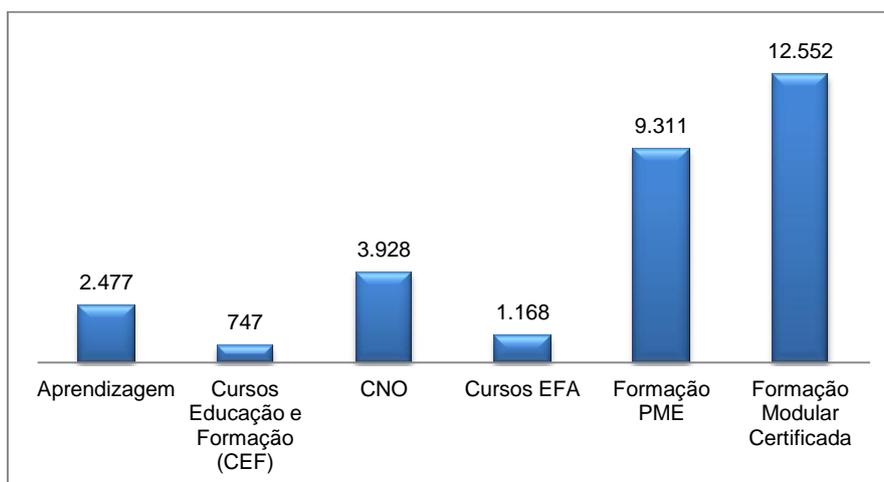
A ACIB promove formação respeitante aos níveis de formação profissional 3 a 5 e de formação escolar correspondente aos 9º ano e 12º ano.

Em matéria formativa a missão da ACIB procura dar resposta aos destinatários da Formação Profissional de acordo com as tipologias de formação executadas e financiadas no âmbito dos Programas Operacionais em vigor:

- Sistema Aprendizagem (destinam-se a jovens);
- Educação e Formação de Adultos com Certificação Escolar e Profissional (destinam-se a activos-desempregados; públicos desfavorecidos e com baixas qualificações);
- Formação Modular Certificada (destina-se a adultos activos-trabalhadores e activos desempregados; jovens à procura do 1º emprego; empresários; quadros e chefias);
- Formação PME – Consultoria e Formação-Ação (activos-trabalhadores, quadros, chefias, empresários).

Nos últimos cinco anos a ACIB tem envolvidos nos programas acima indicados 30.183 formandos, dos quais 56% são mulheres e 44% homens. O número de empresas que actualmente presta apoio à aprendizagem é de 569. Destes 30.183 a distribuição é a constante do gráfico abaixo, conforme as modalidades indicadas.

Gráfico 1. Numero de formandos por tipologia de formação (últimos 5 anos)

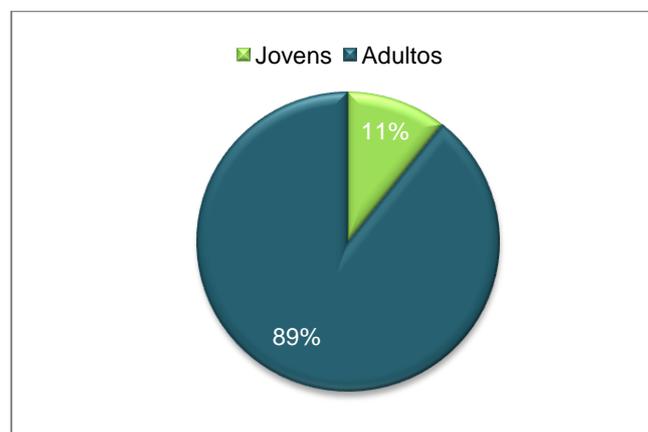


Fonte: elaboração própria.

Claramente se confirma que a formação modular é a que teve maior número de participantes, com 12.552 formandos, seguida da formação PME, com especial relevância pela implicação directa das empresas e 9.311 formandos envolvidos, sucedendo-lhe o Centro Novas Oportunidades com 3.928 formandos, e logo depois a modalidade da Aprendizagem com 2.477 formandos. Logo depois surgem os Cursos EFA com 1.168 formandos e por fim os Curso de Educação e Formação com 747 participantes.

Estes diversos públicos podem ser genericamente agregados em jovens (modalidades de CEF e Aprendizagem) e adultos (todas as restantes modalidades), sendo a sua representatividade muito superior em termos de público adulto, com 89% do total de participantes (gráfico 2).

Gráfico 2. Participação na formação por faixas etárias



Fonte: elaboração própria.

A óptica que temos perseguido no âmbito da formação que realizamos, com bastante expressão seja em volume como em número de pessoas envolvidas, é inalienável do desenvolvimento humano de cada um dos adolescentes, jovens e adultos que participam nos nossos programas de formação.

Temos procurado o reforço da nossa capacidade em proporcionar um efectivo desenvolvimento de cada educando, fomentando em cada um aquilo que é basilar - a aquisição dos saberes fundamentais, indissociável e não menos importante, do desenvolvimento de diversos tipos de inteligência, a capacidade de se conhecer (de se revelar) e de se reconhecer como sujeito social, em relação com os outros, convivendo com eles, de modo a que se possa orientar no mundo em que vive, tornando-se cada vez mais «sujeito activo da sua própria existência» (Fernandes, 1998).

4. CONCLUSÃO

O Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, (UNESCO), Educação, um Tesouro a Descobrir, previne que «é preciso assinalar novos objectivos à educação e, portanto, mudar a ideia que se tem da sua utilidade». Esta deveria assentar antes de mais na concepção da educação como processo de revelação do tesouro escondido em cada um de nós (1996). Esta visão enquadra-se no paradigma do desenvolvimento humano solidário e vai ao encontro das noções acima expressas de *empowerment* e de sujeitos activos e responsáveis por si mesmos e pelos seus percursos.

Com esse intuito, na ACIB temos procurado munir-nos de profissionais qualificados, motivados, de mente aberta e capacidade compreensiva sobre o mundo e sobre os outros. Tal desiderato sucede porque se procura que o nosso espaço de formação seja um contexto de aprendizagem, de trabalho, com exigência, onde se reúnem múltiplos esforços e variados meios para fazer aprender, para aprender a aprender, para aprender a ser, já que lamentavelmente nos deparamos com públicos com múltiplas vivências que em tudo contrariam estas finalidades.

Gostaríamos que o gosto em aprender e descobrir, o prazer em conseguir apreciar uma manifestação artística, o desenvolvimento da sensibilidade, a capacidade de estabelecer conexões entre realidades e aspectos, dê aquela sensação que não se pode comprar, que também não é «fast» e que integra o património interior, imaterial, de cada um. Será o que alguns autores designam por expressões de civilização.

Neste sentido, enquanto instituição educativa e formativa, não ignoramos o contexto social em que nos inserimos, pelo que procuramos proporcionar espaços, oportunidades, interlocutores, parcerias, como mais-valias, tendo sempre presente o conhecimento da realidade. Estamos cientes de que o estabelecimento de parcerias e das redes locais de cooperação se tornam as actuações mais eficazes, pelo aproveitamento de sinergias.

Temos plena consciência de que somos uma entidade que se implica nos processos em que estão envolvidos os nossos formandos (mercado trabalho, estágios profissionais, actividades com a comunidade, etc.) e que estamos sempre disponíveis para atender e orientar processos formativos.

Parece-nos que não estamos isolados nesta tendência. A revalorização social do factor humano nas empresas, assim como o impacto económico de uma educação e

formação multidimensional, de cunho cultural, concorrem para a edificação de um novo quadro de referência das instituições educativas. Neste âmbito a ACIB beneficia de uma dupla visão: a empresarial e que tem enquanto organização de agregação empresarial e aquela que é própria de uma entidade que também tem responsabilidade social.

5. REFERÊNCIAS, BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta. Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições Asa.

Azevedo, L. (1993). *Sugestões para a reforma da formação profissional empresarial*. Policopiado (pp. 1-9).

Fernandes, A. T. (1998). A escola e a sociedade. *Saber Educar*, 3, 25-39.

Godinho, R., Gonçalves, F., Pimentel, D. e Vieira, C. (1996). Das expectativas aos efeitos sociológicos da Formação Profissional. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 20, 215-224.

Fuller, J. e Farrington, J. (Orgs.) (2001). *Da Formação ao Aperfeiçoamento do Desempenho*. Coimbra: Edições Quarteto.

Guimaraes, P. C. O. (2011). *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006): a emergência da educação para a competitividade*. Braga: Universidade do Minho.

Instituto Nacional de Estatística, INE (2008). *Anuário Estatístico da Região Norte*. Recuperado de http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOES_tipo=ea&PUBLICACOEScoleccion=107689&selTab=tab0

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.

Parente, C. (1995). Avaliação de impacto da formação sobre as trajetórias profissionais e a competitividade empresarial. Um ensaio em empresas do sector têxtil do Vale do Ave (Dissertação de Mestrado não publicada). ISCTE, Lisboa.

Sainsaulieu, R. (1997). *Sociologia da Empresa, Organização Cultural e Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Instituto Piaget.

O cooperativismo e a súa contribución ao desenvolvemento local

LAURA REGO AGRASO

EVA MARÍA BARREIRA CERQUEIRAS

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

O modelo de desenvolvemento humano e sustentable ten a súa orixe no Programa de Nacións Unidas para o Desenvolvemento (PNUD), o cal en 1990 define por primeira vez o concepto. Trátase dun proceso que acada o seu cumio nesta década, mais que levaba sendo abordado por distintos investigadores/as e colectivos dende mediados dos anos setenta. A constatación do fracaso das receitas neoliberais diante da crise latinoamericana dos anos oitenta levou a asociar o benestar social non só ao crecemento económico, senón á súa influencia na calidade de vida das persoas, revelándose así a saúde, a educación, o emprego ou a convivencia sustentable co medio ambiente como elementos imprescindibles ao aludir ao desenvolvemento. O modelo do cooperativismo como factor de emprendemento social, repercute directamente na colectividade ao nacer con vocación de servizo á sociedade e xerador de emprego estable. As súas características, que abordaremos a continuación, convérteno nun modelo propicio de cara ao fomento do desenvolvemento humano e sustentable, especialmente a nivel local.

Tras un breve percorrido polas orixes deste modelo, aludiremos ás potencialidades da contorna local na contribución ao mesmo e posteriormente incardinaremos ao emprendedor/a social como motor do territorio e alternativa á tradicional concepción do emprendedor/a. Para concluír, argumentaremos a favor da promoción do cooperativismo e do emprendemento social como saída dos titulados/as en Formación Profesional no contexto de crise económica que actualmente padecemos.

2. O CONCEPTO DE DESENVOLVEMENTO HUMANO E SUSTENTABLE: ANTECEDENTES E ORIXE

Malia que no imaxinario colectivo o termo desenvolvemento é algo comunmente aceptado, este trae consigo moitas e moi variadas interpretacións aínda hoxe en día. Cronoloxicamente foi evolucionando desde unha concepción eminentemente económica ata unha consideración na que tamén se inclúen aspectos humanistas e culturais. A existencia de desigualdades entre as persoas e, en consecuencia, entre os propios estados é unha situación que vén precedendo ao ser humano desde séculos atrás, polo que non foron poucas as investigacións que, desde ópticas económicas e tamén sociais, indagaron acerca dos factores que xeran benestar social.

Non será ata os séculos XVIII e XIX cando o termo *progreso* pase a constituírse como idea dominante, especialmente no contexto occidental, relacionándose con acepcións como *igualdade*, *xustiza social* ou *soberanía popular*. Enténdese pois, o progreso como o marco no cal se van desenvolver as ideas anteriores, como forma de liberdade e de poder (Nisbet, 1981). Nos albores do século XX, o que se entendía como progreso entrará nunha gran contradición existencial, é dicir, anhélase o logro de maiores cotas de progreso, pero existen outras connotacións que tratan de definir que tipo de progreso se precisa e como se pretende acadar. Aparece o concepto de *desenvolvemento* vinculado directamente á sociedade de consumo e á economía como motor do benestar social. Neste senso, o primeiro paradigma ou modelo de desenvolvemento coñecido é a Teoría da Modernización.

En contraposición a isto, o papel xogado polo Programa de Nacións Unidas para o Desenvolvemento (PNUD) nos anos 80 respecto da construción do concepto *desenvolvemento* merece ser tamén amplamente destacado. É no I Informe Anual sobre Desenvolvemento Humano cando aparece a primeira definición do concepto (elaborada por Amartya Sen), entendido como un proceso mediante o cal se amplían as oportunidades dos individuos, sendo as máis importantes: unha vida prolongada e saudable, acceso á educación e un nivel de vida decente. Outras oportunidades inclúen a «liberdade política, a garantía dos dereitos humanos e o respecto a si mesmo» (PNUD, 1990, p. 33). Relaciónase así o concepto de desenvolvemento coa calidade de vida en termos cualitativos e non tanto cuantitativos, entendendo que esta depende non tanto do nivel de ingreso senón do uso que se lle dá ao mesmo.

De forma case simultánea –anos oitenta– comeza a concibirse outro concepto de desenvolvemento altamente vinculado co benestar humano, pero tomando como

referencia o medio ambiente. En 1987 publícase o coñecido como *Informe Brundtland* e defínese o desenvolvemento sostible como aquel que é quen de satisfacer as necesidades do presente sen comprometer a capacidade das xeracións futuras de facer o propio. Esta nova noción de desenvolvemento é empregada por numerosos organismos e programas internacionais, tomando o binomio *sostibilidade/desenvolvemento* como tema nuclear. Destaca especialmente o *Informe sobre Cidades Europeas Sostibles* (Comisión Europea, 1996) no cal se establecen cinco características da sostibilidade como tal: límites medioambientais; eficiencia medioambiental; xestión da demanda –a cantidade de bens debe ser substituída pola calidade de vida–; eficiencia do benestar –equivalente social da eficiencia medioambiental– e equidade.

Diante da necesidade de incluír a sostibilidade nos conceptos de desenvolvemento impulsados polo PNUD aparece o concepto e o modelo de *desenvolvemento humano sostible* como nova folla de ruta. Ponse así de manifesto a *incompatibilidade do modelo de desenvolvemento auspiciado por aqueles países máis ricos, coa satisfacción das necesidades básicas de toda a poboación mundial* (Aguado, Echebarría e Barrutia, 2009, p. 105), o que implica a imposibilidade de importar ese mesmo nivel de consumo a terceiros países. Suscítase a necesidade de cambiar os modos de vida predominantes nos países máis poderosos, en aras de alcanzar un desenvolvemento máis equitativo e sostible, sen comprometer a vida das xeracións futuras, ao mesmo tempo que humano e cultural. O precursor deste novo modelo, Boutros-Ghali, publica en 1995 o informe que leva por título *Unha axenda para o desenvolvemento* onde establece unha serie de dimensións que o conforman (Mata Iturralde, 2004), ampliadas posteriormente no Informe asinado por Pérez de Cuéllar (1996, pp. 62-63), centrando o concepto de desenvolvemento humano sostible na consecución de aspectos como a Potenciación (aumento da capacidade das persoas para ampliar as súas opcións existenciais); a Cooperación; a Equidade; a Sostibilidade e a Seguridade. En definitiva, trátase de integrar os conceptos de desenvolvemento humano e sostible nun único termo que sitúe ao ser humano no centro, pero «desde unha perspectiva de solidariedade non só intraxeracional, senón tamén interxeracional» (Aguado, Echebarría e Barrutia, 2009, p. 106). Neste novo concepto conflúen as vertentes económica, ecolóxica e sociocultural, polo que as *Estratexias para o Desenvolvemento* van ter que incluír medidas nestes tres ámbitos. Se tomamos este modelo como aplicable á realidade máis inmediata non podemos senón coincidir co PNUD ao afirmar que o desenvolvemento humano (e por extensión o humano e sostible) ou é local ou non é. Para que un individuo teña oportunidades, estas teñen

que ser xeradas na súa contorna inmediata (Obregón Davis, 2008), cobrando así sentido a frase *pensar globalmente, actuar localmente*. Xa na Declaración das denominadas *Décadas para o Desenvolvemento* propostas pola ONU, tanto os obxectivos como as iniciativas requirían dunha análise exhaustiva de cada sociedade, xa que un dos maiores problemas consiste en extrapolar os beneficios xeneralizando as problemáticas (Íbidem, p. 24).

Precisamente as revisións realizadas a estas dúas Décadas do Desenvolvemento (1960-1970 e 1970-1980) poñen de manifesto que non é posible estender a todos os territorios as necesidades detectadas nun espazo concreto, dado que este posúe unhas determinadas condicións socioeconómicas diferenciadas do resto, que o farán analiticamente distinto. Reformular a aplicación de estratexias tendo en conta os elementos espaciais nos que habitan e se desenvolven os grupos sociais, será pois un obxectivo esencial. O modelo de desenvolvemento humano e sostible debe ser, por definición, local e por extensión, participativo e autoxestionado. Baixo esta concepción o termo sustentable vén a substituír ao de sostible, xa que co primeiro represéntase o desenvolvemento desde a óptica do posible –sustentar–, mentres que co segundo preténdese soste un modelo de desenvolvemento a todas luces inviable polos límites naturais e humanos do planeta. Así, o desenvolvemento sustentable nace da propia comunidade ou grupo social, demandado e consolidado dentro da mesma sen dependencias externas.

3. A CONTORNA LOCAL COMO POTENCIADORA DO MODELO DE DESENVOLVEMENTO HUMANO E SUSTENTABLE

O modelo ao que vimos aludindo é, en definitiva, endóxico, é dicir, «oponse ao realizado desde a cúpula do sistema capitalista, ás lóxicas aterritoriais da devandita economía e favorece o interese local» (Furío Blasco, 1994 p. 104). Fronte á imposición de modelos de vida e remuneración que promovan a dependencia do territorio de fontes de riqueza externas, parece preferible avogar por modelos de consumo de bens e servizos que revaloricen os recursos locais e os manteñan equilibrados en consonancia co medio. Para Vázquez Barquero (2007, p. 1) este modelo concrétese nunha «aproximación territorial ao desenvolvemento que fai referencia aos procesos de crecemento e acumulación de capital de territorios que teñen unha cultura e institucións propias, sobre cuxa base tomar as decisións de investimento», especialmente do capital público. Os modelos de desenvolvemento endóxico

constitúense así como a resposta do local fronte aos desafíos da globalización económica, poñendo en solfa a necesidade de volver a vista cara ao uso dos recursos locais para o abastecemento de bens e servizos da propia comunidade (Garofoli, 1992 en Furío Blasco, 1994); a capacidade de controlar localmente o proceso de produción; a existencia de interdependencias produtivas; a capacidade para innovar e o investimento dos beneficios creados na propia localidade (Cabaleiro Casal, 2001).

A este respecto, González Cruz (2009, p. 62-63) pon de manifesto a necesidade de que os territorios locais centren os seus esforzos en catro grandes dimensións se o seu obxectivo é camiñar cara a un desenvolvemento humano e sustentable: «a sustentabilidade; a economía social ou economía solidaria; o capital social e a innovación e as tecnoloxías da información e a comunicación (TIC)». Cobra especial relevancia aquí a economía social, dado que busca unha alternativa á ortodoxia económica clásica e intenta poñer en marcha novos modelos baseados na solidariedade, a cooperación e o traballo. Trátase de incorporar novos estilos de xestión económica que teñan no respecto polas persoas e polo medio o seu núcleo fundamental, posto que o valor principal trasládase desde o capital á cooperación. Esta nova ética económica social implica o respecto non só polas persoas, senón tamén polo medio ambiente, os valores comunitarios ou a identidade dos lugares onde se sitúan as organizacións empresariais (González Cruz, 2009, p. 62). O ámbito local debe privilexiar pois, a propiedade asociativa (cooperativas, sociedades laborais, caixas de aforro, mutualidades, empresas familiares, microempresas ou pequenas e medianas empresas), sen rexeitar á gran empresa pero esixindo dela unha alta e, sobre todo, real cota de responsabilidade social. Segundo este mesmo autor, para lograr altos niveis de desenvolvemento humano nunha localidade é de vital importancia a existencia dun alto nivel de confianza entre os seus habitantes. O capital social debe estar composto polas distintas organizacións e institucións do territorio e debe estar baseado na ética, a solidariedade, a liberdade, a democracia, a calidade da educación, o Estado de dereito e outras dimensións de orde cualitativo (Ibidem, p. 63). O desenvolvemento humano sustentable camiña así da man dun capital social denso, onde a confianza entre os cidadáns/as sexa a tónica esencial, onde existan redes asociativas ricas e diversas e a solidariedade e a transparencia dos gobernantes sexa a expresión do cotiá. Comiñas citas???

Para rematar, o autor proporciónalle un papel predominante na consecución do desenvolvemento humano sustentable, á innovación e ás TIC. A densidade científico-tecnolóxica, o potencial innovador e o espírito emprendedor dun territorio vanse a comportar como aceleradores do desenvolvemento.

4. O EMPRENDEDOR/A SOCIAL: UN NOVO REFERENTE PARA UN NOVO MODELO DE DESENVOLVEMENTO

Fronte á necesidade, cada vez máis reiterada, de camiñar cara a este modelo de desenvolvemento é preciso repensar o papel tradicional do emprendedor/a, axustalo ás perspectivas actuais da sociedade rede globalizada e promover a súa implicación no desenvolvemento do territorio en que se sitúa.

Historicamente o emprendedor/a ten a súa orixe como concepto na teoría Schumpeteriana, a cal o define como «o fundador dunha nova empresa, un innovador que rompe coa forma tradicional de facer as cousas, coas rutinas establecidas» (Carrasco e Castaño, 2008, p. 122), é dicir, unha persoa con dotes de liderado e cun talento especial para identificar o mellor modo de actuar. Dita definición encaixa a primeira vista no ideario colectivo neoliberal de exaltación do individualismo e a competitividade. Con todo, é o propio Schumpeter o que inicialmente rexeita esta asunción esencialista do hedónico *homo economicus* guiado exclusivamente polo beneficio e custo marxinal, xa que o emprendedor/a schumpeteriano tamén se guía por emocións (Goss, 2005, citado por Carrasco e Castaño, 2008). Tal como sinala Pfeilstetter (2011, p. 8) de acordo cos escritos schumpeterianos, «non son as ideas, nin a legalización institucional ou o estatuto da institución que creou, o que distinguen ao emprendedor/a, senón a súa forma de actuar». É en definitiva, aquel axente da sociedade, activo e dinámico que se opón a aqueles que non o son (Swedberg, 2006, citado por Pfeilstetter, 2011).

A definición de emprendedor/a que aporta a Real Academia Española (RAE, 2013) recolle precisamente aqueles aspectos xenéricos que conforman a idea central de que na era moderna o esforzo persoal, a liberdade do individuo e a igualdade de oportunidades contribúen ao desenvolvemento da condición humana. Con todo, na proposta schumpeteriana déixase entrever a idea –dentro dun contexto estritamente capitalista– de que a contorna social é, ao mesmo tempo, freo e acicate á acción emprendedora. Supón un freo ao ser necesario romper coas inercias establecidas na economía –introducir innovacións dando lugar a novos nichos de negocio– e tamén un acicate ao mellorar a súa contorna inmediata o que o incita a iniciar a súa actividade (Carrasco e Castaño, 2008). Neste sentido non podemos senón coincidir con Sennett (2000) cando sinala que a filosofía da flexibilización imposta polo modelo capitalista non sempre levou a un maior beneficio para a poboación no seu conxunto, senón que «as demandas inestables do mercado convértense en organizadores externos do

proceso de produción interno» (Ídem, 2000, p. 50). Neste sentido, esta flexibilidade – profesional e privada– promovida desde as institucións conforma un dos eixos que explican o relativo aumento na aparición do que podemos denominar emprendedores/as. Para Molina Moreno (2010) esta realidade complementábase cun alto nivel de desemprego, o que provoca que, desde a promoción pública do autoemprego, se traslade por parte da Administración a responsabilidade da súa situación aos propios individuos case de forma exclusiva. Esta realidade non pode senón inculcar no imaxinario colectivo sentimentos de culpa e indefensión que, lonxe de promover maiores cotas de benestar, afástannos do humanamente sustentable. Como resposta a esta promoción dun emprendedor/a irreflexivo e nalgúns casos, ata suicida, nace a concepción do emprendedor/a social ou cooperativo, aproveitando o interese social sinalado por Schumpeter, pero afastándoo do individualismo competitivo e centrándoo na creación de redes de apoio e na xestión cooperativa de recursos.

Segundo Nicolás Martínez e Rubio Bañón (2011, p. 6), para ser considerado un emprendedor/a social é necesario «observar o por que da empresa», ou analizar o tipo de oportunidade que xerou a idea de negocio desde o punto de vista do interese colectivo. Neste tipo de emprendemento a oportunidade percibida está sempre relacionada cun problema social, aspecto que repercute non só na vida do individuo considerado emprendedor/a, senón daquelas outras persoas que se ven influídas pola súa actividade. Ao mesmo tempo, a acción cooperativa sostén mellor as turbulencias e evita a fractura social, destrúe menos emprego –comparado coa empresa mercantil– e xera un tecido produtivo que mitiga o medo, crea máis benestar común e cumpre coas características e a contorna de traballo para ser innovador (Moruno Danzi, 2013).

En definitiva, se tomamos a economía social como referente, non é posible senón tratar de paliar o tradicional desprestixio deste modelo desde as institucións públicas, erixíndose estas en entes de creación e innovación colectiva. Aspecto para o cal, o papel da Formación Profesional do sistema educativo se presenta como crucial, especialmente á hora de incorporar novas dimensións ao concepto de emprendedor/a, tomando en consideración a actual conxuntura económica. O modelo de emprendedor/a cooperativo adoita dedicar os seus esforzos a atender necesidades básicas para a supervivencia das persoas, a asegurar a redistribución xusta de recursos escasos, a desenvolver actividades sustentables e respectuosas co medio ambiente ou a adaptar tecnoloxías ás necesidades e infraestruturas locais (Nicolás Martínez e Rubio Bañón, 2011) e é da súa actividade precisamente de onde nace o

valor engadido que este tipo de tecido empresarial ten para a sociedade no seu conxunto.

5. CONCLUSIÓNS. A PROMOCIÓN DO EMPRENDEMENTO SOCIAL COMO FERRAMENTA DE INSERCIÓN

Despois de todo o sinalado ata o de agora e en aras de acadar un desenvolvemento humanamente sustentable, é imprescindible a promoción do emprendemento social entre a mocidade cualificada. Dito requirimento implica a introdución nos contidos dos ciclos formativos de aspectos vinculados non só coa responsabilidade social empresarial, senón tamén cos modelos de desenvolvemento sustentables e a contribución ineludible do tecido produtivo aos mesmos. As principais causas que provocan o fracaso do modelo empresarial cooperativo son (Vargas Sánchez, 2001): o baixo compromiso por parte dos socios/as, unha dirección non profesional ou unha interpretación errada e/ou a ausencia de aplicación dos principios da cooperación. É precisamente aquí onde os ensinos regulados de Formación Profesional deben poñer o acento, dado que o contexto formativo en alternancia revélase como un dos máis eficaces á hora de aprender como xestionar unha entidade empresarial.

O desenvolvemento endóxico, sustentable e local non pode senón vir da man da economía social, un modelo de emprendemento global e cooperativo que xera estabilidade laboral nos territorios e, ao mesmo tempo, fixa a súa poboación. Tal como podemos ver ao longo deste texto, os coñecementos técnicos deste novo empresario/a xa está ligados en moitos casos á Formación Profesional, aínda que isto non pode ser óbice para incidir, máis se cabe, naqueles contidos vinculados á sustentabilidade, aos dereitos laborais, ás estratexias de participación na vida social e comunitaria ou á resolución pacífica de conflitos.

6. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA E WEBGRAFÍA

Aguado Moralejo, I., Echebarria Miguel, C. e Barrutia Legarreta, J. M. (2009). El desarrollo sostenible a lo largo de la historia del pensamiento económico. *Revista de Economía Mundial*, 21, 89-110.

Cabaleiro Casal, M. J. (2001). Importancia y vigencia de la comarca como demarcación territorial para la implantación de estrategias de desarrollo rural de

- carácter endógeno. El caso gallego. En Asociación Española de Economía Agraria (AEEA), Sociedade Portuguesa de Estudos Rurais (SPER), Instituto Universitario de Estudios e Desenvolvemento de Galicia (IDEGA) (2001), *IV Coloquio Hispano-Portugués de Estudos Rurais*. Recuperado de http://webs.uvigo.es/contaudi/pdf/Importancia_vigencia_de_la_comarca_2.pdf
- Carrasco, I. e Castaño, M. S. (2008). El emprendedor schumpeteriano y el contexto social. *Información Comercial Española (ICE) Revista de Economía*, 845, 121-134.
- Comisión Europea (1996). *Informe sobre Ciudades Europeas Sostenibles*. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de <http://ec.europa.eu/environment/urban/pdf/rport-es.pdf>
- Furío Blasco, E. (1994). El desarrollo económico endógeno y local: reflexiones sobre su enfoque interpretativo. *Estudios Regionales*, 40, 97-112.
- González Cruz, F. (2009). Desarrollo Humano Sustentable Local. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(22), 53-66.
- Mata Iturralde, C. (2004). *Desarrollo Económico Local: análisis del debate teórico y metodológico en América Latina*. Guayaquil: FLACSO. Edición digital. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10469/663>
- Molina Moreno, V. (2010). Emprendedurismo desde las entidades sin ánimo de lucro de la economía social financiera. *Revista Cooperativismo y Desarrollo*, 18(97), 34-49.
- Moruno Danzi, J. (27 de mayo de 2013). ¿Por qué esa obsesión con los emprendedores? *Diario Público*. Recuperado de <http://blogs.publico.es/jorge-moruno/2013/05/27/por-que-esa-obsesion-con-los-emprendedores/>
- Nicolás Martínez, C. e Rubio Bañón, A. (2011). El emprendedor social: concepto y fines. *Gestión. Revista de Economía*, 53, 05-09.
- Nisbet, R. A. (1981). *Historia de la idea de progreso*. Barcelona: Gedisa.
- Obregón Davis, S. A. (2008). *Planeación para el desarrollo humano y bases metodológicas para su instrumentación. Análisis de las experiencias en Andalucía y Jalisco*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces. Consejería de la Presidencia (Junta de Andalucía).
- Pedrajas Herrero, M. (2006). *El desarrollo humano en la economía ética de Amartya Sen* (Tese de Doutoramento inédita). Universidad de Valencia, Valencia.
- Pérez de Cuéllar, J. (1996). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo UNESCO*. París: UNESCO.

- Pfeilstetter, R. (2011). El emprendedor. Una reflexión crítica sobre usos y significados actuales de un concepto. *Gazeta de Antropología*, 27(1). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/15684>
- Programa Nacional de las Naciones Unidas, PNUD (1990). *Informe sobre desarrollo humano 1990*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, PNUD.
- Real Academia Española, RAE (2013). *Definición de emprendedor/a*. Recuperado de <http://lema.rae.es//drae/?val=emprendedor>
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- United Nations (1987). *Our Common Future Report of the World Commission on Environment and Development*. Recuperado de http://conspect.nl/pdf/Our_Common_Future-Brundtland_Report_1987.pdf
- Vargas Sánchez (2001). O cooperativismo como fórmula empresarial de futuro para canaliza-lo espírito emprendedor colectivo. *Revista Galega de Economía*, 10(1), 331-346.
- Vázquez Barquero, A. (2007). Desarrollo Endógeno. Teorías y políticas de desarrollo territorial. *Investigaciones Regionales*, 11, 183-210.

Una propuesta de investigación de los desafíos y trayectorias laborales de las personas españolas con titulación universitaria, en la Unión Europea

MARGARITA VALCARCE FERNÁNDEZ

ALCIDES FERNANDES DA MOURA

Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

El número de jóvenes con titulación universitaria del estado español que en los últimos años se desplazaron a otros estados de Europa buscando un empleo, como resultado de la crisis económica y situación laboral en España, ha aumentado. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2011), es el país con más salidas de su ciudadanía hacia otros estados. Esta misma organización recomienda «mejorar las expectativas de empleo de los grupos más vulnerables», entre los que cita a los/as jóvenes (OCDE, 2011, p. 10).

Datos del Instituto Nacional de Estadística de España (INE, 2012) nos muestran la realidad del empleo de estos/as jóvenes españoles/as cuando cifran la población joven entre 15 y 29 años con nacionalidad española, residente en otros países, en 302.623 personas. Desde el año 2009, según esta misma fuente, esta cifra se ha incrementado en 60.469 personas. Sin incluir, en ella, a aquellos/as que emigran y no se registran en los consulados, la mayoría en el caso de los jóvenes.

En las redes sociales la juventud española comienza a dar tratamiento a esta situación reaccionando y haciendo visible su percepción a través de campañas como la lanzada en *nonosvamosnosechan.net*, en la que se han recogido en torno a 4.000 historias directas de quienes se desplazan u otras como la recogida de firmas para la pregunta: *juventud ¿divino tesoro?*.

Además, dentro de esta panorámica emerge la realidad de los/as jóvenes egresados/as de la educación superior. Las estadísticas de la *Statistical Office of the European Communities* (EUROSTAT) de julio de 2013, ponen de relieve que España cuenta con un 10% de personas mayores de edad, en riesgo de pobreza, que han realizado estudios universitarios. En el conjunto de Europa este dato representa una de las tasas más elevadas quedando, muy por debajo, Portugal y Rumanía, que se sitúan en torno al 2%.

Según Gómez (s.f., p. 1), está recogido, en el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (1957), el derecho de las personas de los distintos estados miembro de la Unión Europea a circular libremente y, aún emergiendo una «inicial visión estrictamente económica se va a pasar con el transcurso del tiempo al derecho a la ciudadanía europea».

No tenemos evidencias de esta movilidad tan importante en número en Galicia, desde la emigración de los años sesenta. Estamos, por tanto ante la probable situación real dibujada anticipadamente en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, de 12 de diciembre de 2007.

En estas circunstancias emergentes, herederas de una historia todavía reciente de éxodos derivados de la pobreza y el desempleo, quisiéramos dejar constancia de como se entremezclan los conceptos de *libre circulación de trabajadores/as* y *emigración* con cierta ambivalencia. Resulta complejo y no es la finalidad de esta comunicación analizar y teorizar acerca de que se trata en realidad en esta movilidad laboral actual. Nuestra propuesta la enmarcamos en lo que se conoce como inversiones educativas y que Davia (2004) identifica con la caída en el rendimiento de la inversión educativa.

Pretendemos mostrar parte de la metodología de una propuesta de investigación relacionada con *los motivos de la partida*, *las dificultades de la integración*, *la satisfacción con la experiencia laboral* y *las intenciones de retorno*, tomando como población de estudio el caso de los/las jóvenes de Galicia, con la intención de anticipar otras investigaciones futuras.

2. FASE CONCEPTUAL

Partiendo de la idea de que se trata de conceptos de difícil definición, nos aventuramos a hacer un recorrido por los cuatro que consideramos imprescindibles en

el contexto de esta propuesta, para aproximarnos a comprender la posible proyección de un trabajo más amplio posterior de obligada discusión teórica y que se encuentran en la fundamentación del problema, previa a su abordaje metodológico y empírico. Aceptando, de partida, cierto simplismo en la elección de las definiciones, determinado por cuestiones de espacio.

Según Davia (2000, p. 1), citando a Vernières (1997), la inserción laboral es «el proceso por el cual los individuos inactivos acceden a una posición estable en el sistema de empleo». En el caso que nos ocupa, el inicio de este proceso se corresponde con el momento en el que el/la joven que ha obtenido un título universitario se plantea iniciar la actividad de búsqueda de empleo y finaliza cuando esta misma persona ha conseguido un empleo estable en el que promocionarse y progresar construyendo su carrera profesional.

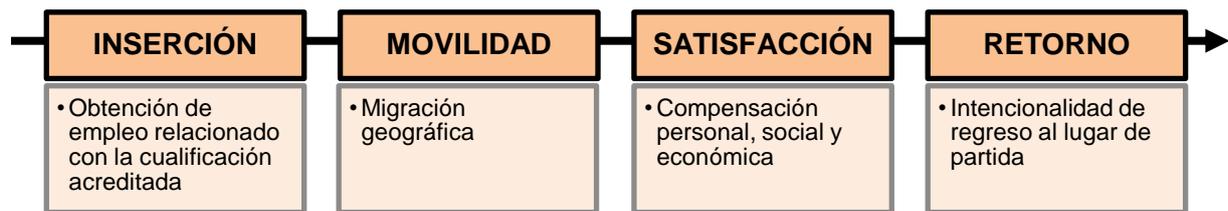
El concepto de *movilidad* hace referencia a distintas dimensiones vinculadas a procesos migratorios internos y externos, verticales y horizontales. Hablamos de movilidad cuando pensamos en territorio geográfico, cuando nos referimos a cambios de puesto en una misma empresa, a cambios de ocupación o de empleo en un mismo territorio. Distintas combinaciones de estos fenómenos pueden mostrarnos panorámicas diferentes relacionadas con el concepto de movilidad. Tales combinaciones pueden determinar proyectos de investigación diferentes.

Siguiendo a Robbins (1987), la *satisfacción laboral*, está relacionada con el bienestar experimentado con el trabajo que cada persona realiza y con las actitudes positivas o negativas, hacia el mismo. Dicho bienestar tiene, a su vez, relación con el cumplimiento de deseos y expectativas, con la tranquilidad que este proporciona al individuo.

El *retorno* lo interpretamos como regreso al país y lugar de origen, antes o después de haber culminado un proyecto profesional, siendo conscientes de que su importancia es relativa, por cuanto está en el marco de las decisiones a adoptar en un proyecto de vida y que le atribuimos cierto valor en su esencia, como consecuencia de determinadas construcciones culturales relacionadas con *cierta deuda con el país de origen*.

Mostramos en la figura siguiente, de forma esquemática, cada uno de los términos anteriores asociado a distintas concepciones teóricas, relacionadas con la búsqueda de empleo en Europa.

Figura 1. Conceptos básicos necesarios para la fundamentación del problema



Fuente: elaboración propia.

3. FASE METODOLÓGICA

Qué procesos y factores determinan los desafíos y trayectorias laborales de la juventud gallega con título universitario y cómo influye la nacionalidad distinta en los procesos de inserción y retorno, en Europa, es lo que nos ha motivado a plantearnos la importancia de explorar este escenario del empleo en el marco de la libre circulación de personas entre países en un contexto de inserción concebido desde la globalización. Su singularidad y panorámica, desde la perspectiva de alcanzar alguna conclusión acerca de la rentabilidad de la formación superior en la toma de decisiones relativas a la movilidad geográfica, nos parecen de gran relevancia para una investigación más profunda. Por ello nos hemos planteado construir un primer diseño que posibilite acercarnos a esta realidad.

3.1. Objetivos de la investigación

- Identificar los factores que explican la movilidad de los/as jóvenes con titulación universitaria a Europa.
- Conocer los motivos de dicha movilidad.
- Saber acerca de las dificultades que encuentran en la inserción sociolaboral.
- Reconocer la satisfacción que obtienen con la experiencia vivida.
- Anticipar las intenciones que tienen, de retorno.

3.2. Metodología

Entendemos necesarias una primera fase de *búsqueda de antecedentes* sobre el tema y una segunda acerca del *estado de la cuestión* en el momento actual. La revisión incipiente de estudios, estadísticas e informes previos, procedentes de fuentes académicas e institucionales, que tratan estas mismas cuestiones, nos muestran un amplio escenario de datos y conclusiones de relevancia tratados, sobre todo, desde una perspectiva cuantitativa. Esta realidad nos lleva a pensar en la necesidad de tratar la problemática cualitativamente y es por ello que nuestra propuesta va dirigida a proponer el uso de una metodología mixta cuantitativa-cualitativa para conocer desde la triangulación metodológica distintas vertientes de la casuística de los/as egresados/as de Galicia que se han desplazado a Europa, en los últimos cinco años, a aquellos países más elegidos para la movilidad, tales como: Austria, Reino Unido, Alemania e Irlanda.

3.3. Variables e instrumentos

Las variables emergentes que consideramos significativas para evaluar dichos desafíos y trayectorias, las tomamos de Jiménez y Otros (2003, p. 132).

- Género.
- Edad.
- Titulación.
- Área de conocimiento.
- País de acogida.
- Tipología del empleo (puesto, competencias, jornada, duración contrato...)
- Tiempo transcurrido después de haber alcanzado la titulación y el empleo.
- Dificultades.

Los instrumentos que consideramos más apropiados, considerando las características descriptivas de la población de estudio, son el *cuestionario semiestructurado* y las *historias de vida*. Estas últimas, por considerar la dispersión de

la población informante y la dificultad que entrañaría la realización de entrevistas en profundidad.

Para la elaboración del cuestionario hemos consultado a 25 personas que reunían el perfil descrito y, en función de sus aportaciones, proponemos las ocho dimensiones siguientes, que recogemos en el cuadro 1.

Cuadro 1. Dimensiones y variables para la construcción del cuestionario

1. Datos personales y sociofamiliares
<ul style="list-style-type: none"> - Provincia - Edad - Sexo - Titulación - Especialización - Año de finalización de los estudios universitarios - Nota media carrera - Clase social - Estudios del padre - Estudios de la madre - Situación personal/familiar - Estancias propias o familiares previas en el país - Motivo por el que decidió buscar trabajo fuera de España
2. Motivos de la partida
<ul style="list-style-type: none"> - Personales - Laborales - Otros
3. Situación laboral comparada en España y en el país de destino
<ul style="list-style-type: none"> - Con empleo <ul style="list-style-type: none"> o Tipo de empleo o Sector de actividad o Categoría profesional o Puesto de trabajo o Tipo de empresa/entidad o Tipo de trabajo o Funciones principales o Competencias demandadas o Salario o Tiempo de permanencia en este empleo o Facilidad para conseguir el empleo - Sin empleo <ul style="list-style-type: none"> o Tiempo de búsqueda de empleo o Medios o técnicas de búsqueda o Recursos institucionales utilizados o Cobro de prestaciones o Primer empleo o Otros aspectos de búsqueda de empleo

4. Satisfacción laboral
<ul style="list-style-type: none">- Con el salario- Con el tipo de trabajo- Con los/as empleados/as dependientes- Con los/as jefes/as y superiores- Con los/as compañeros/as- Con las posibilidades de ascenso- Con la organización del trabajo- Con la actividad a realizar- Con los recursos empleados para realizar la actividad.- Con otras situaciones- Con la situación general
5. Factores de inserción laboral
<ul style="list-style-type: none">- Titulación (éxito en los estudios, buen CV)- Idiomas- Estancias en el extranjero anteriormente- Prácticas en empresas- Tener un máster o post-grado- Redes sociales de apoyo- Personalidad y carácter- Factores que dificultan la inserción
6. Integración social
<ul style="list-style-type: none">- Valoración del proceso de integración- Valoración de las condiciones de la vivienda- Valoración de las relaciones con los nacionales del país- Sufrimiento de manera directa o indirecta de actos de prejuicio, discriminación y marginación
7. Intención de retorno
<ul style="list-style-type: none">- Intención de volver- Tiempo estimado para el regreso- Motivos para el regreso- Expectativa en relación al futuro laboral
8. Otra información de interés

Fuente: elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

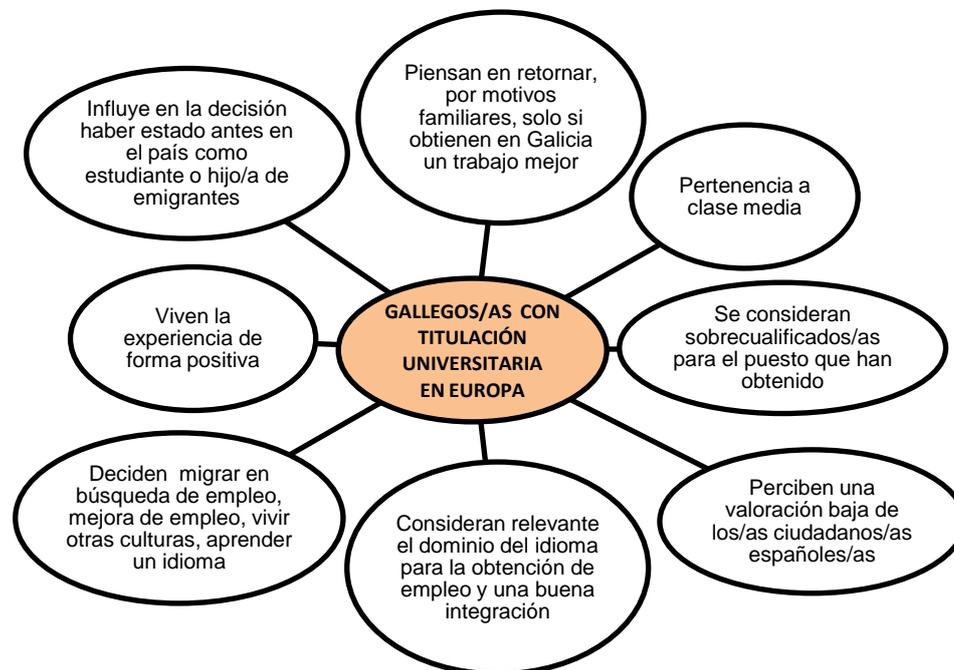
Con la idea de anticipar algunas claves para la definición del perfil de los/as informantes, útiles para la propuesta hecha en el punto anterior sobre la construcción del cuestionario, hemos recogido, de 25 jóvenes con estudios universitarios residentes en Austria, Alemania, Inglaterra e Irlanda, información acerca de sus situaciones.

De su análisis se han obtenido las siguientes conclusiones:

- Todas las personas que respondieron al cuestionario pertenecían a la clase media aunque sus padres poseían niveles educativos diferentes, desde estudios básicos a estudios universitarios.
- Todos/as habían estado anteriormente en el país al que se habían desplazado, bien por haber participado en un ERASMUS o por tratarse de hijos/as de personas que ya habían emigrado, habiendo –algunos– nacido allí. Coincidieron en valorar positivamente esta circunstancia para su integración rápida.
- Todos/as coincidieron en la relevancia del dominio del idioma como determinante para la obtención del empleo.
- La mitad de ellos/as, pensaban en retornar a medio plazo si conseguían en España unas mejores condiciones de trabajo y lo harían, sobre todo, por su familia.
- No han sufrido discriminaciones significativas que les hayan afectado negativamente o los impulsaran a desistir en la decisión adoptada.
- Han utilizado en todos los casos Internet para la búsqueda de empleo y, en menor medida, los servicios públicos de empleo y el contacto con personas conocidas españolas residentes en el país o naturales de él.
- Coincidían todos/as en considerarse sobrecualificados para el puesto que desempeñaban aún manifestando estar satisfechos/as con su situación laboral y personal.
- Habían decidido moverse para mejorar sus condiciones, aprender idiomas, tener otras oportunidades de vivir culturas distintas y de ocio.
- Percibían que los/as españoles/as somos valorados negativamente y asociados a la *fiesta, baja responsabilidad o como destino turístico*.
- Todos/as manifestaron una visión positiva de la experiencia y un deseo de seguir proyectando la carrera profesional en ese país.

En la figura 2 mostramos esta panorámica de forma resumida.

Figura 2. Panorámica de la valoración que hacen las personas con titulación Universitaria de Galicia de su experiencia de inserción socio-laboral en otro país de Europa



Fuente: elaboración propia.

- A tenor de las anteriores conclusiones, constatamos en primer lugar que las dimensiones contempladas resultan de interés para la construcción del cuestionario, si deseamos estudiar los desafíos y trayectorias laborales de las personas con titulación universitaria que migran de Galicia a otros países de la Unión Europea.
- Nos parece importante destacar que se debería aumentar el tiempo de permanencia en el país y la nueva situación –de los/as informantes que constituyan la muestra– para determinar la satisfacción o insatisfacción con la misma. Especulamos con la idea de que, si el plazo decidido resulta corto, las aportaciones podrían ser puntuales y poco consistentes en función del tiempo de experiencia acumulado (mínimo seis meses/máximo un año). Entendemos necesario consultar a personas que lleven, como mínimo, un año en un *trabajo estable* en otro país.
- También observamos que no se podrán comparar situaciones si no contaba antes con empleo en España relacionado con la titulación. No debieran considerarse aquellos empleos de baja cualificación, destinados a obtener

recursos puntuales de apoyo a las asignaciones familiares, durante los estudios, en la categoría de *empleo anterior*.

- Entendemos necesario profundizar en las diferencias. Detectamos pocas entre la situación en Galicia y la nueva en el país de acogida, en aquellos casos en los que habían trabajado rentabilizando su cualificación en puestos acordes con su cualificación. Los empleos, competencias requeridas y valoradas y condiciones en torno a los mismos muestran una panorámica similar. Es en esta parte donde estimamos necesaria la investigación cualitativa.

5. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Comisiones Obreras y Unión General de Trabajadores, CCOO y UGT (2012). *Valoración de UGT y CCOO. Plan de Acción para jóvenes*. Recuperado de http://www.cantabria.ccoo.es/comunes/recursos/5/doc96093_Valoracion_Plan_de_Accion_para_jovenes.pdf

Davia, M. A. (2000). La inserción laboral de los jóvenes españoles: ¿Un proceso segmentado?. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ec/jec7/pdf/com2-2.pdf>

Davia, M. A. (2004). *La inserción laboral de los jóvenes en la Unión Europea*. Madrid: Cess.

De Dios, J., Jiménez, J. S. y Montero, R. (2003). *Educación Superior y empleo: la situación de los jóvenes titulados en Europa. La encuesta cheers*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Gómez, P. (s.f.). *La libre circulación de los trabajadores comunitarios*. Recuperado de http://www.uco.es/dptos/trabajo/Curso_Dcho_Soc_Com/Bloque_II/La%20libre%20circulaci%F3n%20de%20los%20trabajadores%20comunitarios.pdf

Instituto Nacional de Estadística, INE (2012). Cifras de Población y censos demográficos. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t20/p259/&file=inebase>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2011). *Perspectivas OCDE: España, políticas para una recuperación sostenible*. Recuperado de <http://www.oecd.org/spain/44660757.pdf>

Robbins, S. P. (1987). *Comportamiento organizacional*. México DF: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.

Una propuesta de investigación de los desafíos y trayectorias laborales de las personas españolas con titulación universitaria, en la Unión Europea

Statistical Office of the European Communities, EUROSTAT (2013). *Estadísticas de Población*. Recuperado de <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>

Unión Europea (2010). *Carta de Derechos Fundamentales*. Recuperado de http://europa.eu/pol/pdf/qc3209190esc_002.pdf

Versión consolidada del *Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea*. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30 de marzo de 2010, C 83. Recuperado de <http://www.boe.es/doue/2010/083/Z00047-00199.pdf>

Experiencias del proyecto socioeducativo “Na Rúa” y del proyecto sociolaboral “Teranga”

ELOÍNA INGERTO LÓPEZ
NURIA GARCÍA CALVO
Fundación JuanSoñador

1. INTRODUCCIÓN

Alguien ajeno a la fundación Juan Soñador¹ nos decía en el décimo aniversario que lo que más admiraba en nosotros era nuestra ilusión y compromiso por un proyecto, por un sueño compartido que se va haciendo realidad.

Y así hemos recorrido estos 10 años, con una misión: la prevención, educación y promoción social integral de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y familias en situación de riesgo y/o exclusión social y con unos valores: la promoción y defensa de los Derechos Humanos y de los Derechos de la Infancia, la opción por las personas como sujetos de derechos, la identidad salesiana, la promoción de la participación ciudadana, el voluntariado social y el trabajo en red, la transparencia, la coherencia y la responsabilidad social.

En los proyectos que llevamos a cabo hay un aspecto común en el modo de intervenir, como elemento diferenciador y que nos define: la intervención personalizada a través del acompañamiento, la adaptación a las posibilidades de cada persona, la potenciación de la autoestima y autonomía en las personas, la cercanía y la calidad humana en el trato, la capacidad de motivar y ayudar a descubrir las capacidades personales de formación e inserción laboral.

Creemos en las posibilidades de cambio en las personas y en la transformación del entorno, lo que nos llevará a un mundo más justo y digno para todos/as. En los

¹ JUAN SOÑADOR es una iniciativa social de la Familia Salesiana, de carácter social y sin ánimo de lucro, que tiene como finalidad principal la prevención, educación y promoción social integral de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y familias en situación de riesgo y/o exclusión social. Está inscrita en el registro de fundaciones asistenciales del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, con el nº 24-0061.

proyectos Na Rúa y Teranga, que presentamos, damos especial relevancia al ámbito formativo en contextos formales (escuela), a la formación para el empleo y también para la adquisición de habilidades sociales que contribuyen al desarrollo personal y social. Acciones dirigidas a niños/as, adolescentes, jóvenes, adultos inmigrantes, que se encuentran en situaciones de riesgo o exclusión social.

Son tiempos ciertamente de mayor dificultad para las personas con las que trabajamos, más vulnerables y con menos oportunidades de inserción a través de un empleo remunerado. Ello nos lleva a reaccionar e impulsar nuevas acciones adaptadas a los tiempos y buscar nuevas posibilidades y soluciones, que las hay. A incidir en aquellos sectores en los que se producen mayores injusticias y recortes de derechos y oportunidades, que se dan. A incidir en la puesta en marcha de políticas de inclusión social activa, no al asistencialismo. A seguir desarrollando e invirtiendo en acciones que nos lleven a cambios más profundos en el tiempo: educación, formación, orientación, empleo.

Hessel (2011) dice que para hacer frente a los peligros que afrontan nuestras sociedades interdependientes es tiempo de acción, de participación, de no resignarse. Este es un reto individual y colectivo que nos invita a movernos y que compartimos en el día a día de los proyectos.

2. PROYECTO SOCIOEDUCATIVO NA RÚA

2.1. Trayectoria

En el año 2009 comenzamos este proyecto en Vigo y A Coruña, dirigido a niños/as adolescentes, de 13 a 17 años, en situación de riesgo o exclusión social. La participación en el proyecto se realizaba a través de los equipos técnicos de defensa del menor, ubicados en las delegaciones territoriales de la Xunta de Galicia. El proyecto estaba financiado por la Consellería de Traballo e Benestar a través de un concierto que, por falta de recursos económicos, dejaron de financiar desde enero del 2012.

Desde entonces hemos dado continuidad al proyecto, con menos medios, buscando financiación y nuevos apoyos para dar continuidad a un proyecto necesario y de vital importancia para el futuro de niños/as, adolescentes con menos

oportunidades, para evitar que se cierren puertas hacia un futuro donde puedan vivir dignamente y de manera autónoma.

2.2. ¿Dónde se desarrolla?

Desde el inicio se abrió un local en A Coruña y otro en Vigo, como puntos de referencia y de atención, para las familias y los menores. Desde el año 2012 también se realiza este proyecto en Lugo, en instalaciones cedidas dentro del Colegio Salesianos.

2.3. Objetivo del proyecto

Prevenir situaciones de exclusión social en la etapa de la infancia y adolescencia, a través de una intervención integral, evitando el fracaso y abandono escolar.

2.4. Algunos datos relevantes

En un recomendado blog se recogía recientemente la preocupación ante los siguientes datos: 25 de cada 100 jóvenes en nuestro país abandonan sus estudios antes de lo que deberían, casi el doble que en el conjunto de la Unión Europea (12,8%). El destino más habitual de este 28,8% de hombres y del 20,8% mujeres será el desempleo, la pobreza u otras formas de marginación.

La lucha contra el fracaso escolar es uno de los principales objetivos de la Estrategia 2020 de la Unión Europea, que pretende reducirlo al 10%. En España en el 2009 abandonaban la escuela 31,2 de cada 100 jóvenes.

2.5. Destinatarios directos

Niños/as, adolescentes en situación de riesgo o exclusión social, y sus familias.

2.5.1. Sus realidades y necesidades

Son niños/as, adolescentes con dificultades de aprendizaje, con déficits de atención, con conductas inapropiadas en el centro educativo y en la relación con los demás, con necesidades educativas especiales, con falta de tiempo por parte de la familia para apoyar en el tiempo de estudio fuera del horario escolar, familias con bajo nivel cultural, familias con escasa implicación en el ámbito escolar. Niños/as, adolescentes con difícil acceso a recursos materiales. Niños/as, adolescentes inmigrantes de reciente llegada a España e incorporación al centro escolar. Niños/as, adolescentes con bajo rendimiento académico, en algunos casos con asignaturas pendientes de cursos anteriores, repetidores. Niños/as, adolescentes en situación de desprotección, conflicto o riesgo social por su entorno familiar y/o características personales.

Necesidades derivadas de las difíciles circunstancias socioeconómicas de paro o exceso de horas de trabajo para subsistir, dificultades económicas, dificultades propias del proceso migratorio, desestructuración familiar, falta de red familiar que apoye, falta de motivación en sus vidas, en la escuela, ocio desenfocado, falta de hábitos básicos, etc. Los hijos/as de familias en situaciones de dificultad y/o exclusión sufren durante su infancia una serie de carencias como el cuidado y la protección, el afecto, los límites y normas, la falta de referentes adultos positivos, el exceso de tiempo libre sin supervisión por parte de adultos, entre otras, que repercuten directamente en su rendimiento y éxito educativo, en su autoestima, sus oportunidades y calidad de vida en el presente y condicionan seriamente su futuro.

Según Fernández, Mena y Riviere (2010, pp. 70-71),

Los distintos factores que afectan al fracaso se articulan de un modo complejo. No hay un único factor, sino varios. Se ha demostrado que es determinante: el origen social, el sexo, la pertenencia a minorías o la experiencia de la migración y la pertenencia a familias desestructuradas.

El desinterés por los estudios y la dificultad de seguirlos adecuadamente están sin duda relacionados entre sí, aunque probablemente no es posible saber si uno es la causa del otro o viceversa.

2.6. Herramientas ante estas realidades

- Atención individualizada, adaptada a las necesidades de cada chico/a, a través de tutorías individuales, de orientación en aspectos personales, familiares, escolares, de relación con los demás.
- La implicación de las familias en el proceso educativo, a través de entrevistas familiares, contactos telefónicos, orientación en aspectos educativos que puedan tener más dificultades y ayuden a mejorar el funcionamiento de la familia.
- Un espacio donde estudiar, donde hacer las tareas, donde acceder a internet, donde resolver dificultades para realizar las tareas.
- La comunicación con los centros educativos, a través de entrevistas con tutores/as, orientadores/as, para seguimiento de cada chico/a, adaptación de tareas, refuerzo de logros, para la búsqueda de soluciones y alternativas posibles.
- Un espacio para ellos en el que estar, jugar, trabajar, acceder a ordenadores, material escolar, encontrarse con el grupo de iguales, hablar, divertirse, llorar.
- Un equipo educativo profesional y estable, de referencia para los chicos/as, que permite establecer una relación de confianza. Para Petitclerc (2008, p. 9) «Sin afecto, no hay confianza. Sin confianza, no hay educación».
- Un proyecto educativo individualizado y participado en su elaboración por los chicos/as, donde ellos marcan sus objetivos, sus responsabilidades y donde hacen ejercicio de evaluación de sus logros, dificultades, capacidades.
- Una programación flexible, que se adapta a las necesidades que van surgiendo en los chicos/as, en el grupo.
- Atención directa fuera del horario escolar.
- Experiencias de ocio educativo y saludable. Atractivas para los chicos/as (acampadas, teatro, cocina, música, fotografía, playa, senderismo...)
- Talleres de habilidades, en los que adquieran recursos personales para las relaciones emocionales y sociales.
- Apertura al barrio, a otras entidades, al trabajo en red y coordinado con otros servicios públicos y privados.

- La complementariedad con otros proyectos y servicios de la Fundación (CAI Teranga, Servicio Integral de Empleo - SIE, Espabila), así como con otras obras Salesianos (colegios, centros juveniles, centros de formación profesional).
- El protagonismo de los chicos/as a través de su opinión, de la toma de decisiones, asumiendo responsabilidades. Su participación voluntaria en el proyecto.
- La participación del voluntariado como transmisores de valores solidarios, que actúan de manera desinteresada y que contribuyen al bienestar común.
- Planificación: programar, coordinar y evaluar las intervenciones.
- La formación de los equipos educativos.
- La insistencia, la incidencia en el entorno, el optimismo, la alegría, la creatividad, el creer en las potencialidades de cada chico/a.

2.7. Dificultades

- La falta de motivación e interés expreso de los chicos/as por los estudios.
- Lo encasillados que están algunos/as chicos/as dentro del centro escolar.
- El abandono de la familia en sus responsabilidades educativas y la falta de recursos para realizar planes de intervención con las familias de carácter educativo y preventivo.
- El cambio dentro de las instituciones y sistema educativo.
- Límites de la intervención educativa y en contextos de prevención.
- La falta de recursos económicos para el desarrollo del proyecto.

2.8. Alegrías

Nuestras alegrías son las que expresan los propios chicos/as. Hemos realizado a un grupo de chicos/as que participan en el programa Na Rúa en A Coruña la pregunta ¿Qué es para ti Na Rúa?, a la que han dado las respuestas que se presentan a continuación:

- Un sitio donde venimos a trabajar los deberes de clase, luego nos dejan un rato libre, los ordenadores.
- Como mi segunda familia, porque está ahí cuando más lo necesito.
- Te dan consejos, los días que estoy mal me echo risas, me ayuda.
- Hacen cosas contigo, salir por ahí.
- Noté cambios en casa, y muchas cosas más.
- Aquí encontré amigos donde encontré apoyo.
- Es un sitio donde me lo paso bien, hice nuevos amigos.
- Es un buen lugar, te tratan bien, me sirve para expresarme y relajarme de vez en cuando.

2.9. Conclusiones

Poco a poco, se van consiguiendo avances y logros, individuales y grupales. Es por ello que vemos fundamental el trabajo de prevención con niños/as, adolescentes, a través de un apoyo en la educación formal y no formal, desarrollando acciones de apoyo educativo, de orientación, de refuerzo en materias donde tienen más dificultades, de mediación con las familias, de coordinación con los centros escolares, complementando con actividades de educación en valores y de ocio sano y divertido. Una intervención integral que logre su desarrollo personal y social, la asunción de responsabilidades y la participación.

Acciones mediante las cuales se reduzcan los riesgos de exclusión, se nivelen las desigualdades, se atienda a la diversidad, se logre la inclusión y éxito escolar. Que los niños/as, adolescentes puedan vivir e interiorizar una serie de hábitos y valores que sean la base sobre la que se construya su personalidad adulta de forma que, llegado el momento, sepan cuidarse, tomar buenas decisiones y crecer sanos y felices.

3. PROYECTO SOCIOLABORAL TERANGA

3.1. Trayectoria

Tras hacer un análisis de la realidad, comenzado en el año 2005, sobre la situación de la inmigración en Galicia, así como de las entidades y de las Ong que ofrecen servicios a la población extranjera, desde la Fundación JuanSoñador hemos valorado que distintas Entidades y Administraciones públicas dan respuestas a las necesidades presentes entre la población extranjera en España y más en concreto en Galicia, y la mayor parte de ellas lo hacen en la línea de la acogida temporal, formación, iniciación a la lengua española, asesoramiento e información en trámites administrativos de extranjería, ayudas de atención primaria, orientación laboral, etc. Pero dado el crecimiento de la inmigración en tan poco tiempo estas respuestas eran insuficientes, tal y como esas mismas entidades nos han confirmado.

Una vez detectadas dichas necesidades, desde la Fundación JuanSoñador se creó el Proyecto Sociolaboral Teranga, que se fue concretando en el tiempo de la siguiente manera:

- Año 2005: apertura en Vigo de un Centro Intercultural.
- Año 2007: apertura en Ourense de una Casa de acogida temporal.
- Año 2009: apertura en A Coruña de un Centro Socio-Laboral.
- Año 2009: implantación del Proyecto Teranga Laboral para toda Galicia.
- Año 2012: reestructuración global del Programa en tres Centros de Atención a Inmigrantes (Vigo, Ourense, A Coruña) con líneas de intervención comunes.

3.2. ¿Dónde se desarrolla?

En la actualidad se desarrolla en tres Centros de Atención a Inmigrantes (CAI) situados en las ciudades de Vigo, Ourense y A Coruña.

3.3. Objetivo del proyecto

Promover la inserción sociolaboral de las personas inmigrantes, dando respuesta a sus necesidades formativas, favoreciendo el acceso a una vivienda digna y estable, fomentando el trabajo en red con otras entidades, sensibilizando en la interculturalidad como modelo de ciudadanía, ofreciendo un espacio de encuentro y acogida, y siendo referentes como agentes de desarrollo social.

3.4. Algunos datos relevantes del proceso migratorio

En un contexto de transculturalidad, estamos constatando que la inmigración actual difiere de la inmigración de los años cincuenta y sesenta, como fue el caso de los emigrantes españoles; estos salían de su país a otros lugares con la intención de hacer capital y volver a su país o por motivos políticos. La inmigración de aquellos tiempos emigraba a América, Inglaterra, Suiza, Alemania, especialmente para hacer dinero. Por lo general, estas personas vivían en los países de acogida sin dejar en ninguna momento su cultura, con un único objetivo, ahorrar, trabajando 14 horas diarias, sin permitirse tiempo de ocio o simplemente reuniéndose de vez en cuando con sus compatriotas, aprendiendo del idioma del país solo algunas palabras para defenderse en el trabajo y procurando volver a su tierra en todos los momentos que el trabajo y la economía lo permitían. Mantenían sus costumbres, sus comidas, su cultura. La inmigración de esos años era un paréntesis, un tránsito en la vida para conseguir dinero y volver lo antes posible a su tierra.

La inmigración actual persigue, por lo general, otros objetivos. En la mayoría de los proyectos migratorios, no se trata de un tránsito sino, más bien, de un deseo de asentamiento, de permanencia, aunque siga habiendo un número significativo que lo sigan planteando como algo temporal, con la idea de volver en unos años. Esta perspectiva hace que tengamos que tener una visión diferente ante la inmigración, asumiendo estrategias y proponiendo políticas de integración de estas personas en las sociedades de acogida. Las causas económicas no son las únicas que mueven a la inmigración, si no cómo podríamos concebir que personas que en sus países tienen un cierto reconocimiento, hasta quizás un cierto estatus, decidan desplazarse a una realidad, que en la mayoría de los casos conlleva desarraigo, marginación y carencias básicas.

Como dice Sassen (2003), las migraciones son producidas, y los motores de esta producción son el resultado de una compleja red de relaciones en la que intervienen dimensiones no solo de carácter económico sino también sociocultural.

... las migraciones no son cosas, ni los inmigrantes son mercancías. Son seres humanos con sus aspiraciones y sus necesidades, sus costumbres y rasgos culturales, sus dificultades actuales y su voluntad de futuro. Por tanto, hay que integrar el fenómeno migratorio, no sólo como variable económica, sino también como realidad humana destinada a modificar la sociedad de acogida, al modificarse a sí misma. (Goytisolo y Naïr, 2000, pp. 52-53).

En los últimos años la inmigración ha alcanzado en toda España una intensidad sin precedentes. Concretamente en Galicia, según el Instituto Nacional de Estadística, desde 1998 hasta 2007 las personas extranjeras empadronadas han aumentado en un 89,18%.

La inmigración en Galicia en la actualidad está caracterizada especialmente por la afluencia de emigrantes retornados, muchas personas que vuelven a su tierra después de haber pasado años fuera de ella; descendientes directos de estas personas, que vuelven a reagruparse con sus familiares, o que vienen por primera vez a la tierra de la que hablaban sus padres y/o abuelos, y con la que tienen una relación afectiva. También destaca en Galicia la presencia de inmigrantes fronterizos, portugueses y portuguesas que desde hace ya varios años se asientan en Galicia por proximidad territorial y por cercanía lingüística.

Existe otro tipo de inmigración en Galicia, relacionada con el ámbito laboral, especialmente en el pesquero, son las personas de origen marroquí y subsahariano que se localizan en las zonas pesqueras. En la actualidad, estos colectivos inmigrantes, asentados ya en Galicia desde hace algunos años, están reagrupando a sus familias.

La inmigración se asienta en Galicia porque esta zona del país ofrece un espacio aparentemente más propicio para residir e incluso trabajar en actividades tales como el servicio doméstico, la hostelería, la venta ambulante, la pesca y todo lo relacionado con el mar, etc.

Sin embargo, el período de mayores oportunidades para la población inmigrante ha terminado coincidiendo con la crisis económica del país. Los sectores más afectados por la crisis, construcción, pesca, servicios, eran precisamente aquellos que más

concentraban las oportunidades de trabajo de las personas inmigrantes, especialmente de los hombres. En la actualidad la tasa de paro entre la población inmigrante masculina es altísima, y esto mismo ha dado paso a una nueva realidad de la inmigración. Actualmente son las mujeres extranjeras las que tienen más acceso al mercado laboral y las ofertas se concentran muy concretamente en el área de empleo doméstico y cuidados de personas dependientes. Este cambio producido repercute de manera alarmante en las familias, al existir un cambio de roles muy pronunciado en la búsqueda de subsistencia de la familia, al igual que conlleva otro tipo de necesidades. Si antes se consideró necesario intervenir con la población inmigrante por el gran número de personas que vinieron de repente a nuestro país, creando unas necesidades nuevas y nuevas realidades de interculturalidad, por lo que surgieron tantas entidades, ong y proyectos que se ocuparon del tema –inmigración–, entre los años 2000 y 2007, ahora se ve más necesario, si cabe, continuar la intervención directa con la población inmigrante, porque su realidad social, laboral y personal, aunque compartida por muchas personas nacionales en estos momentos de crisis para todos y todas, tiene un agravante fruto del desarraigo, la falta de redes afectivas próximas, el choque cultural, y el aumento de actitudes xenófobas y racistas ante –lo distinto–lo extranjero–lo extraño, especialmente cuando se compete por la subsistencia.

3.5. Destinatarios directos

El Proyecto Teranga sociolaboral se dirige a personas y familias inmigrantes, en cualquier situación administrativa, con el fin de propiciar su inserción en la sociedad receptora para una mejor calidad de vida, desde un planteamiento intercultural y de defensa de los derechos humanos.

Se dará prioridad a aquellas personas en situación de especial vulnerabilidad por no permitirse su participación y acceso a los recursos para la población en general, debido a su situación administrativa de irregularidad u otras situaciones similares.

3.5.1 Sus realidades y necesidades

La situación de desempleo actual lleva consigo varias reflexiones. Por un lado, en estos últimos años la población inmigrante ha sufrido, en mayor medida, las

consecuencias de una progresiva destrucción de empleo. Por otro, muchas de estas personas acceden a puestos de trabajo no cualificados, que no siempre son cubiertos por la población autóctona.

Todo ello, unido a una progresiva pérdida de derechos, o dificultad de acceso a los mismos, hace a este colectivo más vulnerable y con carencia de redes sociales y de apoyo. De ahí el planteamiento de mantener proyectos sociales encaminados a mejorar la calidad de vida de estas personas, así como sensibilizar a la sociedad de acogida y a las personas inmigrantes, favoreciendo la interculturalidad y el enriquecimiento mutuo.

3.6 Herramientas ante estas realidades

- La intervención personalizada a través del acompañamiento, la adaptación a las posibilidades de cada persona, la potenciación de la autoestima y autonomía en las personas, la cercanía y la calidad humana en el trato, la capacidad de motivar y ayudar a descubrir las capacidades personales de formación e inserción laboral.
- Información, orientación social y mediación social: asesorar y ayudar en temas sociales que atañen a las necesidades básicas de la persona y en todo aquello que ayude de cara a la inserción social, dar a conocer los recursos de la ciudad y los programas que puedan ser de utilidad a las personas tanto a nivel personal, social o de ocio, acompañar a gestiones sociales y mediar entre personas inmigrantes y entidades, servicios de salud, servicios sociales, etc.
- Puntos de encuentro: se refiere al uso del espacio en los centros de forma autónoma, para leer en prensa o en el tablón ofertas de empleo, usar los equipos informáticos para temas relacionados con el empleo o para uso personal, intercambiar, conocer y convivir.
- Formación para la inserción: cursos de alfabetización, de español, de gallego, de habilidades sociales, de educación para la ciudadanía, módulos formativos de integración, cursos que formen en habilidades para el empleo, informática, técnicas de búsqueda de empleo, cultura española y gallega; y todas aquellas actividades formativas que favorezcan la inserción de las personas inmigrantes.
- Orientación laboral para la búsqueda activa de empleo para facilitar por todos los medios que las personas lleguen a la inserción laboral a través de

itinerarios personalizados; con una oferta formativa de cursos de formación laboral específica que cualifiquen para desempeñar un trabajo; y con el servicio de mediación laboral con empresas, para conseguir convenios de colaboración y ofertas de trabajo.

- Asesoramiento y orientación legal y jurídica.
- Espacios de sensibilización para la ciudadanía y acciones de sensibilización en colegios, campañas, actividades en zonas de la ciudad, etc.
- El trabajo en red, para rentabilizar recursos con otras entidades de cada ciudad, aquellas que trabajan con personas inmigrantes y otras que lo hacen en general con colectivos en riesgo de exclusión social, así como con organismos municipales y otros programas específicos.

3.7 Dificultades

- La situación de desempleo actual.
- Pérdida de derechos, o dificultad de acceso a los mismos.
- Las legislaciones cada vez más restrictivas y con poca o ninguna visión de derechos humanos.
- Falta de recursos y redes sociales de apoyo.
- La crisis económica no promueve una sociedad justa y solidaria.
- La acentuación de los prejuicios y estereotipos sobre la población inmigrante.

3.8 Conclusiones: inmigración en clave positiva

Dice la gente experta que los prejuicios cumplen una función adaptativa y funcional: nos ayudan a simplificar nuestra vida, nos ahorran esfuerzos y nos facilitan una identidad social.

Sin embargo, cuando los prejuicios cristalizan en la conciencia social y se refieren a grupos concretos, son el peligro de la convivencia entre diferentes. Por eso es importante plantarles cara.

Los inmigrantes asentados en España aportan más al Estado del bienestar, menos del 1% de los perceptores de pensiones son extranjeros (de ellos, más de la mitad son europeos), consultan un 7% menos al médico de cabecera, solo un 6,8% de las intervenciones de los servicios sociales se dirigen a la población inmigrante.

Sin embargo, la crisis ha castigado duramente a estos colectivos que en la actualidad sufren tasas de desempleo superiores al 30%. Más de la mitad de los españoles percibe al inmigrante como un competidor en el acceso a prestaciones y servicios sociales.

No nos cabe duda de que ese amplio y heterogéneo abanico de personas al que etiquetamos como «inmigrantes» –gentes que movidas por diversas razones han abandonado su país para convertirse en nuestros vecinos– cargan hoy de manera especial sus particulares «sambenitos». Y eso tiene consecuencias muy negativas en la integración y la cohesión social.

Por todo ello y con este contexto de fondo, el proyecto sociolaboral Teranga pretende ser una herramienta para dar respuesta a las dificultades de inserción que tienen las personas inmigrantes, para empoderar sus acciones, para acercar información, para luchar contra los prejuicios y estereotipos que tantas personas inmigrantes padecen, pero sobre todo para dignificar a la persona y tratarla como sujeto de derechos.

4. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Dirección de Inmigración y Gestión de la Diversidad (2012). *Frena el rumor: Guía práctica para combatir los rumores, los estereotipos y los prejuicios hacia la inmigración*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Goytisoló, J. y Naïr, S. (2000). *El peaje de la vida*. Madrid: Aguilar.

Moreno Fuentes, F. J. y Bruquetas Callejo, M. (2011). *Inmigración y Estado de Bienestar en España*. Barcelona: Obra Social La Caixa.

Petitclerc, J. M. (2008). Actualización del sistema preventivo para los jóvenes en situación de exclusión social. *Revista en La Calle*, 11, 8-12.

Sampedro, J. L., Mayor, F., Garzón, B., Torres, J., Martínez, A., Artal, R. M., ... Lucía, L. (2011). *Reacciona. 10 razones por las que debes actuar frente a la crisis económica, política y social*. Madrid: Aguilar.

Sassen, S. (2003). *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de sueños. Recuperado de <http://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Contrageografias%20de%20la%20globalizaci%C3%B3n-TdS.pdf>

PÓSTERS

Unha aposta polo autoemprego: o Plan Eduemprende

FELICIDAD BARREIRO FERNÁNDEZ

MARÍA DEL ROSARIO CASTRO GONZÁLEZ

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

As autoridades europeas están desenvolvendo nos últimos anos medidas para conseguir fomentar o espírito emprendedor en todos os ámbitos da sociedade, especialmente na educación. En España, e máis concretamente en Galicia, tamén se teñen iniciado medidas neste sentido.

Unha destas iniciativas é a posta en práctica na comunidade autónoma galega pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria coa colaboración da Consellería de Economía e Industria, a través do Centro Europeo de Empresas e Innovación de Galicia (CEEI de Galicia, SA –Bic Galicia–), o *Plan de emprendemento no sistema educativo de Galicia eduemprende*.

Este plan é unha aposta pola implantación na comunidade educativa galega dos niveis non universitarios dunha cultura emprendedora considerada necesaria para mellorar a competitividade das empresas e a empregabilidade en Galicia. Asimesmo, constitúese como o marco onde coordinar as sinerxías en materia emprendedora que actúen sobre o sistema educativo, ordenando e planificando a súa aplicación.

Xunto coa análise do plan neste traballo realízase unha revisión dalgúns dos diferentes programas eduemprende, concretamente de: Actúa, Atrévete-Ourense, Idea, Avanza, Emprende e Simula, abordando, entre outras cuestións, a súa finalidade, as actuacións que contemplan, os destinatarios e destinatarias, así como os centros participantes.

2. EMPRENDEMENTO E INICIATIVA EMPRENDEDORA

A Comisión das Comunidades Europeas, no ano 2003, elaborou o *Libro Verde. El espíritu empresarial en Europa*, no que se define o emprendemento como a actitude e o proceso de crear unha actividade económica combinando a asunción de riscos, a creatividade e a innovación cunha xestión sólida, nunha organización nova ou nunha xa existente.

Así mesmo, considera a iniciativa emprendedora como unha forma de pensar ou unha mentalidade que inclúe a motivación e a capacidade do individuo, ben sexa de forma independente ou dentro dunha organización, para identificar unha oportunidade e loitar por ela e así producir novo valor económico e/ou social. A iniciativa emprendedora inclúe a propensión a inducir cambios nun mesmo, a capacidade de aceptar e apoiar a innovación provocada por factores externos, de dar a benvida ao cambio, de asumir a responsabilidade polas propias accións (sexan positivas ou negativas), de terminar o que se empeza, de saber en que dirección se está indo, de establecer obxectivos e cumprilos, e de ter a motivación necesaria para o éxito.

A Unión Europea ven traballando dende hai anos no fomento dunha cultura que propicie e incentive a actividade emprendedora. Así, no ano 2000, o Consello Europeo de Lisboa comprometeuse a impulsar o espírito emprendedor entendendo que a iniciativa emprendedora, no seu sentido máis amplo, é unha das competencias básicas para lograr que a Unión Europea sexa «a economía baseada no coñecemento máis competitiva e dinámica do mundo, capaz de crecer economicamente de maneira sustentable con máis e mellores empregos e con maior cohesión social» (Consejo Europeo, 2000, p. 2). Deste modo, a iniciativa emprendedora debería converterse en algo cotiá para a poboación en xeral, como o son as tecnoloxías da información ou o coñecemento de linguas estranxeiras.

A educación e a formación teñen un gran impacto sobre as actitudes emprendedoras e poden contribuír enormemente á creación dunha cultura emprendedora, que debe empezar polos máis novos e na escola. Impulsar as actitudes e capacidades emprendedoras, ademais de beneficiar á sociedade, pode resultar útil en todas as actividades laborais e na vida cotiá (Cámaras de Comercio e Ministerio de Educación e Ciencia, 2006).

De feito, aquelas persoas que cren ter as habilidades e coñecementos necesarios para emprender teñen máis probabilidades de facelo. O efecto da educación e a

formación sobre a iniciativa emprendedora incide nos seguintes ámbitos (Levie e Autio, 2008, citados por Alemany, Álvarez, Planellas e Urbano, 2011, p. 127):

- a) proporciona as capacidades requiridas para crear e facer crecer unha empresa;
- b) incrementa as habilidades cognitivas dos individuos para xestionar a complexidade que implica identificar e avaliar oportunidades, así como a creación e o crecemento de novas organizacións;
- c) ten efectos culturais sobre as actitudes e comportamentos dos estudantes.

Respecto á abordaxe deste tema no noso país cabe indicar que, a partir do Consello Europeo de Lisboa de 2000, España comprometeuse a promover o espírito emprendedor no sistema educativo. Deste modo, na Lei Orgánica 10/2002, de 23 de decembro, de Calidade da Educación incorporáronse os principios básicos da iniciativa emprendedora no conxunto de principios de calidade que o sistema educativo pretende ofrecer aos estudantes. Dentro dos obxectivos xerais de cada nivel educativo incluíronse aspectos relacionados coas competencias que o alumnado debe desenvolver, e, entre elas, atópase a iniciativa emprendedora. Posteriormente, a Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación recolle entre os seus fins (artigo 2) desenvolver a creatividade, a iniciativa persoal e o espírito emprendedor, como unha competencia transversal en todo o proceso educativo.

No referente á Comunidade Autónoma de Galicia cabe sinalar que, concienciada da necesidade de fomentar o espírito emprendedor no sistema educativo, introdúcese como unha función específica dentro das que lle corresponden á Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Deste xeito, o Decreto 332/2009, polo que se establece a estrutura orgánica desta consellería, introduce que desde a Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, e a través da Subdirección Xeral de Orientación Profesional e Relación con Empresas, se deberá potenciar o fomento do espírito emprendedor.

A isto engádese que a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria potencia nos currículos de todas as etapas educativas o fomento do espírito emprendedor e empresarial como unha competencia básica que o alumnado terá que desenvolver, ben dun modo transversal ou ben con materias específicas.

De igual modo, o Plan Estratéxico Galicia 2010-2014 aborda este aspecto no seu eixe 2, denominado dinamización económica, crecemento e emprego; en concreto

recólleo dentro do segundo obxectivo estratéxico que se refire a internacionalizar a economía galega, fomentando o investimento empresarial, o espírito emprendedor e a innovación nas empresas e tamén dentro do cuarto obxectivo estratéxico, relativo a acadar emprego de calidade mediante a cualificación dos traballadores e traballadoras e a mellora das condicións de empregabilidade a través do fomento das políticas activas e preventivas no mercado laboral.

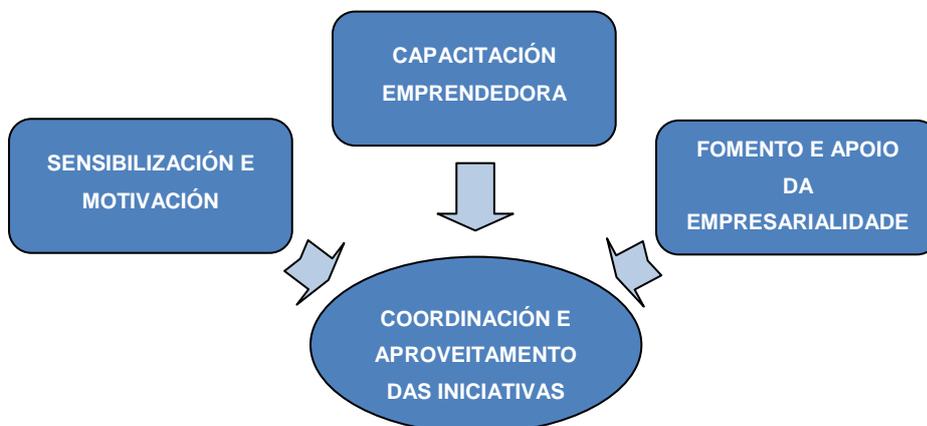
3. O PLAN EDUEMPRENDE: CARACTERIZACIÓN

A estratexia de fomento da cultura emprendedora que a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria intenta transmitir á comunidade educativa establécese no *Plan de emprendemento no sistema educativo de Galicia, eduemprende*, que ten como obxectivo global lograr un avance na cultura do emprendemento no alumnado galego e propor instrumentos que permitan coñecer os logros alcanzados.

Este plan, dirixido a todos os centros sostidos con fondos públicos da Comunidade Autónoma de Galicia e a todas e todos os membros da comunidade educativa, incorpora un conxunto de actuacións, estruturadas en catro eixes estratéxicos. Á súa vez, cada eixe ten asociados uns obxectivos nos que se definen as iniciativas que cómpre levar a cabo para a súa consecución (Xunta de Galicia, s.d.).

Dos catro eixes de actuación establecidos, os tres primeiros inciden de modo directo na sensibilización, na capacitación e na empresarialidade, e o cuarto, transversal aos outros, céntrase na coordinación e rendibilización das sinerxías que se produzan (figura 1).

Figura 1. Eixes estratéxicos que estruturan o Plan eduemprende



Fonte: elaboración propia a partir de Xunta de Galicia (s.d.).

O primeiro eixe estratéxico do plan, «sensibilización e motivación», agrupa o conxunto de obxectivos e medidas que cómpre desenvolver para que a comunidade educativa perciba a importancia de construír e fomentar a cultura emprendedora, para recoñecer no seu contorno actitudes e valores emprendedores, favorecendo a súa integración nos centros educativos e creando unha conciencia emprendedora.

O eixe 2, «capacitación emprendedora», recolle os obxectivos e as iniciativas destinadas a mellorar as capacidades en competencias emprendedoras do alumnado e a súa autonomía, a través da información, a orientación e unha formación axeitada para cada nivel educativo incidindo, así mesmo, na dotación de recursos ao profesorado e na súa capacitación, na procura dunha repercusión final no alumnado.

No terceiro eixe, baixo a denominación «fomento e apoio da empresariedade» inclúense todos os obxectivos e as actuacións que se refiren ao apoio ao alumnado con habilidades emprendedoras, para a posta en marcha de proxectos empresariais viables e de ideas innovadoras de negocio.

Por último, o eixe 4, «coordinación e aproveitamento de iniciativas», abrangue o conxunto de obxectivos e medidas de investigación, coordinación e posta en valor sobre emprendemento no sistema educativo en Galicia que teñan un efecto de transversalidade sobre o conxunto de medidas do plan.

4. PROGRAMAS EDUEMPRENDE: CONCEPTUALIZACIÓN

Eduemprende integra un conxunto de iniciativas, de tipoloxía variada, para levar a cabo nos diferentes niveis do sistema educativo (Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, s.d.). Entre elas cabe mencionar os programas: Actúa, Atrévete-Ourense, Idea, Avanza, Emprende e Simula (figura 2).

Figura 2. Programas que integran o Plan eduemprende



Fonte: elaboración propia a partir de Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (s.d.).

Actúa é unha acción formativa que ten como finalidade que o alumnado ao que vai dirixida poña en valor o seu talento emprendedor como ferramenta para o seu desenvolvemento profesional.

A súa posta en práctica desenvólvese en tres fases: na fase 1 o profesorado realiza unha sesión na aula para presentar e reflexionar sobre a actividade que se desenvolve na fase seguinte; na fase 2 lévase a cabo a presentación da actividade emprendedora como unha alternativa laboral para o alumnado, a través da participación do persoal técnico do Instituto Galego de Promoción Económica (IGAPE) e dunha persoa emprendedora que expón a súa experiencia persoal; e, por último, na fase 3 o profesorado e o alumnado participante na actividade realiza unha análise para obter conclusións.

Atrévete-Ourense enmárcase no Protocolo de colaboración para o establecemento dun marco de actuación conxunta para o desenvolvemento do espírito emprendedor no marco de *eduemprende*, asinado entre a Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria e a Asociación de Empresarios do Polígono San Cibrao das Viñas de Ourense. Está integrado por dúas accións: as Xornadas de fomento do emprendemento, nas que se realizan visitas á Asociación de Empresarios do Polígono de San Cibrao das Viñas e a varias empresas da zona industrial e o concurso «Atrévete a ter unha idea», de carácter individual, que consiste en buscar unha boa idea de negocio.

FP Idea consiste nun concurso destinado a grupos (de entre dúas e catro persoas) que pretende, nos ciclos superiores, potenciar a realización de proxectos empresariais e impulsar o desenvolvemento de novas ideas entre o alumnado e, nos ciclos medios, detectar, valorar e pór en valor as iniciativas de emprendemento social no ámbito xeográfico do centro educativo. Os proxectos gañadores de cada unha das modalidades poden ser postos en práctica nalgunha das instalacións da Rede de viveiros de centros educativos dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria¹.

Avanza supón unha formación práctica sobre como materializar un negocio, idea ou proxecto de empresa e consiste na realización de talleres sobre os aspectos máis importantes do plan de empresa, claves para posicionarse no mercado ou como poñer en marcha as iniciativas do alumnado participante. Así mesmo, proporciona experiencias emprendedoras e información sobre as posibilidades de participar na Rede de viveiros de empresa dos centros educativos de Galicia. Este programa

¹ Un viveiro de empresas é un local dividido en despachos equipados con moblaxe, sala de reunión, equipamentos informáticos e os servizos precisos para realizar as xestións necesarias para a posta en marcha dunha iniciativa emprendedora. A rede de viveiros de empresa en centros na Comunidade Autónoma de Galicia está constituída por nove viveiros, situados nos seguintes centros educativos: CIFP Portovello (Ourense), CIFP Ánxel Casal-Montealto (A Coruña), CIFP Politécnico Lugo (Lugo), CIFP Manuel Antonio (Vigo), CIFP Rodolfo Ucha (Ferrol), CIFP Porta da Auga (Ribadeo), CIFP Politécnico Santiago (Santiago), IES Luis Seoane (Pontevedra), CIFP A Granxa (Ponteareas).

realízase nos centros educativos da Rede de viveiros de empresa dependentes da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.

O programa *FP Emprende* ten como finalidade promover a inserción laboral do alumnado de formación profesional e a creación de emprego estable, a través do fomento do espírito emprendedor e as iniciativas empresariais no sistema educativo de Galicia, desde a rede de viveiros de empresas creados nos centros públicos.

Por último, indicar que *Simula* é un programa mediante o que se constitúe un negocio virtual no que a dirección e a xestión a leva a cabo o alumnado, que reproduce na aula a simulación das situacións reais do ámbito financeiro, administrativo, laboral... dunha empresa. Cada centro participante transforma a súa aula nunha empresa simulada, ocupando o alumnado os diversos postos de traballo, de xeito rotatorio. O programa pretende incorporar as tecnoloxías da información e da comunicación e formar ao alumnado no campo da xestión e da administración. A empresa intégrase nunha rede internacional, establecendo relacións comerciais con empresas simuladas doutros países.

5. DESTINATARIAS E DESTINATARIOS DE EDUEMPRENDE

Como xa se indicou, *eduemprende* vai dirixido a dous colectivos: por unha parte, todos os centros da Comunidade Autónoma de Galicia sostidos con fondos públicos que impartan os niveis de educación primaria, educación secundaria obrigatoria, bacharelato, programas de cualificación profesional inicial, ensinanzas para persoas adultas, formación profesional, ensinanzas profesionais de artes plásticas e deseño e ensinanzas deportivas; e, por outra, a todas e todos os membros da comunidade educativa (alumnado, profesorado, familias...) e calquera outro axente que interveña no sistema educativo e que poida incidir na cultura do emprendemento.

De modo máis específico, os destinatarios e destinatarias de cada un dos programas comentados no apartado anterior aparecen indicados no cadro 1.

Cadro 1. Destinatarios e destinatarias dos programas eduemprende

Actúa	– Alumnado de segundo curso de ciclos formativos de grao medio e superior e de bacharelato que estea a cursar as materias «Economía» e «Economía da empresa» en centros sostidos con fondos públicos de Galicia que desenvolven proxectos de empresa nalgunha materia dos seus currículos.
Atrévete-Ourense	– Alumnado de sexto curso de educación primaria.
Idea	– Alumnado matriculado no derradeiro curso dun ciclo formativo de formación profesional de grao medio ou superior.
Avanza	– Alumnado de ciclos formativos de formación profesional, ensinanzas artísticas, ensinanzas deportivas ou bacharelato. – Persoas que finalizaron os estudos de calquera destas ensinanzas nos derradeiros catro anos.
Emprende	– Alumnado matriculado no derradeiro curso dun ciclo formativo de formación profesional ou que o rematou nos catro últimos anos, e alumnado matriculado en bacharelato.
Simula	– Alumnado que cursa, nos centros que participan no proxecto, un ciclo formativo de grao superior ou de grao medio de Formación Profesional das familias profesionais de Hostalaría e turismo, de Administración e xestión e de Comercio e márketing.

Fonte: elaboración propia a partir de Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (s.d.).

6. CENTROS PARTICIPANTES NOS DIFERENTES PROGRAMAS

Expóñense a continuación as cifras de participación daqueles programas dos que existe información sobre este aspecto.

No Programa *Actúa*, no ano 2013, participaron un total de 5.180 alumnas e alumnos que realizan os seus estudos en 32 centros. Como se pode observar na táboa 1, A Coruña e Pontevedra son as provincias onde participa un maior número de centros que, excepto na provincia da Coruña, son na súa maioría IES.

Táboa 1. Distribución dos centros participantes no Programa eduemprende Actúa segundo tipo de centro e provincia

Provincia	IES	CIFP	Total
A Coruña	4	7	11
Lugo	3	2	5
Ourense	3	2	5
Pontevedra	8	3	11
	17	14	32

Fonte: elaboración propia a partir de Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (s.d.).

No referente ao Programa *Atrévete Ourense* participaron, nas Xornadas de fomento do emprendemento 2013, un total de 226 alumnas e alumnos de once centros educativos desta provincia, maioritariamente CEIP, a excepción dun CPI.

Polo que respecta ao Programa *Emprende*, os proxectos de empresa en viveiros de empresa en centros educativos ascende a 21 (táboa 2).

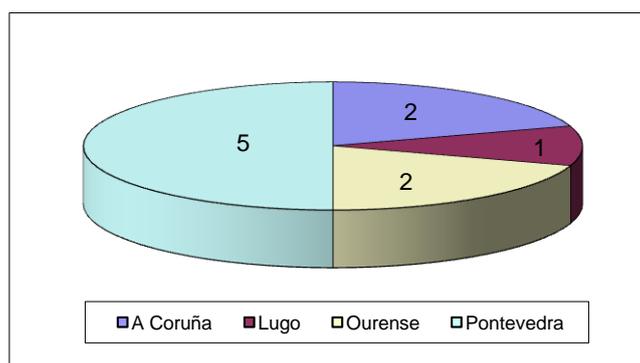
Táboa 2. Relación de centros educativos con viveiro de empresa e número de proxectos

Viveiros de empresas	Nº de proxectos
Viveiro do CIFP a Granxa	4
Viveiro do CIFP Manuel Antonio	6
Viveiro do CIFP Politécnico de Lugo	1
Viveiro do CIFP Portovello	3
Viveiro do CIFP Rodolfo Ucha Piñeiro	3
Viveiro do IES Luís Seoane	4
Total	21

Fonte: elaboración propia a partir de Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (s.d.).

En *FP Simula* participaron no curso 2012-2013 un total de dez centros (cinco IES e cinco CIFP) situados nas catro provincias galegas, aínda que a metade dos centros se atopan na de Pontevedra (gráfico 1).

Gráfico 1. Centros participantes no Programa FP Simula



Fonte: elaboración propia a partir de Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (s.d.).

7. CONSIDERACIÓNS FINAIS

O emprendemento é un fenómeno social e económico que adquire protagonismo e auxe nos últimos anos debido á súa importancia como motor de desenvolvemento económico e social, tanto pola súa capacidade para xerar emprego como pola súa capacidade de innovación, ou pola súa adaptabilidade a distintas situacións económicas.

Como xa se indicou, a educación xoga un importante papel no fomento do emprendemento. Resulta destacado o seu estímulo desde idades temperás, iniciándose xa desde o ensino primario, pasando polo secundario, tanto obrigatorio como postobligatorio, a formación profesional e a universidade, así como a formación permanente e continua ao longo da vida profesional.

O feito de que a formación sexa un dos principais aspectos que favorecen a iniciativa emprendedora implica a necesidade de elaborar e implantar plans específicos como o analizado neste traballo, o *Plan de emprendemento no sistema educativo de Galicia eduemprende*.

8. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA E WEBGRAFÍA

Alemany, L., Álvarez, C., Planellas, M. e Urbano, D. (2011). *Libro Blanco de la Iniciativa Emprendedora en España*. Barcelona: Fundación Príncipe de Girona.

Cámaras de Comercio e Ministerio de Educación e Ciencia (2006). *Fomento del Espíritu Emprendedor en la Escuela*. Recuperado de <http://www.ice.udl.cat/fol/esperituemprendedor06.pdf>

Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Libro verde. El espíritu empresarial en Europa*. Bruselas. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2003/com2003_0027es01.pdf

Consejo Europeo (2000). *Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo 2000. Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de <http://www.meh.es/Documentacion/Publico/SGPEDC/Estrategia%20de%20Lisboa.pdf>

Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (s.d.). *Programas Eduemprende*. Recuperado de <http://www.edu.xunta.es/fp/programas-eduemprende>

Decreto 332/2009, de 11 de xuño polo que se establece a estrutura orgánica da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. *Diario Oficial de Galicia*, 24 de xuño de 2009, núm. 122.

Lei Orgánica 10/2002, de 23 de decembro de Calidade da Educación. *Boletín Oficial do Estado*, 24 de decembro de 2002, núm. 307.

Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio de Educación. *Boletín Oficial do Estado*, 4 de maio de 2006, núm. 106.

Xunta de Galicia (s.d.). *Plan de emprendemento no sistema educativo de Galicia eduemprende*. Recuperado de http://www.edu.xunta.es/fp/webfm_send/1930

Xunta de Galicia (2010). *Plan Estratéxico Galicia 2010-2014. Horizonte 2020*. Santiago de Compostela: Consellería de Facenda. Recuperado de http://www.conselleriadefacenda.es/plan-estrategico/pdfs/plan_estrategico_version_web.pdf

Observal: el observatorio de la validación de competencias profesionales

LUIS CARRO SANCRISTÓBAL
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

«La filosofía del aprendizaje durante toda la vida es cualquier cosa menos moderna». Así comienza el prefacio del Informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century* (Medel-Añonuevo, Ohsako & Mauch, 2001, p. 4). El concepto de aprendizaje a lo largo de la vida es el punto de partida de esta propuesta y más concretamente todo el proceso de hacer visible y valorizar las competencias ocultas y no reconocidas que las personas han obtenido mediante diversos medios y en diferentes etapas de su vida. Este mecanismo del reconocimiento, validación y acreditación del aprendizaje no formal e informal es el motor de la iniciativa Observatorio de la Validación de Competencias Profesionales (Observal).

Las organizaciones internacionales como la UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o la Unión Europea ponen especial acento en conseguir hacer realidad el reconocimiento de lo aprendido a lo largo de la vida. Señalan que la valoración y el reconocimiento de estos resultados del aprendizaje pueden mejorar significativamente la autoestima y el bienestar de las personas, les aporta motivación para proseguir el aprendizaje y fortalecer sus oportunidades en el mercado de trabajo. Es más, con el reconocimiento, la validación y la acreditación «se puede ayudar a integrar a amplios sectores de la población en un sistema de educación y formación más abierto y flexible, así como a construir sociedades inclusivas» (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2012, p. 3).

La adaptación a las demandas de la complejidad, diversidad y cambio permanente de las sociedades exige a los individuos una revisión continuada de sus competencias

(conocimientos, habilidades y actitudes) y requiere que se instauren mecanismos de reconocimiento que hagan posible su plena integración. Se demanda que los sistemas de calificación contemplen mayor flexibilidad a la hora de evaluar los aprendizajes más allá de los adquiridos por vías formales en las instituciones educativas. Se necesita hacer visible, evaluar y acreditar los resultados del aprendizaje de jóvenes y adultos en el curso de su vida en contextos no formales e informales.

La validación de los resultados de aprendizaje es definido como

el proceso por el que un organismo competente confirma que determinados resultados de aprendizaje (conocimientos, destrezas y/o competencias), obtenidos por una persona en un contexto formal, no formal o informal, se han evaluado conforme a criterios previamente establecidos y cumplen el nivel mínimo exigido. La validación suele llevar aparejada una certificación. (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [CEDEFOP], 2008, p. 200).

En la definición anterior está contemplada la condición que conlleva dar forma al reconocimiento de lo aprendido en contextos no formales e informales. Con la aprobación del Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral (BOE núm. 205 de 25 de agosto), se empieza a normalizar el procedimiento en todas las Comunidades Autónomas. Hasta su aprobación habían existido iniciativas de manera experimental en las que se fueron poniendo las bases a partir de la aprobación de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE, núm. 147 de 20 de junio). Así, la propuesta presentada a través de este póster está en la creación de un sistema de seguimiento y análisis de la práctica profesional del procedimiento para validar los aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida.

2. PRESENTACION DEL OBSERVATORIO OBSERVAL

El Observatorio de la Validación de competencias profesionales (Observal) es un instrumento para el seguimiento y análisis de los procedimientos llevados a cabo en España acerca del reconocimiento de las competencias profesionales y aprendizajes adquiridos por vías no formales e informales y por la experiencia laboral. Tiene su

origen como resultado de un proyecto europeo (2007-2010) para la construcción del observatorio europeo sobre la validación de aprendizajes no formales e informales.

Una vez finalizado este proyecto europeo, se vio la necesidad de continuar con la iniciativa haciendo que el observatorio fuera convertido en un espacio abierto para el desarrollo y seguimiento de la acreditación de competencias.

En función de ello se creó un portal de internet que está organizado sobre un sistema de gestión de contenidos basado en Joomla. A través de aplicaciones de código abierto y gestores de bases de datos como MySQL se ha conseguido construir una propuesta de información y difusión de la práctica de la validación de competencias en España. Este portal tiene un sistema de suscripción que da acceso a una información ampliada y permite la participación en foros profesionales. Observal está vinculado con otras redes sociales como LinkedIn, Facebook o Twitter, entre otras.

Con este proyecto europeo se establecieron las bases para una propuesta consolidada en España. Este proyecto es la aportación que se hace desde la Universidad de Valladolid, como miembro de la Red Universitaria Europea de Educación Continua (EUCEN), a la lista de observatorios europeos sobre la validación de aprendizajes no formales e informales (EUCEN, 2013).

3. OBJETIVOS DEL OBSERVATORIO

En el Observatorio como proyecto hacemos una gran apuesta por impulsar el desarrollo de la acreditación de los aprendizajes no formales e informales y las competencias adquiridas por la experiencia laboral en las personas que no tienen un reconocimiento «oficial» de lo aprendido formalmente. Entre las muchas posibilidades que nos hemos planteado, sintetizamos en estos cinco objetivos la esencia del Observatorio:

- Informar sobre la validación y acreditación de competencias en España.
- Analizar las convocatorias existentes en todas las Comunidades Autónomas.
- Realizar informes de los procesos de acreditación de competencias.
- Impulsar la formación y la investigación de la formación a lo largo de la vida.
- Contribuir a mejorar su implantación e informar de la experiencia española a los países de la Unión Europea.

4. ACTIVIDADES DEL OBSERVATORIO

En el Observatorio se están desarrollando un conjunto de actividades que abarcan los siguientes ámbitos:

- Información.
- Documentación.
- Orientación.
- Formación.
- Análisis.
- Investigación.

4.1. Observal es un portal con información

La principal actividad sobre la que se estructura el Observatorio está en la base de un buen sistema de información. La tarea de sistematizar la información sobre la que llevar a cabo los posteriores análisis de la práctica del proceso de acreditación ha sido, desde el primer momento, una prioridad para este proyecto.

En primer lugar, y con carácter básico, se ha habilitado una presentación de toda la normativa legislativa, tanto europea, como estatal y autonómica relacionada con los procedimientos de acreditación de las competencias profesionales. Se trata de tener siempre accesible e interrelacionada toda la normativa reguladora del procedimiento. La complejidad y diversidad de esta tarea conlleva una constante actualización por lo que es necesario establecer hipervínculos dentro del propio portal de manera que sea accesible en todo momento la norma reguladora en cualquiera de los niveles de desarrollo.

En segundo lugar, dentro del portal temático, se ha incluido una sección de información que contiene un análisis de los diferentes institutos, agencias y servicios creados en las Comunidades Autónomas para el desarrollo del proceso de acreditación de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia y/o los aprendizajes conseguidos por vías no formales e informales. Para su análisis se ha seguido una estructura común que facilite información al usuario sobre el funcionamiento del servicio administrativo correspondiente. La información facilitada

está vinculada con los documentos acreditativos correspondientes, así como con una selección de la legislación en cada uno de sus apartados. En cada página de estos servicios de la administración autonómica podemos encontrar la siguiente información:

- Datos sobre la estructura, objetivos y funciones, la normativa reguladora y una dirección de contacto administrativo actualizado.
- Datos sobre la acreditación de competencias en la Comunidad Autónoma con una descripción del proceso, las normas reguladoras y convocatorias del procedimiento, así como documentos de interés sobre la acreditación.
- Información sistematizada sobre la formación profesional en la Comunidad Autónoma, su normativa reguladora, datos sobre el consejo autonómico de la formación profesional y los planes de acción previstos. Se analizan los informes y dictámenes de los consejos, así como las directrices del consejo escolar en materia de formación profesional

En tercer lugar se ha incluido en el Observatorio una sección de información para los usuarios con datos acerca de las 26 familias profesionales recogidas en el catálogo nacional de cualificaciones profesionales y el catálogo modular de la formación profesional. Así, se presenta información de más de 660 cualificaciones, con datos acerca de más de 2.250 unidades de competencia. Estos datos se completan con el catálogo de títulos de formación profesional (122 títulos de grado medio y 149 de grado superior) y más de 440 certificados de profesionalidad. Con esta información se ha construido una base de datos que recoge la evolución de los títulos y certificados por Comunidades Autónomas.

Un importante grupo de datos está relacionado con el directorio o agenda de instituciones que tienen vinculación con el procedimiento de reconocimiento de las competencias profesionales. Se ha recogido información acerca de las Agencias e Institutos de Cualificación, los Consejos de Formación Profesional, los Consejos Económico y Social de España y los Consejos Escolares de cada una de las 17 Comunidades Autónomas y del Estado. Se ha construido una base de datos con información de los 48 Centros de Referencia Nacional (CRN) y 116 Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP), tanto públicos como concertados.

Finalmente, Observal es una agenda de profesionales relacionados con la acreditación y un foro abierto a la participación y debate sobre las condiciones en las que se desarrolla el procedimiento.

4.2. Observal es un repositorio documental

Toda la documentación original que emana de las diferentes organizaciones relacionadas con el contenido del observatorio, como son la Comisión Europea, el Ministerio de Educación, el Servicio Estatal Público de Empleo, o los organismos autónomos con las competencias en este ámbito, nos ha permitido construir un repositorio documental. Esta información ha sido organizada por ámbitos temáticos relacionados con la legislación europea, estatal y autonómica. También pueden ser consultados en este archivo documental los documentos que son empleados por profesionales interesados en el asesoramiento y evaluación de las competencias (por ejemplo, las guías y cuestionarios de evaluación), así como informes internacionales y otros documentos elaborados por Observal.

Es importante señalar que se ha construido una biblioteca que recoge referencias de artículos, libros y tesis doctorales que hayan sido publicadas en España relacionadas con la temática del observatorio, así como una importante sección de los medios de comunicación españoles en los que se recoge la información publicada relacionada con la acreditación de competencias.

4.3. Observal ofrece orientación a las personas interesadas en acreditar sus competencias

En el Observatorio apostamos por facilitar la información a los usuarios que deseen conocer los requisitos del procedimiento. Para ello también hemos puesto en marcha un sistema de orientación en el que se aportan pautas, ejemplos, sugerencias y análisis de cuestiones relacionadas con la acreditación de los aprendizajes no formales e informales. De esta manera se facilita información, orientación y apoyo a las personas candidatas a través de técnicas de orientación vocacional y el uso del modelo de curriculum europeo *Europass*. Hacemos un especial hincapié en el uso adecuado de este instrumento como estrategia para la acreditación. También hemos puesto especial atención en el fomento del balance de competencias personales y profesionales. Siguiendo las experiencias de otros países como Francia, Italia, Reino Unido o Austria, entendemos que el balance de competencias es una estrategia deseable por parte de las personas candidatas y desde el Observatorio estamos desarrollando una campaña informativa que permita concienciar a los profesionales de la orientación acerca de esta práctica.

4.4. Observal desarrolla cursos de formación para profesionales

En Observal somos conscientes de la importancia de una buena información, una buena orientación, un buen asesoramiento profesional y una práctica evaluadora acorde con las directrices europeas que aportan los organismos internacionales. Por ello, las *Directrices europeas para la validación del aprendizaje informal y no formal* (CEDEFOP, 2009) son utilizadas como referentes de calidad para la preparación de los profesionales que han de llevar a cabo este proceso. En Observal hemos desarrollado un sistema de formación basada en la idea del *blended-learning* (formación semi-presencial) en la que se ofrece la formación necesaria a través de los cursos para asesores y evaluadores del procedimiento ajustados al anexo 5 del Real Decreto 1224/2009, antes mencionado.

También ofrecemos una formación modular de actualización sobre aspectos concretos, técnicas y modelos que permitan llevar a cabo una práctica profesional de calidad acorde con las directrices internacionales, todo ello a través del empleo de soportes tecnológicos basados en Internet.

4.5. Observal dinamiza proyectos de Investigación sobre la validación de competencias

Desde que se inició la propuesta de creación del observatorio europeo, nuestro Observal ha estado muy implicado en proyectos de investigación en relación con la práctica del reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales. La realización de algunos estudios de caso, los análisis de convocatorias de acreditación o la impartición de conferencias han sido actividades propias de la investigación. Es de destacar en la actividad investigadora el desarrollo de trabajos académicos y de investigación relacionados con cualquier aspecto vinculado con la formación a lo largo de la vida y el aprendizaje permanente de las personas adultas. Ejemplos de ello los encontramos en la defensa de tres tesis doctorales, siete trabajos fin de máster y tres trabajos fin de grado.

4.6. Observal realiza Informes sobre las condiciones en las que se lleva a cabo la práctica de la acreditación de competencias

La actividad de sistematización de la información relacionada con el reconocimiento de las competencias profesionales está orientada hacia la elaboración de informes acerca de este procedimiento desarrollado en el contexto del estado español. De cada Comunidad Autónoma emana suficiente información que requiere una lectura atenta y a su vez comparada con otras realidades afines, y de estos análisis surgen informes que permiten construir los perfiles acerca de las diferentes familias profesionales y cómo en cada contexto se realiza el proceso de este reconocimiento de los aprendizajes adquiridos por la experiencia laboral para la obtención de un título de formación profesional o certificado de profesionalidad.

En el Observatorio existen diferentes propuestas, entre otras, centradas en la elaboración de informes acerca de las siguientes cuestiones relacionadas con el procedimiento:

- Desarrollo de comparativas del procedimiento en cada una de las Comunidades Autónomas.
- Análisis de la información y opinión que difunden los medios de comunicación sobre el procedimiento.
- Identificación, análisis y valoración sobre cualquier modo de reconocimiento de los aprendizaje previos y sus procesos de acreditación para facilitar el acceso a las personas a mejores niveles de cualificación (por ejemplo, acceso a la Universidad para mayores de 40 años).
- Informe anual sobre el procedimiento llevado a cabo en España para su difusión en el Observatorio europeo.

En resumen, el observatorio de la validación de competencias profesionales es una iniciativa para fomentar y potenciar todo lo referido al reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales. Considerando la importancia del concepto de empleabilidad, Observal asesora en el procedimiento y fomenta la transparencia del proceso en cualquiera de sus fases de información, orientación, asesoramiento, evaluación y acreditación de las competencias profesionales.

5. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- European Centre for the Development of Vocational Training, CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy: a selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Centre for the Development of Vocational Training, CEDEFOP (2009). *European guidelines for validating non formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European University Continuing Education Network, EUCEN (2013). *OBSERVAL-Net: European Observatory on validation practices of non-formal and informal learning in European countries*. Recuperado de <http://www.observal-net.eu>
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. Hamburgo: Autor.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de junio de 2002, núm. 147.
- Medel-Añonuevo, C., Ohsako, T. & Mauch, W. (2001). *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. *Boletín Oficial del Estado*, 25 de agosto de 2009, núm. 205.
- Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 22 de diciembre de 2012, C 398/1.

Adquisición de competencias profesionales en Educación Superior para la intervención en infancia en riesgo social

CLARA ISABEL FERNÁNDEZ RODICIO
FRANCISCO JAVIER AGUIAR FERNÁNDEZ
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

En la educación tradicional el objetivo central del proceso de enseñanza-aprendizaje es la transmisión de contenidos. El profesor es el centro del proceso, poseedor y transmisor exclusivo de los conocimientos, y la evaluación del estudiante se basa en los contenidos adquiridos, muchas veces alejados de las verdaderas demandas del ejercicio profesional actual (Rodríguez Espinar, 2007).

En el modelo de Formación Basada en Competencias, el alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo es que el alumno integre el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber estar, y esto es lo que se denomina competencia (Echeverría, 2002). El profesor tiene el papel de mediador en el aprendizaje del alumnado, ya que este tiene una participación más activa. Es decir, la metodología didáctica empleada por el docente está enfocada en el aprendizaje estratégico, en el diseño de modelos de intervención a través de estrategias metacognitivas (como la comprensión de textos, la solución de problemas) y a través de estrategias como la imaginación, elaboración de esquemas, mapas conceptuales que permiten al alumnado aprender a pensar y a generar habilidades cognitivas necesarias para poder solucionar problemas interpersonales. Esta metodología es diseñada para que el estudiante integre conocimientos, habilidades, actitudes y valores (competencias) y, por lo tanto, logre la competencia necesaria en las diferentes áreas de su profesión (Rodríguez y Vieira, 2009).

Autores como Rosenshine y Stevens (1986) investigaron sobre la forma en que los profesores efectivos enseñaban contenido estructurado a su alumnado, teniendo como objetivos:

- Comenzar las unidades revisando los contenidos, prerrequisitos y enunciando los objetivos.
- Presentar el nuevo contenido en pequeños pasos y practicar con los estudiantes.
- Instrucciones y explicaciones claras y detalladas.
- Facilitar un alto nivel de práctica.
- Comprobar.

El profesor debe guiar la actividad mental constructiva del alumno hacia la elaboración de una representación del contenido que esté en consonancia con los contenidos de aprendizaje. De esta manera la noción de triángulo interactivo, que representa las relaciones entre el alumno, el contenido y el profesor constituye la unidad básica para la comprensión de procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA: CONSTRUCTIVISMO COGNITIVO

Este trabajo se fundamenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva teórica de naturaleza socio-constructivista. Parte del principio de que el conocimiento previo genera conocimiento nuevo, ya que el aprendizaje es esencialmente activo.

El diseño instruccional actual posee un carácter prescriptivo, tecnológico y sistémico, con una base cognitivista y constructivista. El constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa; entre ellas se encuentran las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner y la psicología cognitiva. El constructivismo plantea que cada alumno estructura su conocimiento del mundo a través de un patrón único, concentrando cada nuevo hecho o experiencia en una estructura que crece de manera subjetiva y que lleva al aprendiz a establecer relaciones racionales y significativas con el mundo.

El alumno va creando una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de los aspectos cognitivos, emocionales y sociales (Ausubel, Novack y Hanesian, 1983). Es la propia persona la que construye su propia

experiencia interna de aprendizaje, utilizando esquemas mentales para organizar y comprender la información nueva (Vygotsky, 2001). Desde esta perspectiva se entiende que la construcción del conocimiento se produce gracias a la interrelación de tres elementos: el alumno, el contenido objeto de enseñanza y aprendizaje y el profesor, que guiará al alumno para construir significados y atribuir sentido al contenido de aprendizaje. El alumno aporta al aprendizaje una actividad mental constructiva que le permite apropiarse del contenido elaborando una versión personal del mismo. Todas las funciones mentales superiores se originan en el medio social a través del lenguaje y se logra potenciando la zona de desarrollo próximo del alumno (la distancia existente entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno, aquello que es capaz de hacer por sí solo, y el nivel de desarrollo potencial, aquello que sería capaz de hacer con la ayuda del docente).

La propia naturaleza de un proceso de aprendizaje auto-dirigido presupone que los alumnos deberán ser capaces de actuar de forma autónoma durante el proceso enseñanza y aprendizaje (Badia, Barberà, Coll y Rochera, 2005). Ello significa que deben ser capaces de llevar a cabo actuaciones de aprendizaje guiadas por procesos de autorregulación de su aprendizaje.

3. METODOLOGÍA: APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y EL MÉTODO DE CASOS A TRAVÉS DEL CINE

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) consiste en el planteamiento de una situación problema que consiste en la construcción, análisis y/o solución de un problema. El alumno que afronta el problema tiene que analizar la situación y caracterizarla desde más de una sola óptica, y elegir o construir una o varias opciones viables de solución. Su finalidad es promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión. Suele definirse como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real, la cual fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje con la vida real.

Esta metodología de enseñanza, el ABP, requiere de la elaboración y presentación de situaciones reales o simuladas –siempre lo más auténticas y holistas posible– relacionadas con la construcción del conocimiento o el ejercicio reflexivo de determinada destreza en un ámbito de conocimiento, práctica o ejercicio profesional particular.

Planteamiento de un caso: se realiza una identificación del problema a través de las tareas que realizan los profesionales de ese ámbito de estudio, favoreciendo un aprendizaje activo, constructivo y auténtico.

- La presentación de casos genera la construcción de un modelo mental general de la situación.
- Aporta información sobre el tema de estudio.
- Facilita herramientas cognitivas que favorecen la construcción del conocimiento a través de habilidades como el modelado, el entrenamiento supervisado o el andamiaje sistémico.
- Fomenta la comunicación a través de comunidades de aprendizaje y el aprendizaje cooperativo.
- Genera un contexto donde se sitúa el ambiente de aprendizaje.

El cine es un poderoso recurso informativo de conocimientos culturales, prácticos, incluso científicos, de valores individuales o sociales, actitudes. También estimula el desarrollo de competencias básicas, tales como la capacidad de observación, de análisis, de reflexión, de juicio crítico, e involucra a toda la persona, de manera cognitiva, afectiva y social (Alonso y Pereira, 2000). El cine es un buen recurso pedagógico ya que es un canal de comunicación que actúa en tres niveles:

- a través del sistema perceptivo (vista y oído);
- por medio de lenguajes asociados a los sistemas perceptivos (imagen y sonido);
- a través de la transmisión de conocimientos, emociones y valores.

El cine profundiza y analiza la vida de las personas, sus problemas, sus sentimientos, sus pasiones. Además, posee una gran capacidad para transmitir acontecimientos y sucesos sociales (Pereira, 2005). A menudo, los problemas sociales proyectados en la pantalla y resueltos de forma concreta, se convierten en enseñanzas de la vida y para la vida, a la vez que favorecen la reflexión y el análisis crítico de los valores y contravalores, consiguiendo el cambio de actitudes (Pereira, 2010).

4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL CINE

La materia *Intervención educativa en infancia y adolescencia en riesgo* es una materia que se sitúa en el centro de la formación de las profesiones del ámbito social, ya que la esencia de la profesión consiste en la acción o intervención social y educativa en población con necesidades específicas. Por esa razón proponemos realizar una intervención educativa con Cyril, el protagonista de *El niño de la bicicleta*.

Las vivencias emocionales y afectivas son el motor de nuestra vida, por esa razón a la infancia debemos darle la oportunidad de tomar conciencia de sí misma, desarrollar la empatía y el resto de destrezas necesarias para relacionarse con los demás de forma constructiva, desarrollando en ellos el comportamiento prosocial y prevenir la violencia.

- Objetivos:
 - Conocer los efectos emocionales que el abandono genera en un niño.
 - Identificar las necesidades afectivas en la infancia.
 - Realizar un proyecto educativo individualizado para Cyril.
- Contenidos:
 - Abandono y desamparo en la infancia.
 - Acogimiento residencial de los menores en riesgo de exclusión.
 - La educación afectiva y emocional.
- Competencias:
 - Resolución de problemas y toma de decisiones.
 - Diseñar un proyecto específico de intervención socioeducativa.
 - Aprendizaje autónomo.
- Actividades:
 - Proyección de la película.
 - A través de un foro de debate, identificar las diferentes emociones de Cyril en diferentes escenas: ira, rabia, sorpresa, frustración, soledad, desesperanza.
 - Realizar un registro de observación de las diferentes emociones que se observan en Cyril.

- Realizar un proyecto de intervención educativo para Cyril.
- Evaluación del trabajo realizado por los alumnos a través de una rúbrica.

5. RESULTADOS

El ámbito de intervención de Educación Social y Trabajo Social es amplio y complejo, y más cuando nos adentramos en la intervención especializada ya que el entorno social es cambiante y el mercado laboral genera continuos desafíos. Por ello, capacitar al alumno para enfrentarse al ámbito laboral, valorar las situaciones de riesgo de la infancia, y saber identificar las emociones de los menores para poder intervenir sobre ellas, llevando a cabo una evaluación de la situación y poder tomar decisiones.

Para lograr la integración social de la infancia es necesario llevar a cabo una intervención educativa en dos direcciones:

- Es imprescindible el control y manejo de las emociones. Es importante que este manejo no haga solo referencia a la contención sino al control real y a la canalización y expresión positiva, de manera que facilite también la prevención de recaídas.
- Y en el manejo de las habilidades sociales básicas y de resolución de conflictos.

Entre las dificultades que manifiestan los alumnos a la hora de realizar la propuesta de intervención profesional está intervenir con los menores en situaciones con problemas emocionales generados por una situación familiar de abandono. El desconocimiento de las emociones, sus reacciones y comportamientos y el no saber cómo actuar ante ello es la mayor preocupación que manifiestan.

6. CONCLUSIONES

Alejarse de la clase magistral, mostrando una película y utilizándola como estrategia didáctica ayuda a pensar y a sentir, consolida conocimientos y genera actitudes. Y si utilizamos el cine como estrategia educativa despierta el sentido crítico, la creatividad y la capacidad de análisis e intervención en la vida cotidiana. Todo ello se debe a que el recurso audiovisual tiene un gran poder motivador y de atracción. Favorecer el desarrollo de la personalidad crítica y creadora, que proporcione un ambiente de libre

elección, decisión y ejecución, estimulando la actitud crítica, lleva consigo la capacitación del alumno para enfrentarse a su medio laboral.

Desde la formación universitaria se pretende dotar al futuro profesional de las competencias y conocimientos necesarios para su desempeño, así como de las bases de indagación y aprendizaje autónomo, que serán fundamentales para su continua actualización y adaptación al cambiante medio en el que tendrá que ejercer su profesión.

7. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Alonso, M. L. y Pereira, M. C. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 5, 127-147.

Ausubel, D. P., Novack, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa*. México: Trillas.

Badia, A., Barberà, E., Coll, C. y Rochera, M. J. (2005). La utilización de un material didáctico autosuficiente en un proceso de aprendizaje autodirigido. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 3. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M3/>

Castejón, J. L. y Navas, I. (2009). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la enseñanza en la educación secundaria*. Alicante: Editorial Club Universitario. ECU.

Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 1(20), 7-43.

Fernández Rodicio, C. I. y Pereira Domínguez, M. C. (2012). Cine y transversales: el niño de la bicicleta. *Revista de Padres y Maestros*, 346, 1-4.

Pereira, M. C. (2005). Cine y educación social. *Revista de Educación*, 338, 205-228.

Pereira, M. C. (2010). *El cine como ámbito de educación. La educación «por» y «para» el cine*. En J. M. Touriñán López (Dir.), *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 238-262). A Coruña: Netbiblo.

Rodríguez, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, 6, 83-91.

Rodríguez, A. y Vieira, M. J. (2009). La formación en competencias en la Universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 27-47.

Rosenshine, B. y Stevens, R. (1986). *Teaching functions*. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 376-391). New York: Mac Millan.

Vygotsky, L. S. (2001). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique.

Simulación de entrevistas laborales a través de Second Life

CLARA ISABEL FERNÁNDEZ RODICIO
FRANCISCO JAVIER AGUIAR FERNÁNDEZ
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

La entrevista de trabajo es la fase definitiva dentro de cualquier proceso de búsqueda de empleo o de cambio de trabajo. Para poder llevar a cabo simulaciones de entrevista, es importante conocer los aspectos a tener en cuenta para llegar a ser el candidato con mayores probabilidades de éxito y ocupar el puesto de trabajo deseado. Para ello es importante que los alumnos aprendan qué es lo que pueden ofrecer, cómo reconocer nuestras cualidades y aprender a resaltarlas durante la entrevista, y saber presentar nuestros puntos débiles como un aspecto positivo. Entendemos por entrevista laboral el intercambio comunicativo que se lleva a cabo de modo formal con el objetivo de evaluar la experiencia, el posible desempeño, las capacidades o las competencias que una persona muestra para una empresa, institución o cargo determinado.

La adquisición de competencias implica una reformulación de los métodos de enseñanza que les permita a los alumnos incorporarse a la vida adulta y al mercado laboral de manera satisfactoria. Los alumnos deben saber aplicar los conocimientos en un contexto real, comprender lo aprendido y tener la capacidad de integrar los distintos aprendizajes, ponerlos en relación y utilizarlos de manera práctica en las posibles situaciones o contextos a los que se tengan que enfrentar diariamente. Estamos hablando de un modelo fundamentado en una actitud permanente y activa de aprendizaje (Mora, 2004).

Las instituciones de educación superior deben de incrustarse en el marco de las exigencias de la sociedad del conocimiento, ya que se encuentra determinada por el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación, generando nuevas

formas de comprender nuestro entorno. Es por ello que el manejo y acceso a estas deben estar presentes en la formación básica de los estudiantes y futuros docentes y así asegurar su inclusión en la actual sociedad.

En estos momentos se ha tomado conciencia de que la tecnología exige una reorganización de la enseñanza para poder utilizarla de una forma eficaz, y por ello es necesario preparar un diseño formativo coherente en relación a la secuencia de actividades a desarrollar, ordenar la producción de los medios necesarios, establecer mecanismos de apoyo al estudiante y decidir la metodología evaluativa. La clave está en «la integración curricular de la tecnología» (González Sanmamed, 2007, p. 231) para que tenga un papel mediador entre los contenidos y las herramientas. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han sido siempre instrumentos para pensar, aprender, conocer, representar y transmitir a otras personas y otras generaciones los conocimientos adquiridos. Ofrecen la posibilidad de emplear diferentes sistemas de signos como son: lenguaje oral, lenguaje escrito, imágenes, para representar una determinada información y transmitirla (Coll y Monereo, 2008).

La tecnología ha revolucionado la forma cómo nos comunicamos, cómo nos organizamos y cómo aprendemos. La integración de las TIC en la Educación Superior a través de b-learning, m-learning y gamificación, está provocando un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo el aprendizaje cooperativo, y en la adquisición de competencias digitales (e-competencias) de los alumnos. Las TIC si se utilizan correctamente, pueden generar grandes beneficios también a la educación presencial:

- El b-learning, blended learning o aprendizaje semipresencial: es una modalidad de enseñanza que incluye tanto formación presencial como formación a distancia (e-learning) contando con la utilización de las TIC, combinando la formación on-line y la formación presencial. Para González Mariño (2006) el aprendizaje mezclado o blended learning implica una combinación de lo siguiente: variedad de medios de entrega; variedad de eventos de aprendizaje (individual y colaborativo, basado en grupos.); apoyo electrónico de desempeño (instrucción) y gestión de conocimiento (información).
- El m-learning: se hace posible gracias a la existencia de hardware móvil y la tecnología de redes. Algunos estudios muestran que los alumnos mejoran en autonomía y se enriquecen las actividades de interacción y comunicación, teniendo un efecto positivo en la aceptación de los sistemas móviles.

- Gamificación: su objetivo es influir y motivar a los usuarios para conseguir que logren adquirir hábitos y alcanzar objetivos. Para ello, se incentiva al jugador a participar, compartir e interactuar en alguna actividad de forma individual o con la comunidad. La aplicación de la mecánica de juego a una materia o actividad no lúdica permite crear una serie de experiencias de usuario que enriquecen el atractivo de la actividad gamificada.
- La web social Second Life (García Laborda, 2010): estas plataformas permiten la comunicación síncrona y asíncrona mientras que los estudiantes y los profesores permanecen en un cierto anonimato. No se puede considerar un juego sino una realidad paralela. El aprendizaje y la formación se abren camino de forma cada vez más explícita en esta tendencia TIC que son los mundos virtuales. Las posibilidades educativas y los cambios en procesos que pueden llegar a generarse son muy importantes.

Los objetivos de la Educación Superior son: garantizar la calidad de la enseñanza; ofrecer a los estudiantes los conocimientos y estrategias necesarias para el aprendizaje permanente (González Vallés, 2011); mejorar los procesos educativos a través de la innovación educativa sustentada en enfoques activos y en la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Sáez López, 2012).

El Informe Horizonte 2012 centrado en la enseñanza universitaria tiene como objetivo identificar las nuevas tecnologías y analizar la repercusión que tendrán en el campo de la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la expresión creativa en los próximos cinco años. En dos o tres años, se prevé la introducción de dos tecnologías en la enseñanza universitaria: los juegos y la gamificación y el perfeccionamiento de las analíticas de aprendizaje. Los juegos en este nivel educativo tienen como objetivo implicar a los estudiantes, proporcionándoles escenarios digitales que suponen un desafío para la comprensión de nuevos conceptos.

2. APRENDIZAJE COOPERATIVO

La teoría constructivista del aprendizaje concibe al alumno como agente activo en la adquisición de conocimiento. El modelo didáctico de aprendizaje por descubrimiento guiado asume esta premisa. La información no es ofrecida a los alumnos de manera expositiva, sin que un entorno abierto de aprendizaje promueva que sean los alumnos

por sí mismos los que construyen su propio conocimiento, mediante la indagación, la resolución de problemas, los razonamientos hipotéticos-deductivos, la inducción, etc.

El constructivismo cognitivo proviene de la teoría de Piaget y realiza una aproximación al conocimiento y al aprendizaje desde la interacción social. A través de la interacción social con otros, el alumno va construyendo su aprendizaje significativo a partir de la estructura que ya posee. Es decir, adquiere nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ya ha adquirido anteriormente (Driscoll, 2000; Santrock, 2001). Vigotsky consideraba el medio social como elemento crucial para que se produzca el aprendizaje, dado que el aprendizaje es un proceso en el que se utilizan esquemas mentales para organizar y comprender la información nueva. Todas las funciones mentales superiores se originan en el medio social por medio del lenguaje y esto se logra potenciando la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

El aprendizaje colaborativo se sustenta en teorías cognoscitivas y para Piaget hay cuatro factores que inciden e intervienen en la modificación de estructuras cognoscitivas: la maduración, la experiencia, el equilibrio y la transmisión social. Todos ellos se pueden propiciar a través de ambientes colaborativos.

En la práctica se concibe el aprendizaje colaborativo como el trabajo de los estudiantes que trabajan en parejas o en pequeños grupos para lograr unos objetivos de aprendizajes comunes. Al profesor no le corresponde la supervisión del aprendizaje en grupo, sino que es un miembro más de la comunidad en busca del saber. Mientras que en el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos (Pujolas Maset, 2009), que se caracterizan por su heterogeneidad y en donde el profesor conserva el tradicional doble papel de experto de la asignatura y autoridad en el aula. Ambos aprendizajes se encuentran en un continuum que va de lo más estructurado (aprendizaje cooperativo) al menos estructurado (aprendizaje colaborativo).

De entre las metodologías que favorecen el aprendizaje colaborativo y cooperativo tenemos las simulaciones y juegos de rol (Yáñez y Villardón, 2008). Los juegos consistentes en simulaciones tienen un gran potencial en la resolución de problemas mediante el pensamiento crítico.

3. METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE: LA SIMULACIÓN CON SECOND LIFE

El diseño de una simulación consiste básicamente en un entorno en el que el sujeto puede ir tomando diferentes decisiones que se traducen en actuaciones sobre el entorno. El uso más apropiado de la simulación por ordenador es como un instrumento complementario a las clases teóricas y clases de laboratorio. La simulación con ordenador es un buen instrumento para mejorar la construcción de hipótesis y predicción de habilidades. Estos ambientes en Second Life son simulaciones sobre el ordenador que tienen una interfaz en tercera dimensión, para dar a sus usuarios la sensación de inmersión total en todas sus interacciones con el ambiente. Por ello, se trata de un medio telepresencial, que ofrece la posibilidad de interactuar cara a cara, mediante un avatar, con otros usuarios (estudiantes y profesores), desterrando uno de los inconvenientes del tradicional e-learning.

- Objetivos:
 - Reconocer nuestras cualidades y aprender a resaltarlas durante la entrevista.
 - Saber presentar nuestros puntos débiles como un aspecto positivo.
 - Conocer el intercambio comunicativo que se lleva a cabo durante la entrevista.
- Contenidos:
 - La preparación previa y el vestuario.
 - Datos personales y familiares, nivel educativo y aspectos de personalidad.
 - La respuesta a las principales preguntas.
 - Cómo hacer preguntas.
 - Aptitudes para el trabajo.
 - El cierre.
- Metodología: aprendizaje colaborativo y desarrollo de situaciones de Simulación de una entrevista a través de Second Life.
- Competencias:
 - Capacidad de análisis.
 - Capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones.

- Competencia en expresión oral.
 - Habilidad para las relaciones interpersonales.
 - Capacidad de trabajo en equipo y relaciones interpersonales asertivas.
 - Establece relaciones interdisciplinarias.
- Actividades: a través de la inmersión en la realidad virtual, se realiza una simulación de una entrevista laboral. Los alumnos aprenderán las distintas técnicas que caracterizan a la entrevista, a través del visionado de vídeos en los que se observa la realización de diferentes entrevistas. De entre las diferentes actividades que se proponen al alumnado, para adquirir los contenidos necesarios para llevar a cabo con posterioridad la simulación, se proponen las siguientes:
- Primera sesión: clase magistral, el profesor explicará los conceptos y presentará el material, enlaces de interés y el planteamiento del problema que deben resolver los alumnos.
 - Diario de la sesión de clase en la que el profesor explicará el problema que deberán resolver los alumnos. Se reflexionará sobre los contenidos tratados en cada sesión de la asignatura, así como sobre el proceso de aprendizaje.
 - Trabajo sobre supuestos prácticos y actividades planteadas en clase.
 - Lecturas obligatorias. Síntesis y valoración personal de cada lectura.
 - Resultados del desarrollo de las actividades propuestas.
 - Segunda sesión: cada grupo de alumnos buscará información bibliográfica sobre cómo resolver el problema.
 - Tercera sesión: planificar el trabajo a desarrollar, búsqueda del material necesario para realizar el trabajo.
 - Cuarta sesión: se establecerán grupos de alumnos.
 - Quinta sesión: los grupos, en una puesta en común del material obtenido, deberán presentar soluciones a los errores detectados en los diferentes vídeos, a la hora de realizar la entrevista.
 - Sexta sesión: familiarización con el mundo virtual de Second Life, generando cada uno de los alumnos su propio avatar. Se construye un escenario en donde se llevarán a cabo las entrevistas virtuales.

- Séptima sesión: se llevarán a cabo diferentes situaciones de entrevista laboral, para poner en práctica los contenidos aprendidos en las fases anteriores. Todos los alumnos llevarán a cabo los dos roles dentro de la entrevista: entrevistador y candidato.

4. CONCLUSIONES

La *Web 3.0* o *Web Semántica*, desde el punto de vista de su aplicabilidad en los espacios virtuales educativos, haciendo énfasis en la potencialidad de esta y en las posibilidades que en el campo educativo podrían aportar sus nuevas funcionalidades en las herramientas utilizadas para la gestión de contenidos educativos en entornos web, puede entenderse como un facilitador de un cambio de paradigma en los procesos de aprendizaje, ya que anteriormente se priorizaba un sistema jerárquico focalizado en los profesores y en fuentes de conocimiento «oficiales», convirtiéndose la red en un facilitador del proceso de aprendizaje del alumno.

Las simulaciones, juegos y videojuegos no sustituyen la práctica real, pero se muestran eficaces como preparación a la misma. Sus fines educativos se sitúan en el desarrollo de destrezas complejas y de habilidades en la toma de decisiones. Envolviendo cualquier actividad con un conjunto apropiado de mecánicas de juego se logra crear una experiencia que fomenta un determinado comportamiento, mediante el cumplimiento del cual se consigue cubrir una o más de las necesidades humanas. Las personas tienen deseos y necesidades fundamentales: deseo de recompensa, de estatus, de logro, de expresión, de competición y de altruismo entre muchos otros. Estas necesidades son universales, atemporales.

La utilización y adopción de espacios virtuales en el aprendizaje tiene una implicación sobre dónde, qué y cómo aprender. El protagonista es el estudiante, que deja de tener una actitud pasiva para interactuar con el profesor y el resto de compañeros actuando conforme a un rol predeterminado y elegido previamente.

5. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Coll, C. y Monereo, C. (2008) (Ed.). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Ediciones Morata.

- Driscoll, M. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- García Laborda, J. (2010). Cambios en los estilos de aprendizaje inducidos por el uso de la web social. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 22. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/22/laborda.pdf>
- González Mariño, J. C. (2006). B-Learning utilizando software libre, una alternativa viable en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 121-133.
- González Sanmamed, M. (2007). Las TIC como factor de innovación y mejora de la calidad de la enseñanza. En J. Cabero (Coord.), *Tecnología Educativa* (pp. 219-232). Madrid: McGraw Hill.
- González Vallés, J. E. (2011). *La web 2.0 y 3.0 en su relación con el EEES*. Madrid: Ed. Versión Libre.
- Johnson, L., Adams, S. y Cummins, M. (2012). *Informe Horizon del NMC: edición para la enseñanza universitaria 2012*. Austin, Tejas: The New Media Consortium. Recuperado de <http://www.nmc.org/pdf/2012-horizon-report-HE-spanish.pdf>
- Liaw, S. S., Hatala, M. y Huang, H. M. (2010). Investigando aceptación hacia el aprendizaje móvil para ayudar a la gestión de los conocimientos individuales: en base a la teoría de la actividad propuesta. *Informática y Educación*, 54(2), 446-454.
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37.
- Pujolas Maset, P. (2009). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Sáez López, J. M. (2012). Integración práctica de la tecnología educativa en el grado de educación social. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 40(1), 1-16. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec40/pdf/Edutec-e_n40_Saez.pdf
- Yáñez, C. y Villardón, L. (2008). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad de conocimiento para el profesorado universitario* (Cuadernos monográficos del ICE, 12). Bilbao: Deusto Digital.

Obstáculos no aproveitamento das titorías: unha análise desde a perspectiva do alumnado

BEATRIZ GARCÍA ANTELO

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

A universidade atópase na actualidade inmersa nun contexto de continuo cambio, derivado tanto das transformacións que no seo da sociedade se foron sucedendo como do novo marco que supón a configuración dun espazo común de Ensino Superior a nivel europeo. Por ende, as institucións universitarias non poden permanecer alleas a este proceso e deben ser capaces de ofrecer unha resposta eficaz ás novas necesidades e demandas educativas, culturais, sociais, profesionais e científicas.

Neste senso, a súa misión debe ir máis alá das tradicionais funcións de creación e transmisión de cultura e de capacitación de profesionais, considerando que debe dar resposta ademais a un dos principais obxectivos da universidade na actualidade, a formación integral, que formula a necesidade de formar suxeitos capaces de desempeñar non só un rol profesional, senón tamén un rol na sociedade na que conviven. Á par que outras iniciativas, o reforzo dos procesos de orientación e titoría ao alumnado pode constituírse como un dos piares fundamentais na consecución desta formación integral, á vez que un impulso para a mellora da calidade da ensinanza e o apoio á adquisición de competencias profesionais, entre outras.

Na literatura que nos últimos anos se sucedeu sobre a figura do profesorado universitario existe consenso en considerar a titoría como unha das súas funcións, entendéndoa como unha parte substancial do seu perfil profesional, xunto a docencia (ou como unha parte desta), a investigación e a xestión.

A titoría académica ou de materia fai referencia á modalidade de titoría que desenvolven todos os docentes universitarios polo mero feito de selo, ao «labor

informativo e formativo que realiza o profesorado no marco da súa asignatura co obxecto de realizar un seguimento do proceso formativo de cada alumno ou grupo de alumnos aos que imparte docencia» (Álvarez Pérez y González Afonso, 2008, p. 60). En canto á súa organización, a titoría académica asimilouse tradicionalmente coa función titorial «legal ou funcional», derivada da obriga que establece a lexislación actual referente a que todo profesor universitario, con dedicación plena, debe contemplar seis horas semanais de atención titorial. En efecto, en diversas investigacións realizadas ao longo da última década (Alcón Soler, 2003; Lobato Fraile, Del Castillo Prieto e Arbizu Bacaicoa, 2005; García Nieto, Asensio Muñoz, Carballo Santaolalla, García García e Guardia González, 2005; Pérez Abellás, 2006; Zabalza Beraza e Cid Sabucedo, 2006) ponse de manifesto que tradicionalmente as titorías quedaron en moitos casos relegadas á consulta de dúbidas de carácter puntual durante ese horario.

Con todo, no actual contexto que marca a converxencia europea, o cambio cara a un novo modelo formativo centrado no estudante supón que os docentes deben modificar a estrutura das súas materias, combinando diferentes metodoloxías na distribución das súas clases e configurándose a función titorial como unha das estratexias fundamentais. Neste senso, contrariamente ao enfoque que tradicionalmente se concedeu á titoría de materia, debe ser inseparable da súa función como docente, axudando aos alumnos a resolver cuestións relativas ao seu proceso formativo e incentivando a súa autonomía no proceso de construción da súa aprendizaxe.

Ademais, os importantes cambios aos que a universidade debe facer fronte nos próximos anos fan necesario dar resposta ás demandas de orientación do alumnado en relación a aspectos de vital importancia para este, como facilitar o seu acceso e manexo da información, as dificultades para xestionar os propios itinerarios formativos nuns plans de estudo cada vez máis complexos, as novas esixencias sociolaborais da sociedade do coñecemento que demandan o desenvolvemento de competencias profesionais e a capacidade do individuo para formarse ao longo da vida, etc.

2. RAZÓNS QUE OBSTACULIZAN A ASISTENCIA DO ALUMNADO ÁS TITORÍAS

Os resultados que se amosan a continuación forman parte dun estudo máis amplo no que se pretendía a análise das titorías dende o punto de vista do profesorado e alumnado da Universidade de Santiago de Compostela (García Antelo, 2011). Nel,

poñíase de manifesto que a maioría do profesorado enquisado non organizaba titorías programadas ou en grupo, polo que, en consonancia coas investigacións antes citadas, as titorías concíbense maioritariamente como unha resposta puntual ás demandas que realiza o alumnado, especialmente no horario de titorías establecido a tal efecto. Por este motivo, considerouse fundamental profundar na acción titorial vinculada a este horario, tanto dende a valoración realizada polo profesorado como dende as vivencias expresadas polo propio alumnado.

Ao respecto, constatouse que pese a que ambos colectivos entenden que a función titorial resulta fundamental para a formación do alumnado, tanto este como o profesorado consideran que o aproveitamento que os estudantes fan das titorías é baixo. Así, a maioría indican non facer un uso regular das mesmas, vinculándoo ademais fundamentalmente á resolución de dúbidas de carácter puntual e fundamentalmente nos días previos ao exame ou, posteriormente, para a revisión de cualificacións. Diante desta realidade, unha das cuestións que se considerou fundamental é profundar nas razóns polas cales o alumnado non realiza un maior aproveitamento das titorías.

2.1. Metodoloxía e mostra

A metodoloxía empregada foi a investigación descritiva, elaborando un cuestionario que engloba diferentes dimensións, unha das cales recolle información relativa ao tema obxecto de análise neste traballo: as razóns que a xuízo do alumnado obstaculizan un maior aproveitamento das titorías pola súa parte. Nela englobanse dez ítems para ser valorados nunha escala de 1 (nada) a 5 (moito), en función do seu grao de acordo con cada un deles. Ademais, inclúe unha cuestión de carácter aberto, na que os enquisados poden indicar «outras razóns».

A poboación está formada polo alumnado da Universidade de Santiago de Compostela e, partindo dunha mostraxe aleatoria con afixación proporcional por área de coñecemento, seleccionouse unha mostra que se compón finalmente de 653 alumnos e alumnas que proceden de dezasete titulacións da USC, tres das cales son de Ciencias da Saúde, dous de Ciencias Experimentais, seis de Ciencias Sociais e Xurídicas, tres de Ensinanzas Técnicas e tres de Humanidades. En canto á variable xénero, a mostra de alumnado está formada maioritariamente por mulleres (78,9%), fronte ao 21,1% de homes.

2.2. Principais resultados

Os resultados obtidos expóñense a continuación, tanto os de carácter descritivo (media, desviación típica e porcentaxes) como comparativo, ao ter en consideración diferentes variables (sexo e área de coñecemento).

2.2.1. Análise descritiva

A incompatibilidade de horarios, é dicir, o feito de que en moitos casos coincidan os horarios de clases e os de titorías, é considerado como o motivo principal polo que os alumnos non fan un maior uso destas (media=3,36). Con todo, malia ser a razón que obtén a media máis alta, é tamén a que adquire unha desviación típica máis elevada ($S=1,429$) e, consecuentemente, a que mostra unha maior variabilidade na opinión do alumnado. Así, a maioría indica que a incompatibilidade de horarios dificulta a súa asistencia ás titorías en bastantes (25,2%) ou moitas ocasións (28,2%); mentres que o 29,1% non o ve como unha limitación importante: o 12,6% sinala a categoría de resposta «pouco» e o 16,5% «nada» (táboa 1).

A falta de tempo é o segundo motivo que sinalan os enquisados, de forma que o 47,3% indican que isto lles dificulta bastante (22,3%) ou moito (25%) a súa asistencia ás titorías.

A media obtida en relación aos restantes factores, que non supera o valor medio «3-regular», indica que estes non son asumidos maioritariamente como obstáculos importantes. Así, en orde de maior a menor valoración media, o alumnado sitúa en terceiro e cuarto lugar as dificultades para establecer unha comunicación fluída co titor (media=2,74) e o medo a evidenciar as súas dúbidas ante o profesorado (media=2,65). Cunha media similar, en quinto lugar, o 21,8% do alumnado recoñece que o feito de non levar a materia ao día supón unha dificultade en bastantes (15,3%) e moitas ocasións (6,5%). As restantes razóns son, en orde de maior a menor valoración media: a falta de interese do profesorado (media=2,58), a falta de accesibilidade do titor (media=2,50), o descoñecemento por parte do alumnado das posibilidades que poden ofrecer as titorías á súa formación (media=2,36), o seu desinterese (media=2,10) e o feito de que consideren que non son de utilidade (media=1,95).

Táboa 1. Percepción do alumnado sobre os motivos polos que a súa asistencia ás titorías de materia é baixa

Motivos	Estatísticos		Frecuencias e porcentaxes					
	\bar{X}	S	f %	Nada (1)	Pouco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Moito (5)
Non me interesan	2,10	1,191	f	228	97	128	36	26
			%	44,3	18,8	24,9	7,0	5,0
Falta de interese do profesorado	2,58	1,210	f	122	136	152	76	41
			%	23,1	25,8	28,8	14,4	7,8
Non levo a materia ao día	2,64	1,155	f	105	127	176	80	34
			%	20,1	24,3	33,7	15,3	6,5
Incompatibilidade de horarios: coincídenme en moitos casos as clases e as titorías	3,36	1,429	f	88	67	93	134	150
			%	16,5	12,6	17,5	25,2	28,2
Descoñezo as posibilidades que poden ofrecer as titorías á miña formación	2,36	1,230	f	174	115	141	59	34
			%	33,3	22,0	27,0	11,3	6,5
Non creo que sexan de utilidade	1,95	1,132	f	250	124	95	29	23
			%	48,0	23,8	18,2	5,6	4,4
Falta de tempo	3,31	1,338	f	66	86	127	118	132
			%	12,5	16,3	24,0	22,3	25,0
Atopo dificultades para establecer unha comunicación fluída co titor	2,74	1,282	f	118	108	156	87	59
			%	22,3	20,5	29,5	16,5	11,2
Falta de accesibilidade do titor	2,50	1,144	f	114	163	157	56	36
			%	21,7	31,0	29,8	10,6	6,8
Medo a evidenciar as miñas dúbidas ante ao profesorado	2,65	1,382	f	156	93	126	88	67
			%	29,4	17,5	23,8	16,6	12,6

Fonte: elaboración propia.

2.2.2. Análise comparativa

De cara profundar na información obtida, consideramos de interese realizar unha análise comparativa ao ter en consideración as variables sexo e área de coñecemento.

No primeiro dos casos, os resultados obtidos tras aplicar a proba T de Student poñen de manifesto que non existen diferenzas estatisticamente significativas na opinión de alumnos e alumnas sobre as diferentes razóns que obstaculizan a súa asistencia ás titorías (táboa 2).

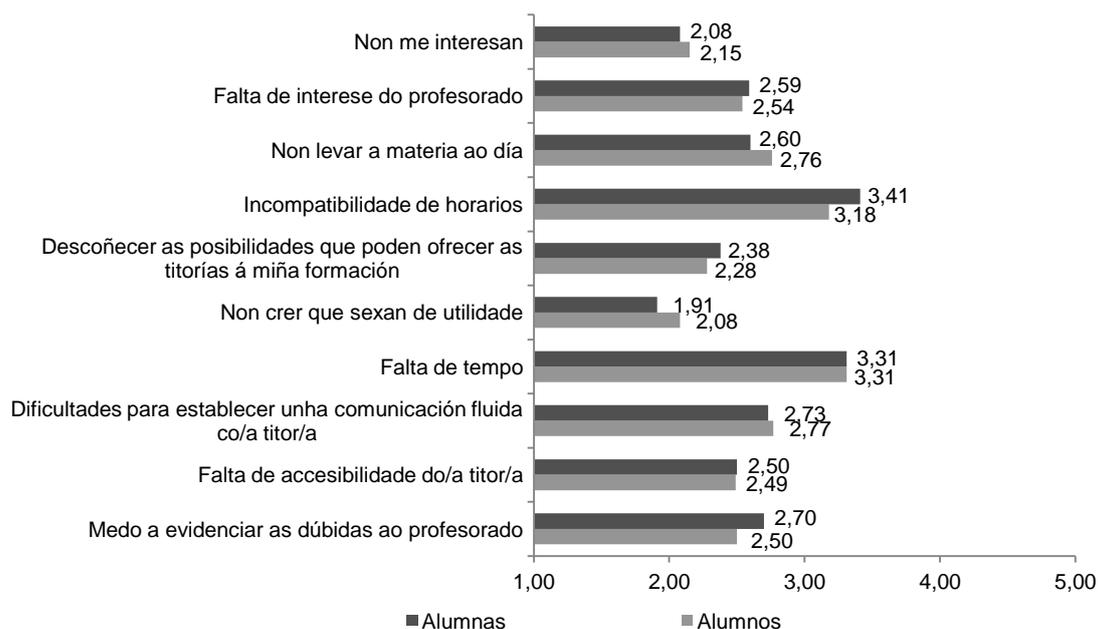
Táboa 2. Valores de T de Student ao explorar posibles diferenzas na valoración de alumnos e alumnas sobre os motivos polos que a súa asistencia ás titorías é baixa

Motivos	Proba T para a igualdade de medias	
	Valor de T	Sig. (bilateral)
Non me interesan	,528	,598
Falta de interese do profesorado	-,397	,692
Non levar a materia ao día	1,248	,213
Incompatibilidade de horarios: coincidenme en moitos casos as clases e as titorías	-1,541	,124
Descoñecer as posibilidades que poden ofrecer as titorías á miña formación	-,782	,434
Non crer que sexan de utilidade	1,417	,157
Falta de tempo	,027	,978
Dificultades para establecer unha comunicación fluída co titor	,269	,788
Falta de accesibilidade do titor	-,137	,891
Medo a evidenciar as dúbidas ante o profesorado	-1,335	,182

Fonte: elaboración propia.

En efecto, as medias obtidas poñen de manifesto que a valoración de alumnos e alumnas é moi similar respecto a todos os ítems analizados (gráfico 1).

Gráfico 1. Valoración de alumnos e alumnas sobre as razóns que obstaculizan un maior aproveitamento das titorías (medias)



Fonte: elaboración propia.

No segundo dos casos, ao ter en consideración a variable área de coñecemento, aplicamos a proba de análise de varianza, obtendo os resultados que se inclúen na táboa 3 e que constatan a existencia de diferenzas estatisticamente significativas en catro das dez razóns expostas, cun nivel de significación do 0,01 en todas elas.

Táboa 3. Valores de ANOVA ao explorar posibles diferenzas nos motivos que limitan unha maior asistencia do alumnado ás titorías segundo área de coñecemento

Motivos	Análise de varianza	
	Valor de F	Sig. (bilateral)
Non me interesan	3,576	,007**
Falta de interese do profesorado	,776	,541
Non levar a materia ao día	3,972	,003**
Incompatibilidade de horarios: coincidenme en moitos casos as clases e as titorías	4,436	,002**
Descoñecer as posibilidades que poden ofrecer as titorías á miña formación	1,055	,378
Non crer que sexan de utilidade	,846	,496
Falta de tempo	7,941	,000**
Dificultades para establecer unha comunicación fluída co titor	,618	,650
Falta de accesibilidade do titor	1,643	,162
Medo a evidenciar as dúbidas ao profesorado	,844	,498

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$

Fonte: elaboración propia.

Para coñecer entre que áreas teñen lugar estas diferenzas, aplicouse a proba HSD de Tukey, na que se obtiveron os resultados da táboa 4, e que nos levan a concluír en relación a cada un dos ítems:

- *Non me interesan*: o alumnado de Ciencias da Saúde é o que en maior medida esgrime a súa falta de interese para xustificar a baixa asistencia ás titorías, establecéndose diferenzas significativas coa área de Ciencias Experimentais, que é aquela na que o alumnado sinala en menor medida este motivo.
- *Non levar a materia ao día*: do mesmo modo que no caso anterior, tamén é o alumnado de Ciencias da Saúde o que en maior grao sinala o feito de non levar a materia ao día respecto das restantes áreas de coñecemento como un motivo para non realizar un maior aproveitamento das titorías, aínda que só se establecen diferenzas estatisticamente significativas coa valoración do alumnado de Ciencias Sociais e Xurídicas.

- *Incompatibilidade de horarios*: no que atinxe á incompatibilidade de horarios, é de novo o alumnado de Ciencias da Saúde o que outorga unha maior importancia á incompatibilidade de horarios como unha razón que obstaculiza a súa asistencia ás titorías, manifestándose diferenzas estatisticamente significativas coas áreas de Ciencias Experimentais e Humanidades, cuxa media é menor.
- *Falta de tempo*: este é o motivo no que se manifestan un maior número de diferenzas na valoración do alumnado das diferentes áreas. Estas teñen lugar en primeiro lugar entre a área de Ciencias da Saúde, que é aquela na que se obtén unha maior valoración media, e as de Humanidades e Ciencias Sociais e Xurídicas que son as que en menor medida esgrimen a falta de tempo como unha razón para non facer un maior uso das titorías. Do mesmo modo, tamén se obtiveron diferenzas estatisticamente significativas entre estas últimas áreas e a de Ensinanzas Técnicas, que igual que acontecía coa área de Ciencias da Saúde, outorga unha gran importancia a este ítem.

Táboa 4. Resultados da proba HSD de Tukey obtidos ao explorar entre que áreas de coñecemento teñen lugar as diferenzas

Motivos			CC. Experiment.	E. Técnicas	CC. Saúde	Humanidad.	CC. Sociais e Xurídicas
Non me interesan	Área de coñecemento	\bar{X}	1,69	2,03	2,41	2,02	2,08
	CC. Experiment.	1,69			,003**		
	E. Técnicas	2,03					
	CC. Saúde	2,41	,003**				
	Humanidades	2,02					
	CC. Sociais e X.	2,08					
Non levar a materia ao día	Área de coñecemento	\bar{X}	2,79	2,75	2,93	2,69	2,45
	CC. Experiment.	2,79					
	E. Técnicas	2,75					
	CC. Saúde	2,93					,002**
	Humanidades	2,69					
	CC. Sociais e X.	2,45			,002**		
Incompatibilidade de horarios	Área de coñecemento	\bar{X}	2,88	3,47	3,70	2,97	3,39
	CC. Experiment.	2,88			,006**		
	E. Técnicas	3,47					
	CC. Saúde	3,70	,006**			,008**	
	Humanidades	2,97			,008**		
	CC. Sociais e X.	3,39					
Falta de tempo	Área de coñecemento	\bar{X}	3,38	3,75	3,79	2,89	3,12
	CC. Experiment.	3,38					
	E. Técnicas	3,75				,010*	,039*
	CC. Saúde	3,79				,000*	,000*
	Humanidades	2,89		,010*	,000*		
	CC. Sociais e X.	3,12		,039*	,000*		

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$

Fonte: elaboración propia.

3. A MODO DE SÍNTESE

A configuración do Espazo Europeo de Educación Superior formula a necesidade de programar sesións de titoría en pequeno grupo como parte da metodoloxía docente, de forma que pasen a considerarse un elemento proactivo, non só reactivo. Dende este punto de vista, tendo en consideración os obxectivos da converxencia cara a un espazo común de ensino superior e as esixencias da sociedade, o titor de materia deberá ser un acompañante no proceso de ensino-aprendizaxe e un facilitador das aprendizaxes autónomas; todo iso orientado á consecución das competencias previstas no programa da materia e necesarias para o seu desempeño profesional.

Con todo, tanto nos datos obtidos na presente investigación, como noutras que se realizaron ao longo da última década, indican que a titoría se ten identificado maioritariamente coa resposta puntual ás demandas que realiza o alumnado, especialmente no horario de titorías establecido para isto.

O alumnado atribúe este escaso aproveitamento das titorías en primeiro lugar a factores externos, fundamentalmente á incompatibilidade de horarios, á falta de tempo e ás dificultades para establecer unha comunicación fluída co titor. Recoñece, con todo, que outro factor que depende da súa propia actitude, como é o feito de non levar a materia ao día, pode constituír nalgúns casos unha dificultade para realizar un maior aproveitamento das mesmas. Con todo, indican que si lles interesan e pensan que son de utilidade, considerando que isto non supón un obstáculo.

4. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA E WEBGRAFÍA

Alcón Soler, E. (2003). Tutoría personalizada y pedagogía reflexiva en el contexto universitario. En F. Michavila Pitarch y J. García Delgado (Eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 85-93). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid.

Álvarez Pérez, P. R. & González Afonso, M. C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 49-70.

García Antelo, B. (2011). *La tutoría en la universidad: percepción de alumnado y profesorado*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.

García Nieto, N., Asensio Muñoz, I., Carballo Santaolalla, R., García García, M. & Guardia González, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europeo. *Revista de Educación*, 337, 189-210.

Lobato Fraile, C., Del Castillo Prieto, L. & Arbizu Bacaicoa, F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 148-168.

Pérez Abellás, A. (2006). Percepciones sobre la tutoría en profesores y alumnos de la Universidad. Síntesis de una investigación. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 9(2), 5-20.

Zabalza Beraza, M. A. & Cid Sabucedo, A. (2006). La tutoría en la universidad desde el punto de vista del profesorado. *Bordón*, 58(2), 247-277.

Formación y nuevos yacimientos de empleo ante el envejecimiento poblacional

MARÍA DEL CARMEN GUTIÉRREZ MOAR
MARÍA DEL ROSARIO CASTRO GONZÁLEZ
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Una de las características que define a las actuales sociedades occidentales, desde un punto de vista demográfico, es la consecución de una esperanza de vida mayor que en cualquier otra época histórica anterior. El envejecimiento de la población es un logro de la sociedad, pero también una cuestión que presenta implicaciones y retos a los que esta debe dar una respuesta adecuada para que, efectivamente, la longevidad sea percibida como un logro y no como un problema, tanto individual como colectivamente.

Algunas de las áreas a las que las políticas públicas deberán prestar atención serán: la política de pensiones, la de salud y cuidados de larga duración, la de empleo, la de migración e integración y el desarrollo de infraestructuras (Zaidi, 2008).

El envejecimiento de la población conlleva un cambio sectorial, en tanto que cada vez habrá más personas trabajando en ámbitos que prestan servicios a los mayores, con la implicación que ello supone de formarlas para trabajar en servicios educativos, sociosanitarios, sociales... lo que, a su vez, acarrea un importante desarrollo infraestructural.

En la línea de lo mencionado, este trabajo presenta una caracterización general del envejecimiento poblacional y la defensa de la tesis que identifica la dimensión gerontológica como un Nuevo Yacimiento de Empleo (NYE) en el siglo XXI. Más concretamente, en el ámbito de la educación, la Pedagogía Gerontológica se constituye en la especialización técnica del mismo.

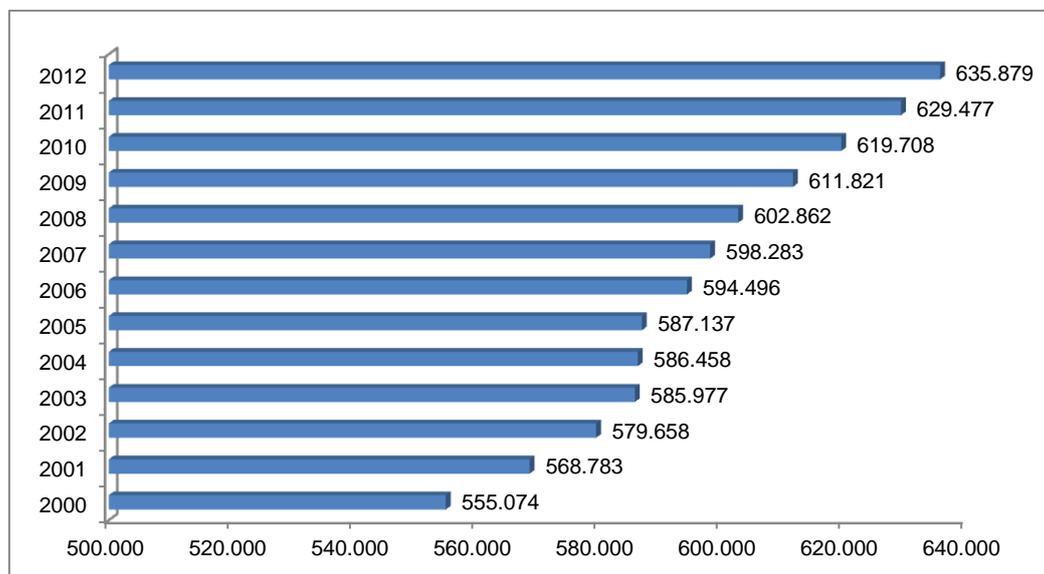
2. PERFIL DEL ENVEJECIMIENTO POBLACIONAL

El envejecimiento poblacional puede ser definido como un crecimiento de los grupos de mayor edad que viven en nuestras sociedades y que está acompañado por un decrecimiento generalizado de la población. Los principales factores que están provocando el envejecimiento en las sociedades europeas son fundamentalmente tres (Zaidi, 2008):

- Envejecimiento de la generación del «baby-boom» al superar la edad de 65 años en el año 2010 y en los siguientes.
- Fertilidad más baja desde el fenómeno del «baby-boom».
- Aumento de la esperanza de vida en personas de edad avanzada.

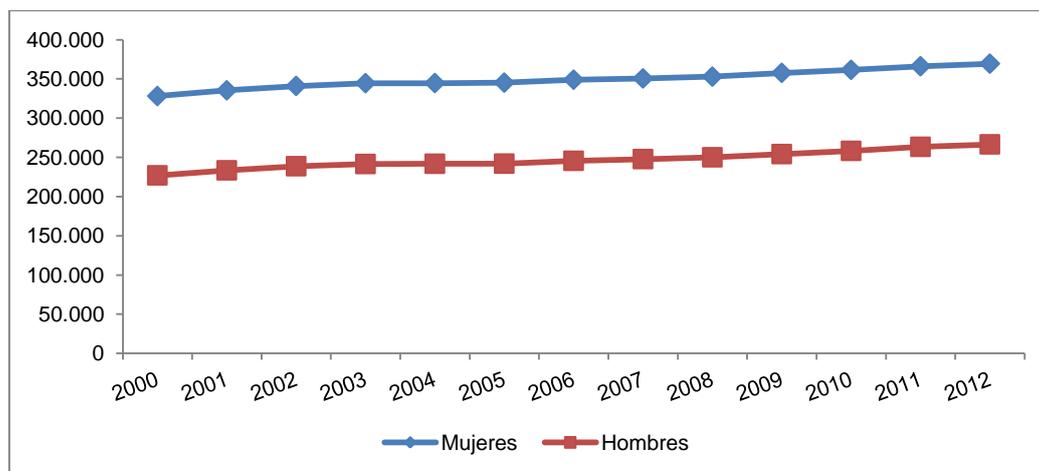
Los datos referidos a población según grupos de edad en la Comunidad Autónoma de Galicia (Instituto Galego de Estatística [IGE], 2013a) muestran un aumento progresivo del número de personas mayores de 65 años en el transcurso de los últimos años (gráfico 1). Este grupo de población es más numeroso en el caso de las mujeres que en el de los hombres en todos los años analizados (gráfico 2).

Gráfico 1. Evolución de la población de 65 y más años en la Comunidad Autónoma de Galicia



Fuente: elaboración propia a partir de Instituto Galego de Estatística (IGE, 2013a).

Gráfico 2. Evolución de la población de 65 y más años en la Comunidad Autónoma de Galicia según sexo



Fuente: elaboración propia a partir de Instituto Galego de Estatística (IGE, 2013a).

Así mismo, los datos del censo de población del año 2012 y de la proyección de población 2012-2022 (Instituto Nacional de Estadística [INE 2013a y 2013b] e IGE, 2013b) constatan que esta dibuja una pirámide invertida, donde su vértice –población de mayor edad– se ensancha cada año más. La situación actual muestra la existencia de un envejecimiento poblacional que afecta tanto a España y a Galicia como al resto de los países europeos, por lo que la población mayor seguirá teniendo un importante peso en la demografía española y gallega.

Galicia ocupa el tercer lugar en las comunidades españolas con mayor proporción de personas mayores (22,5%), siendo la esperanza de vida en esta comunidad superior a la media de España, con 78,2 años para los hombres y 85,2 para las mujeres. Los datos extraídos del censo de población del año 2012 (IGE, 2013b) ofrecen los siguientes valores poblacionales en los grupos de edad desde los 65 años en adelante (tabla 1).

Tabla 1. Población en la Comunidad Autónoma de Galicia según grupos de edad y provincia en el año 2012

Años	Galicia	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra
65-69	161.799	67.084	20.806	22.213	51.696
70-74	126.187	50.920	18.429	18.394	38.444
75-79	144.951	57.786	22.729	22.452	41.984
80-84	106.256	41.069	18.197	17.012	29.978
85 y más	96.686	35.336	17.919	16.901	26.530

Fuente: elaboración propia a partir de Instituto Galego de Estatística (IGE, 2013b).

Por otra parte, el envejecimiento es también un proceso universal construido culturalmente, delimitado por el significado objetivo y subjetivo que le otorga cada persona al término vejez. Unir «vejez-cultura» en las sociedades occidentales implica gestar prácticas intergeneracionales, a través del reconocimiento del sentimiento de pertenencia a una comunidad social, consciente y preparada para configurar una sociedad para todas las edades. Un «proyecto vital» en el que la vejez se va construyendo desde la niñez y supone una interdependencia entre fases y edades – una generaciones– (Gutiérrez Moar, 2010 y Rodríguez Martínez, Gutiérrez Moar y Seijas Rosende, 2012). Se configura en una época y en un espacio donde viven y se desarrollan los individuos, estableciendo una historia de vida y sus experiencias individuales. Es, por tanto, un proceso educable que une vivir y aprender a lo largo de la vida. En este devenir también sabemos que la edad y el paso del tiempo se sienten y experimentan de muy variados modos.

Al término envejecimiento se le han puesto distintos adjetivos: normal, patológico, interno y externo, saludable, positivo, óptimo, exitoso, etc., surgiendo a lo largo de la historia una lista cada vez más larga según las distintas áreas de la realidad.

El Parlamento Europeo decretó el año 2012 *Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional*, defendiendo un apelativo integrador con la voz «envejecimiento activo» que la Organización Mundial de La Salud (OMS, 2002, p. 12) define como: «el proceso de optimizar las oportunidades de salud, participación y seguridad en orden a mejorar la calidad de vida de las personas que envejecen». Esta definición busca que el adjetivo ‘activo’ incluya la actividad física y mental, social y cultural, espiritual y cívica, económica, emocional, etc.

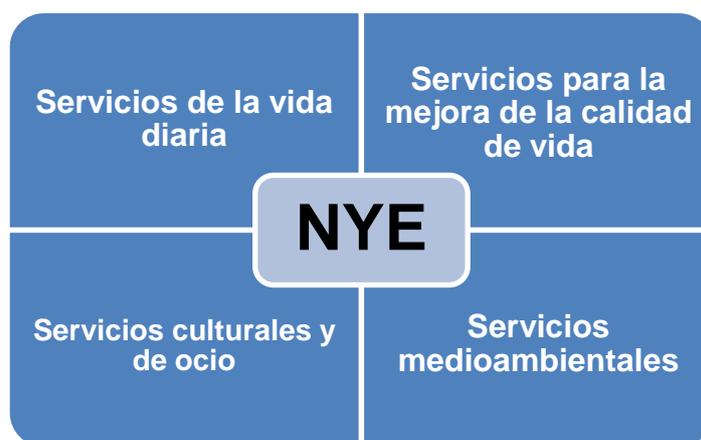
3. NUEVOS YACIMIENTOS DE EMPLEO Y EDUCACIÓN DE PERSONAS MAYORES

En el año 1993 la Comisión Europea presenta el Libro Blanco de Delors, titulado *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI* (Comisión de Comunidades Europeas, 1993). En el mismo se acuña el concepto de NYE, haciendo referencia a aquellas actividades profesionales que surgen como consecuencia de los cambios demográficos, sociales, culturales, políticos, económicos, medioambientales, tecnológicos, etc. que generan nuevas demandas laborales y que precisan ser cubiertas.

Las características que los NYE (Cachón Rodríguez, 1997, 1998a y 1998b y Tons Martín, 1998) deben cumplir son: cubrir necesidades individuales y colectivas insatisfechas, configurarse como mercados incompletos, ser un ámbito de producción o prestación local y/o regional próxima al ciudadano/a, poseer un alto potencial para generar puestos de trabajo y ser impulsados desde instancias públicas.

Los NYE se clasifican en cuatro grandes áreas de servicios (figura 1) que engloban ámbitos de actividad ocupacional claves para el desarrollo socioeconómico y generadores del empleo:

Figura 1. Áreas de servicios de los NYE



Fuente: elaboración propia.

- *Servicios de la vida diaria*: servicios a domicilio, atención a la infancia y a las personas mayores, nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ayuda a jóvenes con dificultades, servicios de mediación y asesoramiento en la resolución de conflictos.
- *Servicios para la mejora de la calidad de vida*: mejora de la vivienda y seguridad en el hogar, prevención de riesgos laborales y seguridad, transportes colectivos locales, aprovechamiento y revalorización de los espacios públicos urbanos y comercios de proximidad.
- *Servicios culturales y de ocio*: turismo, sector audiovisual, patrimonio cultural, desarrollo cultural, local y deporte.
- *Servicios medioambientales*: gestión y tratamiento de residuos, gestión del agua, gestión de la energía, energías alternativas, protección y mantenimiento de áreas naturales y reglamentación y control de la contaminación e instalaciones correspondientes.

Desde 1993 hasta la actualidad la Unión Europea (UE) ha gestado acciones políticas que determinaron el establecimiento de la Estrategia Europea de Empleo (EEE) con la finalidad de generar empleo desde los ejes de la economía europea. El marco histórico de esta evolución fue el siguiente: durante 1997, unos años más tarde de la publicación del Libro Blanco de Delors, con el Tratado de Ámsterdam y la Cumbre de Empleo de Luxemburgo, se empieza a plasmar el diseño de la EEE, para hacer del empleo una prioridad comunitaria. Sus pilares son: empleabilidad, espíritu de empresa, adaptabilidad e igualdad de oportunidades hacia el equilibrio entre una economía de alta competitividad y una sociedad fuertemente cohesionada e igualitaria.

En el año 2000, el Consejo Europeo de Lisboa fijó nuevos objetivos estratégicos para la Unión en materia de empleo cuyas bases son: crecimiento económico, empleo y cohesión social, con la meta última de alcanzar el pleno empleo en el año 2010, potenciando la Europa de la innovación y el conocimiento que busca la equidad y eficiencia por medio de un sistema educativo y formativo. Los logros parciales se vieron truncados hasta poder decir que el fracaso de la estrategia de Lisboa lleva asociada la interrupción del ciclo económico a causa de la crisis financiera actual que destruye empleo en los Estados miembros de modo variable. La nueva estrategia de empleo del siglo XXI hacia el horizonte del 2020, considerada en el contexto de la estrategia de Lisboa, busca promover una reflexión crítica que facilite alcanzar un crecimiento sostenible, inteligente e integrador que impulse la recuperación económica donde Europa surja más fuerte de la crisis económica y financiera y preparar la economía de la UE de la próxima década.

Hoy, el estancamiento económico, los cambios del mercado de trabajo y las altas tasas de desempleo que soporta Europa anuncian una escasa capacidad de la UE para generar empleo a corto y medio plazo; por lo tanto, la acción dinámica que se debe gestar es generar propuestas de glocalización, es decir, pensar glocalmente¹ para hallar las «sinergias y la convergencia de líneas de trabajo que identifiquen los sistemas educativos» (Tourrián López, 2006, p. 18) y la formación continua como instrumentos que reactiven los NYE.

La globalización, la comunicación, la sociedad de la información y del conocimiento ponen de manifiesto una de las características que mejor definen al ser humano: su capacidad para adquirir competencias y desarrollar conocimientos, destrezas, hábitos, actitudes y valores, es decir, para aprender independientemente de la edad, el espacio y el tiempo. Es un «aprendizaje a lo largo de la vida», que la Comisión Europea define

¹ Piensa glocal: Piensa globalmente y actúa localmente (*Think global, act local*).

como «toda actividad de aprendizaje útil, con carácter permanente, encaminada a mejorar los conocimientos, las aptitudes y la competencia» (Red Europea de Información sobre Educación [Eurydice] y Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [Cedefop], 2001, p. 107). El siglo XXI significa, en este sentido, una ruptura de las fronteras del espacio y de la edad para acceder a la educación. Cualquier edad es buena y cualquier espacio puede ser educativo.

Para los agentes socializadores y educadores (educadores/as sociales, pedagogos/as, gerontólogos/as...) la clave está en entender el proceso de envejecimiento desde las posibilidades de capacitación y participación de las personas mayores dentro de las teorías del ciclo vital y de las actuaciones intergeneracionales. Es, en definitiva, el arte de aprender a envejecer de una manera activa dentro de las posibilidades reales de cada persona.

La base de la educación de las personas mayores es la defensa de los derechos humanos del mayor relativos a independencia, participación, dignidad, atención y autodesarrollo para poder garantizar un modelo de atención acorde a sus necesidades socioculturales, educativas y emocionales, sin perder de vista el logro de calidad de vida y bienestar.

Tomando en consideración la importancia de los estudios interdisciplinares sobre la vejez, como garantía de una atención integral a las personas mayores, se puede hablar del área de la Pedagogía Gerontológica como disciplina que se ocupa de crear conocimiento especializado y específico que ayuda a gestar procesos de intervención pedagógica para este colectivo.

Desde esta nueva área, la respuesta dinámica reside en la formación (Lorés Domingo, 2002) especializada y específica (Gutiérrez Moar y Oliveira Oliveira, 2012) como nueva oportunidad de empleo cualificado para evitar la deslocalización de la población a nivel local y regional en busca del desarrollo territorial.

La idea base de los NYE es generar nichos de empleo que satisfagan, amplíen y mejoren la calidad de vida y el bienestar de la ciudadanía desde el incremento de la formación especializada y específica de distinto personal técnico (Rubio Gil, 2012). En esta dirección, uno de los sectores emergentes con más salida profesional es el asociado al «envejecimiento de la población» y la defensa del envejecimiento activo (Rodríguez, Gutiérrez y Seijas, 2012).

Los motores que han activado este sector laboral de la atención geriátrica y gerontológica multidisciplinar e interprofesional se orientan hacia la asistencia en tareas domésticas (ayuda domiciliaria en labores del hogar), el cuidado de personas

ancianas dependientes o no, los servicios a domicilio (entrega de comidas y mercancías), las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC: teleasistencia, comercio telemático, formación a distancia), la educación de personas mayores (alfabetización, Aulas de la 3ª Edad, Universidades Populares [UUPP], Programas Universitarios para Personas Mayores [PUPM]), la generación de espacios para el turismo (termalismo, sol y playa, casas rurales...) y la educación del ocio y tiempo libre (3D: Descanso, Diversión y Desarrollo), etc.

Esta situación indica que la formación «para» la atención integral y socioeducativa de las personas mayores es filón de ocupación con una doble dirección:

- Orientada a la formación inicial-formación general, para el ejercicio de actividades profesionales (Graduados) y a las enseñanzas de posgrado (Máster-formación avanzada, multidisciplinar, bien dirigida a la especialización académica y profesional, o bien a la iniciación en tareas investigadoras y posterior Doctorado) de técnicos (educadores/as sociales, pedagogos/as, gerontólogos/as,...) donde el conocimiento especializado y específico del ámbito de la educación se denomina Pedagogía Gerontológica.
- Encauzada hacia la formación continua del cuidador/a informal –altamente feminizado– así como a la formación de cuidar al cuidador/a, con el fin de evitar el síndrome del quemado –burnout–.

4. CONSIDERACIONES FINALES

El fenómeno del envejecimiento poblacional configura un nuevo entorno que aglutina cuestiones de desarrollo demográfico, integración social, rentas, pobreza y exclusión, cuidados, salud y bienestar, formación, trabajo y empleo...

Implica, así mismo, desafíos a nivel económico y social a los que deben hacer frente tanto las políticas públicas como la iniciativa privada, mediante la provisión de recursos y servicios.

Para hacer frente a estos retos es necesario desarrollar una política integrada, llevar a cabo una acción intersectorial, realizar una redefinición de la política de empleo para generar bienestar e implementar una política social con un enfoque interdisciplinar.

El envejecimiento de la población conforma, así mismo, un nuevo yacimiento de empleo que, en el momento actual, supone una oportunidad laboral, no solo para la

población joven, sino también para aquellos grupos con niveles precarios de empleabilidad.

En este contexto se hace imprescindible abrir nuevas vías de formación, tanto inicial como continua, para gestar expectativas laborales dentro de la «ética del cuidado y del autocuidado», el bienestar, la educación del adulto mayor, cuidar al cuidador/a informal, etc.

5. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Cachón Rodríguez, L. (1997). La formación y los «Nuevos Yacimientos de Empleo en España». *Reis*, 77-78, 117-135.

Cachón Rodríguez, L. (1998a). *Nuevos Yacimientos de Empleo en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Cachón Rodríguez, L. (1998b). Juventud y nuevos yacimientos de empleo: retos y posibilidades. *Revista Estudios de Juventud (Injuve)*, 41, 9-16.

Comisión de Comunidades Europeas (1993). *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Gutiérrez Moar, M. C. (2010). Vellez. En J. A. Caride Gómez y F. Trillo Alonso (Dir.), *Diccionario Galego de Pedagogía. Guías A-Z* (pp. 562-564). Vigo: Xunta de Galicia, Editorial Galaxia.

Gutiérrez Moar, M. C. y Olveira Olveira, M. E. (2012). Pedagogía gerontológica, envejecimiento activo y aprendizaje a lo largo de la vida. En C. Geraldés (Dir.) y S. Vieira (Coord.), *Livro Actas do XIV Congreso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza: «Construir Projectos, Empreender Carreiras». A Formação, A Orientação e o Empreendedorismo* (pp. 625-629). Porto: Instituto do Emprego e Formação Profissional Delegação Regional do Norte.

Instituto de Mayores y Servicios Sociales, IMSERSO (2011). *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, Secretaría General de Política Social y Consumo e Instituto de Mayores y Servicios Sociales.

- Instituto Galego de Estatística, IGE (2013a). *Series históricas de poboación. Poboación segundo sexo e grupos quinquenais de idade*. Recuperado de <http://www.ige.eu/igebdt/selector.jsp?COD=1557&paxina=001&c=0201001002>
- Instituto Galego de Estatística, IGE (2013b). *Datos estatísticos básicos de Galicia 2012*. Recuperado de [datos_estadisticos_basicos_Galicia_2012.pdf](#)
- Instituto Nacional de Estadística, INE (2013a). *Anuario Estadístico de España 2012*. Recuperado de www.ine.es/prodyser/pubweb/anuario12/anu12_02demog.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, INE (2013b). *Proyecciones de población a corto plazo 2012-2022*. Recuperado de www.ine.es/prensa/np744.pdf
- Lorés Domingo, C. (noviembre, 2002). Nuevos yacimientos de empleo y necesidades formativas. Comunicación presentada en el *III Seminario Internacional de Desarrollo Rural Sostenible*. Los Ángeles. Recuperado de <http://cederul.unizar.es/noticias/chile3/libro/12.pdf>
- Organización Mundial de la Salud, OMS (2002). *Active Aging*. Genova: WHO.
- Red Europea de Información sobre Educación (EURYDICE) y Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) (2001). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*. Madrid: CIDE-MECD.
- Rodríguez Martínez, A., Gutiérrez Moar, M. C. y Seijas Rosende, B. (2012). Envejecimiento activo, aprendizaje a lo largo de la vida y buenas prácticas en los Programas Universitarios para las Personas Mayores. En M. G. Pérez Serrano, *Envejecimiento Activo y Solidaridad Intergeneracional: claves para un envejecimiento activo* (pp. 1-14). Madrid: UNED.
- Rubio Gil, A. (2012). Juventud, Emprendimiento y Desarrollo: nuevos nichos de mercado y yacimientos de empleo. *Revista de Estudios de Juventud (Injuve)*, 99, 35-51.
- Tons Martín, T. (1998). Las jóvenes y los nuevos yacimientos de empleo: ¿un futuro venturoso? *Revista del Instituto de la Juventud (Injuve)*, 41, 69-75.
- Touriñán López, J. M. (2006). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *Estudios sobre Educación (ESE)*, 10, 9-36.
- Zaidi, A. (2008). *Características y retos del envejecimiento de la población: la perspectiva europea*. Recuperado de http://www.imserso.gob.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/polbrief_march2008_span.pdf

🔗 Sociedad Española de Geriátría y Gerontología (SEGG) <http://www.segg.es/>

🔗 Sociedade Galega de Xeriatría e Xerontoloxía (SGXX) <http://www.sgxx.org/>

🔗 http://ec.europa.eu/europe2020/index_es.htm

¿Círculos de calidad aplicados a la Educación Superior?

MARÍA DEL CARMEN GUTIÉRREZ MOAR

MARÍA ESTHER OLVEIRA OLVEIRA

Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Con la llegada del proceso de Bolonia en el año 1999 a la educación superior la calidad docente dentro del ámbito universitario vuelve a ser un tema de gran interés (Montero Curiel, 2010), ya que implica una visión renovada de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación educativa, al llevar asociada la transformación de las universidades en centros de aprendizaje, de producción, gestión y transformación del conocimiento.

En este contexto, este trabajo se estructura en las partes siguientes: en primer lugar, una aproximación conceptual a la calidad de la enseñanza superior, donde destaca como idea eje que todo empieza y termina con la educación y lo que esto significa, para el desarrollo de enseñanzas y del aprender; en segundo lugar, se abordan los círculos de calidad y sus características. A continuación nos ocupamos del establecimiento de Buenas Prácticas Docentes (BBPPD) a través de los círculos de calidad, como una transferencia del mundo empresarial a la organización educativa para crear Círculos de Acción Docente (CAD) como espacios de discusión y reflexión grupal, con la finalidad de hallar soluciones a problemas relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las aulas junto a la adquisición de competencias técnicas entre sus agentes. En este apartado se presenta un ejemplo de BBPP con la utilización de los círculos de calidad en la docencia de la materia Economía de la Educación.

Por último, se exponen las consideraciones finales sobre la temática y la experiencia que dan una respuesta positiva a la pregunta: ¿son posibles los círculos de calidad aplicados a la Educación Superior?

2. LA CALIDAD EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

En cualquier ámbito de la realidad la finalidad última de una acción, producto o servicio es generar una respuesta de calidad. Por tanto, la calidad es un factor estratégico básico en todos los sectores de actividad e instituciones, que presenta múltiples dimensiones, visiones e interpretaciones. En la educación superior la gestión de la calidad se dirige hacia preocupaciones sobre eficiencia, productividad y competitividad interinstitucional, afectando a cada uno de los elementos que componen el sistema universitario: actores, procesos, recursos y resultados. Por ello, las universidades están vinculadas a criterios de eficacia, eficiencia y excelencia cada vez mayores.

El primer principio de calidad establecido por Ishikawa (1997, p. 45) afirma que: «La calidad empieza con la educación y termina con la educación». En consonancia con esta idea, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha favorecido el interés hacia el uso de métodos pedagógicos innovadores que propician la calidad de las acciones formativas, impulsando un proceso de enseñanza-aprendizaje hacia una constante mejora de las competencias (conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes).

Un elemento de la calidad docente reside en el desarrollo de enseñanzas y de aprendizajes a través de diversos elementos vinculados a los resultados del alumnado (figura 1):

Figura 1. Elementos que configuran la calidad docente



Fuente: elaboración propia.

Se expone a continuación una breve referencia a cada uno de los elementos mencionados:

- La guía docente y el programa, como propuestas formativas para el logro de las competencias de la asignatura, constituyen una planificación que facilita que el temario sea una realidad aprendible por el alumnado.
- Los procesos de aprendizaje autónomo (conocer y autovalorar las necesidades formativas, identificar los objetivos de aprendizaje para planificar, gestionar y ejecutar las estrategias educativas que faciliten su logro) y de trabajo en equipo (colaborar y cooperar activa y eficazmente con los demás miembros del círculo en la consecución de finalidades comunes) realizados por el alumnado.
- La atención del profesorado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje supone programar y desarrollar la acción docente además de guiar la acción personal, porque el aprendizaje es una corresponsabilidad entre profesorado y alumnado extensible a lo largo de la vida.
- La evaluación formativa o para la mejora como elemento clave en la calidad de los aprendizajes.
- La capacidad de movilizar los recursos eficaz y éticamente en la acción formativa, para atender a una demanda «veraz», es decir, lo más real posible con el perfil profesional con el fin de comprobar la capacidad para analizar cada elemento de la situación y la respuesta que se da para resolver adecuadamente la tarea desde el punto de vista técnico. Se trata de utilizar los conocimientos de un modo creativo para resolver problemas cuasireales.

En resumen, estamos de acuerdo con Villandor Gallego (2006, p. 71) cuando afirma que «la resolución de casos, proyectos y problemas pueden funcionar como 'simulaciones' de situaciones profesionales reales, a través de las cuales se puede aprender 'sin riesgo' y constatar el nivel de logro de la competencia alcanzada por el estudiante».

3. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y CARACTERÍSTICAS DE LOS CÍRCULOS DE CALIDAD

A pesar de que son numerosas las definiciones existentes de los círculos de calidad, la mayoría de los autores (Amsden, 2004, Palom Izquierdo, 1991, Peiró Silla y González

Romá, 1993 y Robson, 1992) los vinculan con los siguientes aspectos: crear conciencia de calidad y productividad entre los miembros de una empresa, organización o institución a través de acciones centradas en el trabajo en equipo; intercambio de experiencias y conocimientos y un apoyo recíproco para la solución conjunta de un problema o cuestión que es de vital importancia en el desempeño de tareas y acciones en un área.

Los cuatro principios en los que se fundamentan los círculos de calidad son:

- Tener convencimiento de su utilidad.
- Respetar a las personas integrantes del grupo y asentarse en un buen grado de comunicación interna.
- Defender la unidad grupal para actuar y participar comunitariamente.
- Hacer referencia constante al trabajo para mejorar la calidad de acciones, productos y servicios.

En cuanto a las características más sobresalientes de los círculos de calidad cabe mencionar las que se indican a continuación:

- Tamaño: mínimo cuatro y máximo quince integrantes. El número ideal es ocho.
- Periodicidad: se debe realizar una reunión semanal.
- Integrantes: debe ejercer control un miembro del círculo.
- Participación: las decisiones se toman en grupo.
- Voluntariedad: cada miembro del grupo decide participar o no.
- Remuneración: se remunera el tiempo dedicado.
- Capacitación: es necesaria la formación que capacite a los miembros del círculo.
- Evaluación: la formación del círculo implica su evaluación.

4. BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES Y CÍRCULOS DE CALIDAD EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Las labores docentes siempre han significado para el profesorado universitario una doble responsabilidad: por un lado, la necesidad de actualizar sus conocimientos especializados y específicos asociados a los contenidos a enseñar (disciplina a

enseñar o asignaturas del plan de estudios) y, por otro, lograr que la formación de los futuros profesionales responda a las exigencias del perfil profesional y del mercado laboral (disciplina a investigar como investigación «de» la disciplina –justificarla y validarla– e investigación «en» la disciplina o las metodologías de conocimiento propias de la disciplina para investigar). Estas acepciones unen productividad del conocimiento del campo de estudio a medida que se desarrolla la investigación «de» y «en» la disciplina repercutiendo positivamente en la docencia impartida.

Con la llegada del Plan Bolonia o la convergencia al EEES las responsabilidades anteriores se mantienen, pero el proceso de enseñanza-aprendizaje se transforma, representando un «giro copernicano» en el quehacer pedagógico, al desplazar el paradigma a la unión de la enseñanza y los procesos de aprendizaje. Así, el personal docente y el alumnado se convierten en protagonistas principales de la educación superior actual. Esta consideración implica que los discentes construyan su aprendizaje autónomo y activo junto a los docentes, considerados estos últimos como tutores o guías que gestionan un ambiente para aprender.

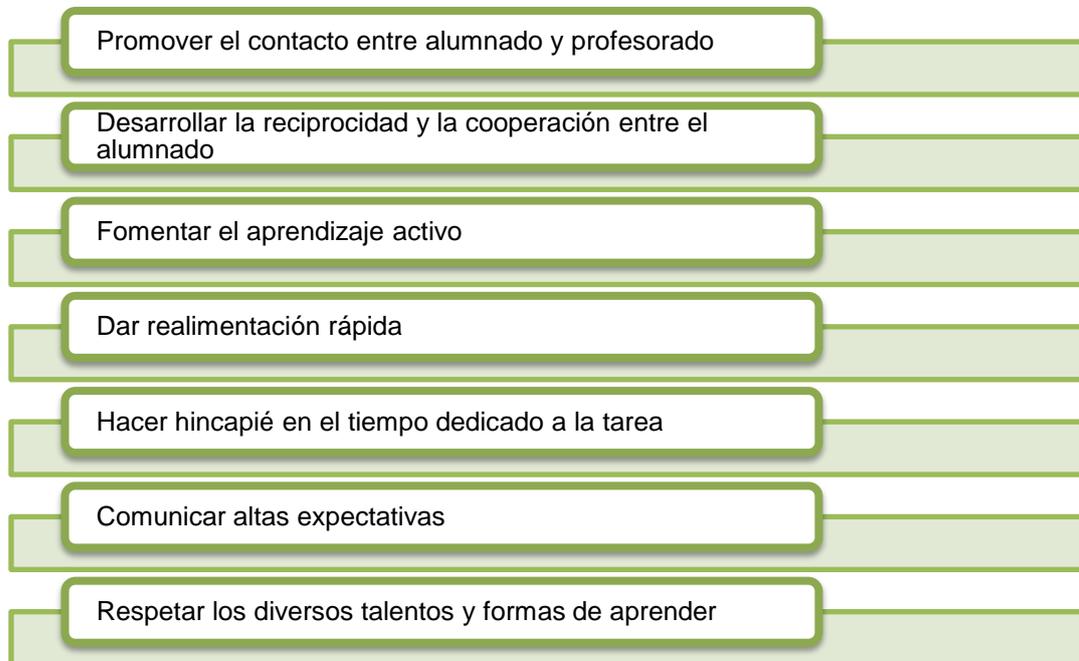
La responsabilidad del quehacer profesional y técnico nos obliga a innovar para buscar el establecimiento de «Buenas Prácticas» (BBPP) que garanticen la calidad de las acciones formativas. Las buenas prácticas pueden ser definidas como un:

Conjunto de acciones innovadoras, eficaces, sostenibles, contrastables transferibles y fiables, integradas en un proceso previamente planificado, reflexivo y sistemático, que pretende dar respuesta a una necesidad sentida por los miembros de una institución o colectivo orientado a conseguir los objetivos propuestos, en un contexto determinado (Pérez Serrano, 2011, p. 212).

Según Zabalza Beraza (2012) las buenas prácticas docentes nacen en un contexto y unas condiciones específicas con un doble propósito: descriptivo y transformador de la realidad educativa de las aulas universitarias. Son, por tanto, acciones conscientes, intencionales y visibles para la innovación. La cuestión es determinar si es posible configurar desde las aulas un código de «Buenas Prácticas» en la enseñanza superior para establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje que una a profesorado y alumnado en acciones que permitan hablar de la configuración de un proyecto de vida (personal, social, profesional y cultural) donde cualquier espacio y tiempo puedan ser educativos. Estas BBPP se configurarán así como un valor competitivo y referente formativo de futuros profesionales.

Chickering y Gamson (1987) se preguntan cómo pueden profesorado y estudiantado mejorar la educación universitaria. La respuesta implica considerar los siete principios de las BBPP en la educación de grado, que se exponen en la siguiente figura.

Figura 2. Principios de las Buenas Prácticas en la educación de grado



Fuente: elaboración propia a partir de Chickering y Gamson (1987).

Un ejemplo de BBPP docentes lo constituye la creación de los Círculos de Acción Docente (CAD).

Esta incorporación ha supuesto una transferencia a la organización educativa como espacio de discusión y reflexión grupal para la solución de problemas que afectan la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las aulas e implicando a profesorado y alumnado. La finalidad última es que las acciones formativas diseñadas sirvan para la adquisición de competencias técnicas en los educandos.

El círculo de calidad aplicado a la labor docente se define como un equipo de trabajo conformado por estudiantes de un mismo curso que realizan tareas similares, reuniéndose voluntariamente en horarios de clase y fuera de ella, para analizar y buscar soluciones a problemas que se proponen en los trabajos de las asignaturas.

En el ámbito educativo, las ideas básicas de los círculos de calidad consisten en aplicar herramientas que estimulen la creatividad y el desarrollo del razonamiento autónomo, dejando claro los siguientes pasos:

- Que todos comprendan los objetivos y tareas.
- Compromiso de los miembros del equipo con los objetivos y tareas.
- Comunicación del equipo abierta, precisa y eficaz.
- El círculo debe aprovechar las capacidades, conocimientos, experiencia y habilidades de cada uno de sus miembros.
- La participación en las tareas debe resultar equitativa.
- Saber conducir los enfrentamientos hacia soluciones constructivas.
- Conocer y aplicar procedimientos adecuados para la toma de decisiones y la solución de problemas.

Los significados del término círculo de calidad en el aula hacen referencia a una estructura y a un proceso. Como estructura alude a la forma como están integrados los grupos y al reparto de tareas entre los miembros (organigrama). Como proceso se centra en los pasos de las actividades que realizan: identificación del problema, análisis del mismo y recopilación de información, búsqueda de soluciones, selección de una solución, presentación de la solución al docente, ejecución de la solución y evaluación de la solución.

Las características de los círculos de calidad adaptados al aula son:

- Tamaño: cinco integrantes.
- Periodicidad: reunión semanal en las sesiones interactivas donde se solventan las dudas y se realiza el seguimiento de la tarea durante el proceso de elaboración.
- Integrantes: los miembros del círculo son responsables de su vida grupal, pero siempre hay alguien que ejerce un mayor control dentro del círculo.
- Participación: las decisiones se toman en grupo.
- Voluntariedad: cada alumno/a decide participar o no, porque es el alumnado el que decide como crear los agrupamientos.
- Remuneración: el tiempo dedicado al desempeño de la tarea tiene una remuneración en puntos dentro de la evaluación de la materia (dos puntos como máximo).

- Capacitación: el alumnado recibe una formación básica, que capacita a los miembros del círculo, e instrucciones claras y precisas del docente, tanto previa a la creación del círculo como continua durante el desempeño de la tarea.
- Evaluación: la formación del círculo implica la evaluación de la tarea realizada (diario de elaboración) por parte del grupo y por los docentes (puntuación alcanzada).

Un ejemplo de BBPP en la utilización de los círculos de calidad para la docencia lo constituye la actividad académica diseñada en la materia Economía de la Educación (Grados de Pedagogía y Educación Social) teniendo en cuenta el Plan de Formación Continua de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). La tarea que se le propone realizar al alumnado es elaborar una propuesta de Curso de Experto en... Cada equipo o círculo de calidad elegirá la temática del curso, si bien las tareas a realizar serán similares para todos los grupos y deberán inscribirse en el área de la educación.

Los requisitos de los círculos de calidad diseñados para la materia son:

- Tamaño: están formados por un grupo de trabajo de cinco estudiantes de primer curso.
- Periodicidad: reunión semanal en las sesiones interactivas de clase, en las que se dará cuenta del trabajo realizado al profesor/a.
- Integrantes: un miembro del grupo es el responsable de coordinar la tarea semanal. es decisión del grupo mantener o cambiar el/la coordinador/a a lo largo del semestre.
- Participación: las decisiones sobre la propuesta de formación continua se tomarán en grupo.
- Voluntariedad: se refleja en la elección de los miembros del grupo, con los que realizan la propuesta, dado que la asistencia a clase es obligatoria.
- Remuneración: no es monetaria, sino que viene dada por la adquisición de un porcentaje de la cualificación de la materia (20% como máximo).
- Capacitación: la formación de los miembros del grupo círculo de calidad se adquiere a través de la interacción docente-discente durante el proceso de elaboración.

- Evaluación: se lleva a cabo mediante una plantilla que evalúa aspectos como seguimiento o proceso de elaboración, contenido, originalidad y formato (formularios de la USC, normas de citar...).

5. CONSIDERACIONES FINALES

La incorporación de los círculos de calidad en la docencia pretende lograr, a nivel general, la mejora de la calidad del aprendizaje del alumnado, elevar el rendimiento académico y ser una herramienta didáctica motivadora.

Más específicamente, se puede afirmar que la creación de los CAD podría reconocerse como un ejemplo de BBPP porque facilita:

- Emplear un enfoque metodológico activo y participativo, uniendo instrucción e investigación.
- Responder a necesidades, intereses y problemas de docentes, estudiantes y comunidad educativa.
- Generar conciencia del trabajo en equipo (diálogo, aprender a escuchar, reflexión y pensamientos conjuntos para el logro de acciones y tareas).
- Facilitar el interaprendizaje y el aprendizaje autónomo desarrollando la inteligencia (dimensión cognitiva) y la creatividad del estudiante.

En definitiva, se puede afirmar que los CAD contribuyen a aumentar la eficiencia y la eficacia en los procesos educativos mejorando la calidad de la enseñanza al facilitar la transferencia de lo aprendido.

6. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Álvarez Fernández, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Amsden, R. T. (2004). *Una mirada a los círculos de calidad*. México: McGraw-Hill.

Chickering, A. W. y Gamson, Z. F. (1987). *Siete Principios de Buenas Prácticas en la Educación*. Recuperado de bioinfo.uib.es/~joemiro/TecAvAula/ChickGamson.pdf

- Egido Gálvez, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 17-28.
- Espinosa, J. K., Jiménez, J., Olabe, M. y Basogain, X. (enero, 2006). *Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EEES*. Comunicación presentada en el TAEE-2006 VII Congreso Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de la Electrónica, Madrid. Recuperado de <http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/p216.pdf>
- Fernández Aguado, J. (2002). *Dirigir y motivar equipos*. Barcelona: Ariel.
- García Lorenzo, A. y Prado Prado, J. C. (2004). Estructura y funcionamiento de los círculos de calidad y grupos de mejora en las empresas españolas. *Capital humano*, 175, 106-118.
- González Ramírez, T. (2007). El concepto de buenas prácticas: origen y desarrollo. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 222, 32-35.
- Ishikawa, K. (1997). *Qué es el control total de calidad. La modalidad japonesa*. Madrid: Editorial Norma.
- Malpica Basunto, F. (2009). La gestión de la calidad pedagógica a través de comunidades de mejora sobre la práctica educativa. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 179, 71-73.
- Márques Graells, P. (2010). *Buenas Prácticas docentes*. Recuperado de <http://www.peremarques.net/bpracti.htm>
- Montero Curiel, M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas habilidades. *Tejuelo*, 9, 19-37.
- Olveira Olveira, M. E. y Gutiérrez Moar, M. C. (2012). Coaching educativo y aprendizaje para la vida. En C. Geraldés (Dir.) y S. Vieira (Coord.), *Actas do XIV Congreso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza: «Construir Projectos, Empreender Carreiras». A Formação, A Orientação e o Empreendedorismo* (pp. 587-596). Porto: Instituto do Emprego e Formação Profissional Delegação Regional do Norte.
- Palom Izquierdo, F. J. (1991). *Círculos de calidad. Teoría y práctica*. Barcelona: Marcombo.
- Peiró Silla, J. M. y González Romá, V. (1993). *Círculos de calidad*. Madrid: Eudema.

Pérez Serrano, M. G. (2011). Buenas prácticas en las universidades para adultos mayores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 225-226, 207-225.

Puigvert Mallart, I. y Santacruz, I. (2006). La transformación de los centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todos y todas. *Revista de Educación*, 339, 169-176.

Robson, M. (1992). *Círculos de calidad en acción*. México: Ventura.

Rodríguez Gallego, M. R. y Ordoñez Sierra, R. (2012). Modelo de gestión para la calidad en las prácticas de Pedagogía. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 357-372. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163COL8.pdf>

Teba Fernández, J., Lozano Segura, S. y Racero Moreno, J. (2006). Aplicación de los principios de la gestión del conocimiento y la calidad a las tareas docentes universitarias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 28, 45-66.

Villa Sánchez. A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación, número extra dedicado a Tiempos de cambio universitario en Europa*, 177-212.

Villandor Gallego, L (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.

Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las «buenas prácticas» docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10(1), 17-42. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>

 <http://www.eees.es/> (Página web de la Comunidad Europea destinada al Espacio Europeo de Educación Superior)

Boas prácticas nos Servizos de Orientación para o Emprego da Provincia da Coruña. A emerxencia de respostas formativas e informativas de axuda e acompañamento ás persoas desempregadas no contexto actual de crise socioeconómica¹

AIXA PERMUY MARTÍNEZ

MARÍA JOSÉ MÉNDEZ LOIS

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

En Galicia, na actualidade, a realidade está caracterizada pola fortísima crise socioeconómica que afecta á totalidade do territorio nacional. Esta situación está a producir desestabilizacións nas estruturas, tanto laborais como sociais, nas que se configuran as vidas das persoas.

A inconsistencia que caracteriza os tempos contemporáneos, no marco dun sistema social globalizado, e dun mercado laboral sometido a constantes cambios, esixe a necesidade de transformacións continuas, tanto profesionais como vitais. Nestas circunstancias as persoas deben adquirir unhas sólidas capacidades de flexibilidade e axuste que permitan a adaptación a todos os cambios da súa contorna; o obxectivo será ser capaces de adecuar os proxectos vitais e profesionais á conxuntura na que vivimos.

Mais este esforzo, por adaptarse e integrar todas esas esixencias socio-profesionais nos nosos plans de vida, non resulta nada sinxelo, especialmente para aquelas persoas adultas que se poden atopar nalgún tipo de situación de exclusión social, causada, por exemplo, pola discriminación de xénero, procedencia cultural, medio rural..., ou ben polo desemprego.

¹Esta proposta está financiada a través do proxecto do Plan Nacional 2010, do Ministerio de Ciencia e Innovación, titulado *La orientación del proyecto vital y profesional en la edad adulta: análisis de necesidades, valoración de servicios para el empleo e identificación de buenas prácticas* (Referencia: EDU2010-21873-C03-01) e das Bolsas de Investigación 2013 da Deputación da Coruña.

Esta realidade pon de manifesto a conveniencia de atender ás necesidades de orientación profesional da poboación adulta, sobre todo, como dicíamos, naqueles casos de maior vulnerabilidade, nos que as persoas poder ver truncados os seus proxectos, vitais e/ou profesionais, debido á falta de recursos económicos ou á precariedade nas condicións laborais e/ou, de vida, entre outros factores.

Nestas condicións, a miúdo, pódese chegar a sentir desorientación persoal, ou ter unha sensación de desprazamento, que poden provocar unha demanda de axuda; así, as persoas adultas consideran a necesidade de acceder aos servizos de orientación para o emprego. A finalidade será coñecer as perspectivas dos sectores nos que traballan, e as transformacións máis apropiadas aos perfís demandados.

2. ANTECEDENTES E XUSTIFICACIÓN

A orientación profesional en España, entendida como o apoio proactivo aos individuos, estase convertendo no eixo central das políticas activas de emprego. A avaliación de necesidades representa, nestas políticas, o punto base dende o que planificar as accións de formación e avaliar resultados.

Pero, pese a que esta definición está integrada no noso contexto, son poucos os estudos que afrontan a tarefa de identificar e delimitar as necesidades das persoas adultas en relación co seu desenvolvemento profesional e vital (García del Dujo e Martín, 2004; Aneas e Donoso, 2008; De la Fuente e González-Castro, 2009; Guerrero, 2005; etc.).

As investigacións existentes centraron a súa atención en colectivos concretos (inmigrantes, estudantes, universitarios/as, persoas con diversidade funcional, etc.) ou en aspectos específicos (inserción laboral, valores laborais, etc.), pero carecemos de estudos que aborden, de forma sistemática e xeneralizada, a cuestión das necesidades de orientación das persoas adultas. Consecuentemente, é imposible derivar resultados destas análises para a intervención, xa que se ten desconsiderada a importancia de coñecer previamente as necesidades sobre as que se debe intervir, así como os mecanismos máis axeitados para tal fin. Isto reviste gran importancia tendo en conta as diversas iniciativas legais que potenciaron a proliferación de servizos neste eido.

Por outra parte, o avance teórico experimentado noutros países non sempre foi integrado na práctica profesional, sendo escasos os servizos que adoptan

perspectivas integrais, enmarcadas no proxecto profesional-vital, como contexto no que desenvolver procesos como a inserción laboral.

Sintetizando as achegas dos estudos, no noso país, con traballadores e traballadoras que están en situación de ocupados/as ou desempregados/as, ponse de manifesto que este colectivo presenta tres necesidades moi importantes (García del Dujo y Martín, 2004; Guerrero, 2005; Padilla, 2004; Suárez, 2004; etc.): (a) manter a empregabilidade, permanecer no mercado de traballo; (b) unha formación continua ao longo da vida, que lle permita manter dita empregabilidade; (c) a necesidade de posicionarse nun lugar mellor dentro do mercado, e á súa vez, de articular as diversas necesidades vitais e profesionais; é dicir, de desenvolver e xestionar o seu proxecto profesional-vital.

Neste marco xorde, no ano 2011, unha investigación de ámbito nacional sobre a orientación do proxecto vital e profesional na idade adulta, deseñada para explorar en profundidade as necesidades de orientación da poboación adulta, dende a súa propia percepción, e analizar e valorar os servizos de orientación respecto da súa capacidade para atender ditas necesidades, particularmente no que ten que ver con facilitar a elaboración e xestión dos proxectos profesionais e vitais.

Deste traballo de investigación, no que respecta á comunidade autónoma galega, podemos extraer un listado de centros que ofertan servizos de orientación académico-profesional a persoas adultas, particularmente na provincia da Coruña, segundo a súa tipoloxía (cadro 1).

Cadro 1. Servizos de Orientación para o Emprego na provincia da Coruña, segundo a súa tipoloxía

Tipoloxía	Centro
Oficinas de Emprego	Oficina de Emprego de Betanzos
	Oficina de Emprego de Boiro
	Oficina de Emprego de Carballo
	Oficina de Emprego de Cee
	Oficina de Emprego A Coruña – Centro, A Coruña e Tornos
	Oficina de Emprego Ferrol – Centro e Esteiro
	Oficina de Emprego de Melide
	Oficina de Emprego de Ordes
	Oficina de Emprego de As Pontes
	Oficina de Emprego de Santiago – Centro e Norte
Centros colaboradores de orientación	Fundación Juan Soñador
	Concello de Noia
	Concello de San Sadurniño
	Confederación Empresarios Coruña

	FOREM – A Coruña e Santiago de Compostela FORGA – A Coruña, Ferrol e Santiago de Compostela Fundación Laboral da Construción – Arteixo e Teo Fundación Fuertes Fundación Secretariado Xeral Xitano Universidade de A Coruña (Campus de A Coruña e Campus de Ferrol)
Centros colaboradores de Orientación e Oferta	Asociación de Centros Homologados (Ferrol e Santiago) Concello de Carballo Concello de Betanzos Concello de Boiro Concello de Camariñas Concello de Carnota Concello de Fene Concello de Narón Concello de Oleiros (Centro Municipal de Formación «Isaac Díaz Pardo») Concello de Teo Concello de Mugar dos Centro de Emprego – Concello de Ferrol UGT Galicia –Ferrol e Santiago de Compostela–
Centros Colaboradores Especiais	Asociación FSC – Discapacidade COGAMI (A Coruña e Ferrol) Down Galicia FADEMGA FEAPS Galicia

Fuente: elaboración propia.

Este conglomerado de servizos evidencia a toma de conciencia, por parte dos poderes políticos da Provincia, respecto da necesidade de ofertar este tipo de axudas á cidadanía, e suxire a indagación sobre o seu funcionamento, impacto e eficacia.

Despois de participar neste traballo de ámbito nacional, sobre os servizos de orientación académica e profesional de persoas adultas, durante o ano 2012, ao abeiro dunha bolsa de colaboración financiada polo Ministerio de Educación, xorde a proposta deste novo proxecto.

Atendendo aos resultados da análise de necesidades de orientación profesional das persoas adultas, particularmente na provincia da Coruña, estudados os servizos existentes para levar a cabo accións de información, orientación e asesoramento, obtendo un mapa dos mesmos, e valorando as súas achegas en relación coas necesidades detectadas (actuacións dos/as orientadores/as, os modelos e enfoques aplicados), propónse, no marco desta nova investigación, a identificación de boas prácticas dentro dos servizos de orientación da Provincia. O obxectivo será obter unha visión máis completa e concreta do panorama actual dos servizos e programas de

orientación profesional da Provincia da Coruña, da súa repercusión e as súas limitacións.

Esta análise debería contribuír á mellora da calidade destes servizos, dende a descrición e difusión das boas prácticas neste contexto. Os resultados achegarán información respecto das prácticas de maior valor, coa finalidade de que poidan ser exemplarizantes para outros dispositivos e recoñecidas pola cidadanía.

3. OBXECTIVOS

- Definir o concepto de «boas prácticas» no ámbito da orientación académica e profesional de persoas adultas.
- Identificar exemplos destas boas prácticas nos servizos que ofertan orientación académico-profesional a persoas adultas, delimitando os trazos e características que fan destacar esas accións.
- Elaborar informes e inventarios de boas prácticas.
- Recompilar e difundir os resultados do proxecto.

4. METODOLOXÍA

Para a consecución dos obxectivos realizarase un estudo de casos, de acordo ao seguinte proceso:

- Identificación de experiencias de éxito a través da análise da súa actividade e do índice de inserción acadado nos procesos de avaliación.
- Recollida de datos sobre as características dos servizos de orientación, identificados como experiencias de valor, a través da realización de entrevistas aos/ás profesionais dos servizos e a persoas usuarias, análise dos instrumentos e metodoloxías que empregan, grupos de discusión nos que se combine a presenza de profesionais responsables dos servizos e persoas usuarias dos mesmos.
- Elaboración do informe do estudo de casos.

- Elaboración do inventario de técnicas e instrumentos para a orientación socio-profesional.

5. TEMPORALIZACIÓN DO PROXECTO

Dende o 1 de setembro de 2013 ata o 30 de maio de 2014, organizando este tempo entre as seguintes fases:

- Fase I: dende setembro de 2013 ata novembro de 2013.
- Fase II: dende decembro de 2013 ata marzo de 2014.
- Fase III: dende abril de 2014 ata maio de 2014.

As tarefas a desenvolver nestas fases serán as que se indican no seguinte cadro.

Cadro 2. Tarefas a desenvolver en cada unha das fases do proxecto

	FASE I Setembro 2013 – Novembro 2013
Tarefas	<ul style="list-style-type: none"> – Análise da actividade e índice de inserción acadado nos procesos de avaliación polos servizos de orientación académico-profesional de persoas adultas – Identificación de experiencias de éxito a partir da análise anterior
	FASE II Decembro 2013 – Marzo 2014
Tarefas	<ul style="list-style-type: none"> – Recollida de datos sobre as características dos servizos de orientación académica e profesional de persoas adultas, identificados como experiencias de valor, en base a: <ul style="list-style-type: none"> - Realización de entrevistas aos/ás profesionais dos servizos e a persoas usuarias - Análise dos instrumentos e metodoloxías empregados por estes servizos - Grupos de discusión nos que se combine a presenza de profesionais responsables destes servizos e persoas usuarias dos mesmos
	FASE III Abril 2014 – Maio 2014
Tarefas	<ul style="list-style-type: none"> – Elaboración do informe do estudo de casos – Elaboración do inventario de instrumentos para a orientación socio-profesional

Fonte: elaboración propia.

6. PREVISIÓN DE RESULTADOS

A través deste proxecto identificaranse as boas prácticas desenvolvidas polos servizos de orientación académico-profesional de persoas adultas da provincia da Coruña e, ademais, delimitaranse estas boas prácticas en relación a colectivos específicos, especialmente aos vulnerables, en cada unha das necesidades detectadas no traballo de investigación previo, citado ao longo deste documento.

Esas necesidades recolléronse cun inventario de necesidades de orientación e desenvolvemento profesional, deseñado *ad hoc* polas investigadoras do proxecto interuniversitario ORIEM, levado a cabo noutras catro comunidades autónomas ademais de Galicia (Andalucía, Aragón, Canarias e Castilla-León), tomando como punto de partida instrumentos xa existentes noutros estudos de referencia:

- O *Inventario de Preocupaciones en el desarrollo profesional Adulto - IPA* (adaptación ao castelán do *Adult Career Concerns Inventory [ACCI]*) de Super, Thompson e Lindeman, 1988).
- O *Cuestionario de Desarrollo Profesional, Valores de Trabajo y Género* (Trabajadores/as) de Sánchez (Coord.), Fernández, Lozano, Malik, Manzano e Oliveros (2004).
- O *Salience Inventory (SI)* e a *Values Scales (VS)* (Nevill & Super, 1986a; 1986b).
- O *Cuestionario sobre necesidades de orientación de los universitarios* (Sánchez, 1999).
- *Cuestionario sobre la Madurez Vocacional* (Lucas, 1999).

No ORIEM, as necesidades de orientación agrupáronse nos seguintes bloques:

- Necesidades para a autoexploración.
- Necesidades de formación.
- Necesidades para a toma de decisión e a planificación persoal e profesional.
- Necesidades para a busca de emprego.
- Necesidades para a xestión e a posta en práctica do proxecto persoal e vital.

Os resultados da análise descritiva básica dos ítems incluídos no inventario, na mostra da Comunidade Galega, conformada por 614 suxeitos, dos que o 50,5% son mulleres e o 49,2% homes, permitiron deducir que as valoracións emitidas denotan un

nivel intermedio/alto en todas as capacidades e competencias contempladas. A media dos elementos situouse en 3,707. Podería considerarse, polo tanto, que manifestan un grao medio de necesidade de recibir orientación persoal e profesional. No entanto, convén expoñer que as puntuacións sempre se situaron no abano de 2,96 e 4,11, o que indicaría que ningunha das competencias consideradas foi desenvolvida plenamente.

A análise, por separado, de cada unha das cinco subdimensións estudadas sinalou que as maiores necesidades de orientación das persoas consultadas danse nas necesidades de formación, cunha media de 3,45, mentres que as menores necesidades de orientación se centrarían nas de exploración, onde a media é de 3,8.

Os programas de orientación para o emprego levan a cabo actuacións para paliar as necesidades de orientación que presentan os suxeitos que reclaman os seus servizos, ben por estar en situación de desemprego, ou ben por querer mellorar a súa situación laboral ou profesional.

Como sinalaron outros estudos anteriores (Padilla, 2004; Guerrero, 2005) as maiores necesidades de orientación das persoas desempregadas, ou en mellora de emprego, están relacionadas coa mellora das redes de contactos que faciliten o acceso ao emprego, con ser capaz de conseguir os obxectivos profesionais que se marcaron no seu proxecto profesional, con ter maior formación específica para atopar ou mellorar no emprego, e con obter máis e mellor información sobre as alternativas de formación que ofrece a contorna.

Deste xeito parece preciso facer fincapé, como tamén destacou con anterioridade Sánchez (2004), que existen diferenzas significativas nas necesidades de orientación que presentan homes e mulleres, dato que os servizos de orientación para o emprego deberán ter en consideración á hora de individualizar os programas e a acción que levan a cabo, e á hora de planificar as avaliacións de necesidades previas ao deseño, coa usuaria ou usuario do servizo, dun itinerario personalizado de inserción.

Todas estas cuestións serán tomadas en conta á hora de identificar as boas prácticas desenvolvidas nos servizos de orientación para o emprego da provincia da Coruña; o obxectivo será delimitar as características deses servizos, a fin de que sirvan como liñas exemplares de actuación para dispositivos similares da contorna.

A identificación desas boas prácticas, ademais, dará lugar a un inventario no que se agruparán esas actuacións exemplares, segundo a tipoloxía dos centros nos que se desenvolvan. Así, levarase a cabo unha recompilación das técnicas e instrumentos para a orientación socio-profesional destes dispositivos, coa finalidade de recoñecer o

traballo desenvolvido polos servizos de información, orientación e asesoramento da provincia da Coruña.

7. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA E WEBGRAFÍA

Aneas, A. e Donoso, T. (2008). Estudio sobre los procesos de integración laboral de los inmigrantes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19, 51-60.

De la Fuente, R. e González-Castro, J. L. (2009). Empleo, formación e inserción de colectivos en riesgo de exclusión. Un reto social y económico para la empresa receptora. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 61, 33-45.

García del Dujo, A. e Martín, V. (2004). Perfil laboral y necesidades de formación en personas adultas en paro (30-45 años): un estudio empírico. *Revista de Educación*, 233, 297-318.

Guerrero, C. (novembro, 2005). *Orientación de trabajadores y trabajadoras ocupados: el caso de la Región de Murcia*. Comunicación presentada ao IV Congreso de formación para el trabajo, Zaragoza. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/formaytrabajo/Documentos/guerrero.pdf>

Lucas, S. (1999). *Programa de orientación para el desarrollo de la madurez vocacional en Educación Secundaria* (Tese doutoral inédita). Facultad de Educación, Universidad de Valladolid, Valladolid.

Nevill, D. D. e Super, D. E. (1986a). *The salience inventory: Theory, application, and research (manual)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.

Nevill, D. D. e Super, D. E. (1986b). *The values scale: Theory, application, and research (manual)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.

Padilla, M. (2004). Procedimientos para la evaluación de las necesidades socioeducativas de las personas adultas. En E. L. Lucio-Villegas Ramos (Coord.), *Investigación y práctica en la educación de personas adultas* (pp. 137-170). Valencia: Nau Llibres.

Sánchez García, M. F. (1999). *Necesidades y servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid*. Madrid: UNED.

Sánchez García, M. F. (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Madrid: Sanz y Torres.

Suárez Ortega, M. (2004). Evaluación de necesidades para la intervención orientadora en el desarrollo profesional femenino: la inserción socio-laboral de mujeres jóvenes. *REOP*, 15(1), 49-65. Recuperado de <http://www.uned.es/reop.pdfs/2004/15-1-1%20-%20Magdalena%20Suarez%20Ortega.pdf>

Super, D. E., Thompson, A. S. e Lindeman, R. H. (1988). *Adult Career Concerns Inventory*. Palo Alto: Consulting Psych. Press.

Inserción sociolaboral de las mujeres emigrantes retornadas en España

MARGARITA VALCARCE FERNÁNDEZ

ANTONIO FLORENCIO RIAL SÁNCHEZ

ALCIDES FERNANDES DA MOURA

Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Dado que el flujo migratorio de retorno se vio incrementado notablemente, en el año 2000, la Administración Española dirigió su atención al colectivo de personas retornadas convirtiéndolo en centro de interés. En este póster se presentan algunos resultados parciales y descriptivos de la investigación titulada *Mujeres emigrantes retornadas: inserción laboral y empleo*, llevada a cabo por el Grupo Gallego de Investigación sobre Estudios para la Formación e Inserción Laboral (GEFIL) de la Universidad de Santiago de Compostela y financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación (proyecto EDU2010-19572). La finalidad de este estudio fue profundizar en la realidad laboral de estas mujeres emigrantes retornadas, desde el estudio de sus perfiles laborales y profesionales, indagando en el itinerario seguido hasta la situación laboral actual, y concretando las estrategias utilizadas en dicho proceso, fueran de búsqueda de empleo o de información, así como los contactos o apoyos utilizados. Además de analizar cuál ha sido su recorrido hasta la consecución del empleo, el estudio intentó conocer el nivel de satisfacción con su puesto de trabajo, así como las razones y las posibilidades de mejora que contemplaban en la proyección de la carrera en España.

Galicia, por ejemplo, tradicionalmente considerada como una comunidad con un elevado número de población emigrante, se está transformando en un espacio de acogida y retorno. Es por ello por lo que resulta necesario conocer las distintas tipologías de emigrantes retornados, partiendo del análisis de sus experiencias

educativas, profesionales y vitales, las cuales constituyen su identidad y su proyecto de vida (Durand, 2004).

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Aproximarnos al conocimiento de la realidad laboral de las mujeres emigrantes retornadas, a través del conocimiento de los procesos de inserción laboral seguidos por estas en España, implicó –como investigación– el alcance de los siguientes objetivos:

- Estudiar los procesos de inserción laboral seguidos por las emigrantes retornadas a España, atendiendo a sus perfiles laborales y profesionales.
- Analizar los niveles de satisfacción en el trabajo del colectivo objeto de estudio.
- Identificar los factores de inserción laboral.

3. METODOLOGÍA

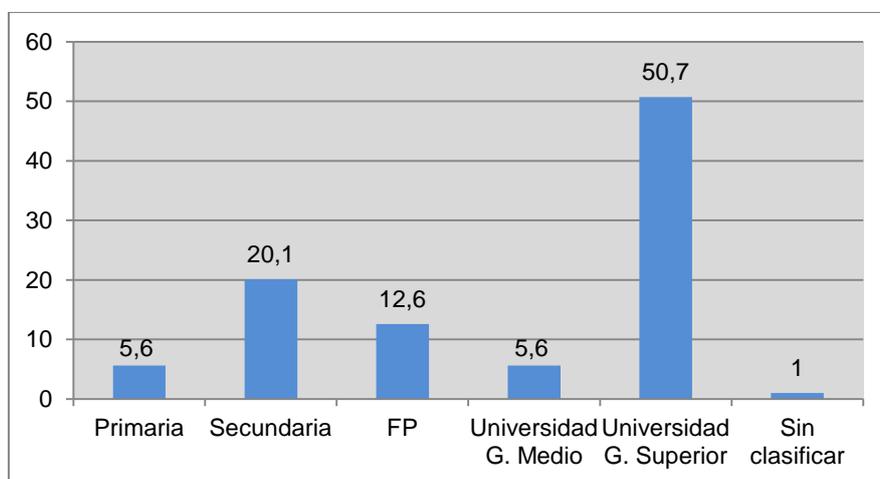
Se abordó la realidad del retorno desde la perspectiva de género y bajo una metodología mixta –cualitativa y cuantitativa–, empleando como instrumentos, en la primera fase, la Escala NTP 213 de Satisfacción laboral y, en la segunda, la entrevista en profundidad. La muestra estuvo compuesta por mujeres retornadas a España provenientes de Brasil, Argentina, Venezuela y Uruguay que contaban con empleo en nuestro país, por ser estos países los que englobaban el 80% de la población de emigrantes retornados de América Latina. Se seleccionaron, a través de un muestreo aleatorio, 300 mujeres emigrantes retornadas residentes en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Canarias, Cataluña, Valencia, Galicia y Madrid que provenían de los países antes citados. Solamente respondieron a los cuestionarios 240 mujeres.

4. RESULTADOS

En los gráficos siguientes mostramos únicamente la información seleccionada para este póster, derivada del tratamiento de los datos obtenidos en la fase cuantitativa, a través del cuestionario.

Una de las variables que identificaron a estas mujeres fue la descriptiva de los niveles de estudios que poseían. En el gráfico 1 mostramos la panorámica general de estos, en el conjunto de la muestra, y podemos afirmar que la mayoría poseen estudios universitarios y que todas han estado escolarizadas.

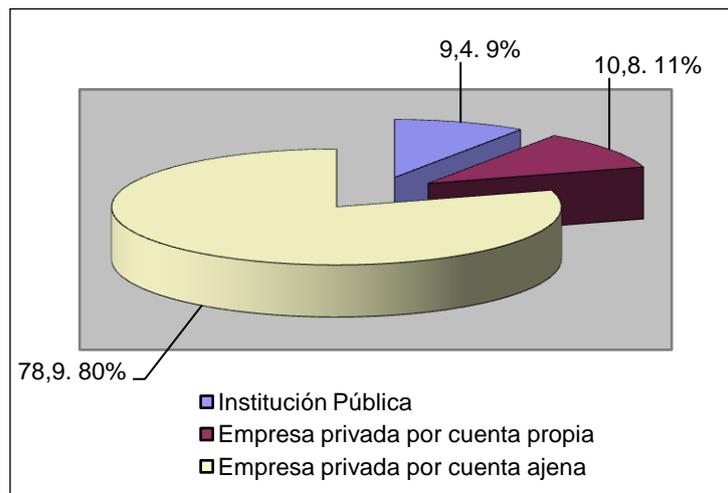
Gráfico 1. Nivel de estudios de las mujeres emigrantes retornadas, entrevistadas



Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar nos propusimos identificar los sectores en los que se produjo la inserción laboral de las mujeres encuestadas. En el gráfico 2 puede apreciarse la representatividad en cada uno de ellos, a partir de las trayectorias laborales seguidas. En su mayoría, estas mujeres, se han insertado en puestos dentro de la empresa privada por cuenta ajena (80%). En menor medida, han accedido a la administración pública (9%).

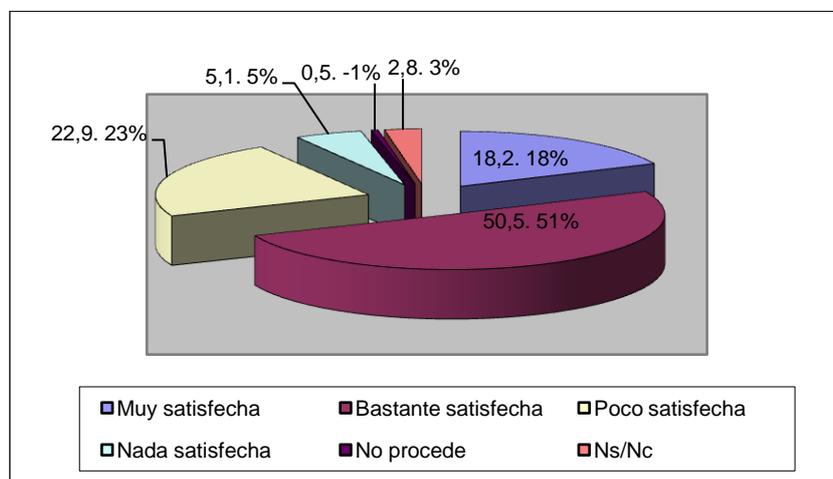
Gráfico 2. Sector en el que trabajan las mujeres entrevistadas



Fuente: elaboración propia.

Por lo que respecta a la satisfacción laboral expresada por las mujeres emigrantes retornadas de América Latina (gráfico 3), constatamos que más de la mitad manifiestan sentirse muy satisfechas (18%) o satisfechas con la empresa y trabajo que realizan (51%).

Gráfico 3. Satisfacción general con la empresa en la que trabajan las mujeres entrevistadas



Fuente: elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

Analizados los estudios, el sector en el que se produce la inserción laboral y la satisfacción manifestada por las mujeres emigrantes retornadas de América Latina a España, llegamos a las siguientes conclusiones:

- La mayoría las mujeres encuestadas poseen estudios universitarios superiores.
- A pesar del elevado nivel de estudios, la inserción laboral de estas mujeres emigrantes retornadas empieza en sectores en los que las competencias y conocimientos académico-profesionales demandadas son inferiores o no corresponden a las adquiridas. Son puestos de baja cualificación y con salarios bajos.
- Una mayoría (78,9%) trabajan en el sector privado por cuenta ajena y con contrato (74,5%).
- En general, las mujeres retornadas presentaron satisfacción con respecto al trabajo obtenido. Un 18,2% estaban muy satisfechas con su empresa; un 50,5% estaban satisfechas.
- Por lo que se refiere a los factores que a su juicio han sido causantes de gran satisfacción indican: logros (14,8%), reconocimiento (13,4%) y el trabajo (13%). Entre los factores de gran insatisfacción están las condiciones de trabajo (11,6%), dirección y relaciones humanas (10,4%) y la remuneración (9,9%).
- No obstante, un 28% estaban poco o nada satisfechas con su empresa.
- Las condiciones de trabajo precario, la falta de relaciones humanas y, sobre todo, el trato recibido por parte de sus superiores y clientes y el salario fueron señaladas como las principales causas de insatisfacción laboral.

6. DISCUSIÓN

En función de los datos anteriores nos parece relevante focalizar sobre los desajustes entre la cualificación, las expectativas personales y el empleo obtenido y discutir acerca de las causas que motivan esta situación injusta y las medidas que podrían ponerse en circulación para su corrección.

7. REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Durand, J. (2004). Ensayo teórico sobre la migración de retorno. El principio del rendimiento decreciente. *Cuadernos Geográficos de la Universidad de Granada*, 35, 103-116.
- Oso, L. y Villares, M. (2005). ¿Mujeres inmigrantes latinoamericanas y empresariado étnico: dominicanas en Madrid y argentinas y venezolanas en Galicia? *Revista Galega de Economía*, 14, 1.
- Pascual de Sans, A., De Miguel, V. y Solana, M. (2007). *Las redes sociales de apoyo: la inserción de la población extranjera*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Soutelo, R. (2007). *Emigración de retorno e dinámicas sociopolíticas locais na Galicia rural*. Valga: Edicións Concello de Valga.

ANEXOS

ANEXO I: PROGRAMA

DIA 26, XOVES - CENTRO CULTURAL MARCOS VALCÁRCEL

10:00 Recepción participantes / Entrega de acreditacións e material

10:30 Sesión de apertura

Sr. Codirector do Comité Organizador do Congreso
D. Antonio F. Rial Sánchez
Sr. Vicerreitor de Titulacións e Persoal Docente e Investigador da Universidade de Santiago de Compostela
D. Jesús López Romalde
Sr. Alcalde de Ourense
D. Agustín Fernández Gallego
Sr. Presidente do Consello Directivo do Instituto de Emprego e Formación Profesional de Portugal
D. Félix Esménio

11:00 Conferencia 1: TEMA ORIENTACIÓN

Dna. Elisa Jato Seijas – Universidade de Santiago de Compostela
«Novos modelos de intervención en orientación: a inclusión da singularidade persoal, social e profesional»
D. Carlos Gonçalves – Universidade de Oporto
«Orientar nas Sociedades Líquidas e da Incertidume: un desafío para a investigación e intervención en Orientación Vocacional»

Moderador: D. Félix Esménio – Instituto do Emprego e Formación Profesional

12:30 Pausa/Café

13:00 Comunicaci3ns/P3sters

Mesa 1/ORIENTACIÓN

Moderadora: Dna. María del Rosario Castro González – Universidade de Santiago de Compostela

Mesa 2/ENSINO SUPERIOR

Moderador: D. Carlos Boticas – Centro de Emprego e Formación Profesional do Médio Ave

Mesa 3/FORMACIÓN PROFESIONAL E PARA O EMPREGO

Moderadora: Dna. María Julia Diz López – Universidade de Santiago de Compostela

Mesa 4/SOCIEDADE-COMUNIDADE-EMPREGO

Moderador: D. José Miguel Dinis – Delegación Rexional do Norte do Instituto de Emprego e Formación Profesional de Portugal

14:00 Comida

16:00 Comunicaci3ns/P3sters

Mesa 1/ORIENTACI3N

Moderadora: Dna. Margarita Dias – Centro de Emprego e Formaci3n Profesional de Oporto

Mesa 2/ENSINO SUPERIOR

Moderadora: Dna. Laura Rego Agraso – Universidade de Santiago de Compostela

Mesa 3/FORMACI3N PROFESIONAL E PARA O EMPREGO

Moderador: D. Luis Henriques – Centro de Emprego e Formaci3n Profesional de Valongo

Mesa 4/SOCIEDADE-COMUNIDADE-EMPREGO

Moderador: D. Delmiro Barreiros de La Torre – Universidade de Vigo

17:00 Pausa/Caf3

17:30 Conferencia 2: EDUCACI3N SUPERIOR

Dna. Mar3a del Mar Lorenzo Moledo – Universidade de Santiago de Compostela

«Formar para desenvolver, para transformar. Formar para adaptarse, para perpetuar»

D. Joaquim Lu3s Coimbra – Universidade de Oporto

«Universidade e econom3a: dilemas da confusi3n entre medios e fins»

Moderadora: Dna. Mar3a Del Pilar Gonz3lez Fontao – Universidade de Vigo

20:30 Actuaci3n da Real Banda de Gaitas de Ourense no Claustro de San Francisco

22:00 Cea do Congreso no Sal3n de Tertulias do Liceo de Recreo Ouren3n

DIA 27, VENRES - CENTRO CULTURAL MARCOS VALC3RCEL

10:00 Comunicaci3ns/P3sters

Mesa 1/ORIENTACI3N

Moderadora: Dna. Cristina Ribeiro – Centro de Emprego e Formaci3n Profesional de Bragança

Mesa 2/ENSINO SUPERIOR

Moderadora: Dna. Purificaci3n Mayobre Rodr3guez – Universidade de Vigo

Mesa 3/FORMACI3N PROFESIONAL E PARA O EMPREGO

Moderador: D. Ricardo Faria – Centro de Emprego en Formaci3n Profesional de Entre Douro e Vouga

Mesa 4/SOCIEDADE-COMUNIDADE-EMPREGO

Moderadora: Dna. Julia Mar3a Crespo Comesaña – Universidade de Santiago de Compostela

11:00 Conferencia 3: FORMACI3N PROFESIONAL

D. Antonio F. Rial S3nchez – Universidade de Santiago de Compostela

«A formaci3n profesional: pasado, presente e perspectivas de futuro»

D. Jos3 Manuel Castro – Delegaci3n Rexional do Norte do Instituto de Emprego e Formaci3n Profesional de Portugal e D. B3rtolo Paiva – Universidade de Oporto

«Formaci3n profesional: pasos pasados, presentes e futuros»

Moderador: D. Jos3 3ngel V3zquez Barquero – Concello de Ourense

12:30 Pausa/Café

13:00 Comunicaci3ns/P3sters

Mesa 1/ORIENTACI3N

Moderadora: Dna. Mar3a Luisa Rodicio Garc3a – Universidade da Coru3a

Mesa 2/ENSINO SUPERIOR

Moderadora: Dna. Elisa Teresa Zamora Rodr3guez – Universidade de Santiago de Compostela

Mesa 3/FORMACI3N PROFESIONAL E PARA O EMPREGO

Moderador: D. Ant3nio Pinheiro – Centro de Emprego e Formaci3n Profesional de Braga

Mesa 4/ SOCIEDADE-COMUNIDADE-EMPREGO

Moderador: D. Manuel Trigueiro – Centro de Emprego e Formaci3n Profesional de Viana do Castelo

14:00 Comida/Café Coru3esa

15:30 PANEL 1: «Os novos sinais da vulnerabilidade: necesidades e respostas formativas e orientadoras»

Dna. Silvia 3lvarez Fern3ndez, Down Ourense

Dna. Luc3a Varela Cid, C3ritas Ourense

Dna. Elo3na Ingerto L3pez e Dna. Nur3a Garc3a Calvo, Fundaci3n Juan So3ador

D. Jer3nimo de Sousa, CRPG (Centro de Rehabilitaci3n Profesional de Gaia)

Dna. Leandra Rodr3gues, Gabinete de Atenci3n 3 Familia de Viana do Castelo

Moderador: D. Miguel 3gel Santos Rego – Universidade de Santiago de Compostela

18:00 Pausa/Café

18:30 Conferencia 4: SOCIEDADE-COMUNIDADE-EMPREGO

D. Antonio Vara Coomonte – Universidade de Santiago de Compostela

«Vulnerabilidade social: fracaso escolar e sociedade de mercado»

D. Joao Sarmiento – Delegaci3n Rexional do Norte do IEFP

«Formaci3n para o emprego: herdanzas dun pasado, pontes para o futuro»

Moderador: D. Joaquim Luis Coimbra – Universidade de Oporto

20:30 Roteiro guiado polo Casco Vello de Ourense

DIA 28, S3BADO – PARANINFO DO INSTITUTO RAM3N OTERO PEDRAYO

09:30 PANEL 2: «Pol3ticas e mobilizaci3n fronte 3 vulnerabilidade inmaterial das persoas»

Dna. Mar3a Eugenia P3rez Fern3ndez – Conseller3a de Cultura, Educaci3n e Ordenaci3n Universitaria

D. Domingo Barros Mont3ns – UGT de Galicia

D. Oliver 3lvarez Barranco – Confederaci3n Intersindical Galega

D. C3sar Ferreira – Instituto de Emprego e Formaci3n Profesional de Portugal

Moderadora: Dna. Susana Barreras Viso – Federaci3n galega do Metal para a formaci3n, cualificaci3n e emprego

12:00 Pausa

12:30 CONFERENCIA FINAL: «A vulnerabilidade feminina no horizonte dunha cultura laboral en crise»

Relatora: Dna. María José Méndez Lois – Universidade de Santiago de Compostela

Moderadora: Dna. María Lameiras Fernández – Universidade de Vigo

13:30 Acto de Clausura

Sra. Codirectora do Comité Organizador

Dna. Margarita Valcarce Fernández

Sr. Concelleiro de Economía, Facenda e Emprego do Concello de Ourense

D. José Ángel Vázquez Barquero

Sr. Delegado Regional do Norte do Instituto de Emprego e Formación Profesional de Portugal

D. Cesar Ferreira

Sra. Subdirectora Xeral de Formación Profesional

Dna. María Eugenia Pérez Fernández

14:00 Entrega de certificacións

ANEXO II: COMITÉS

Comité de Honra

Presidente:

Sr. Presidente da Xunta da Galicia, D. Alberto Nuñez Feijóo

Sr. Ministro da Economía e de Emprego de Portugal

D. Álvaro Santos Pereira

Sr. Ministro de Educación e Ciencia de Portugal

D. Nuno Crato

Sr. Secretario de Estado do Emprego de Portugal

D. Pedro Roque

Sr. Secretario de Estado do Empreendedorismo, Competitividade e Innovación de Portugal

D. Franquelim Alves

Sr. Secretario de Estado de Ensino Básico e Secundario de Portugal

D. João Henrique Grancho

Sr. Alcalde de Ourense

D. Agustín Fernández Galego

Sr. Reitor Magnífico da Universidade de Santiago de Compostela

D. Juan José Casares Long

Sr. Reitor Magnífico da Universidade de Vigo

D. Salustiano Mato de la Iglesia

Sr. Reitor Magnífico da Universidade da Coruña

D. Xosé Luis Armesto Barbeito

Sr. Reitor Magnífico da Universidade de Oporto

D. José Carlos Marques dois Santos

Sr. Reitor Magnífico da Universidade de Trás-montes-vos – e Alto Douro

D. Carlos Alberto Sequeira

Sr. Reitor Magnífico da Universidade do Miño

D. António M. Cunha

Sr. Conselleiro de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia

D. Jesús Vázquez Abad

Sra. Conselleira de Traballo e Benestar da Xunta de Galicia

Dña. Beatriz Mato Otero

Sr. Presidente do Consello Directivo do Instituto de Emprego e Formación Profesional de Portugal

D. Octávio Oliveira

Sr. Presidente da Comisión de Coordinación e Desenvolvemento Rexional do Norte de Portugal

D. Carlos Neves

Sr. Delegado Rexional do Norte do Instituto de Emprego e Formación Profesional de Portugal

D. César Ferreira

Sr. Subdelegado Rexional do Norte do Instituto de Emprego e Formación Profesional de Portugal

D. João Sarmiento

Sr. Presidente do Centro Rexional de Oporto da Universidade Católica Portuguesa

D. Joaquim Azevedo

Sr. Presidente da Confederación de Empresarios de Galicia

D. Antonio Fontenla Ramil

Sr. Secretario Xeral da CGTP de Portugal

D. Arménio Carlos

Sr. Secretario Xeral da Unión Xeral de Traballadores (UGT) de Portugal

D. Carlos Silva

Sr. Secretario Xeral da Unión Xeral de Traballadores de Galicia (UGT)

D. José Antonio Gómez Gómez

Sr. Secretario Xeral do Sindicato Nacional das Comissões Obreiras de Galicia (CCOO)

D. José Manuel Sánchez Aguión

Sr. Secretario Xeral da Confederación Intersindical Galega (CIG)

D. Xesús Seixo Fernández
Sr. Presidente da Federación Galega de Empresas de Formación (CECAP GALICIA)
D. Pedro Pablo Rei Lado
Sra. Presidenta de Cruz Vermella en Ourense
Dna. Teresa Rodríguez Babarro
Sr. Director de Cáritas Diocesana de Ourense
D. Ángel Feijóo Mirón
Sra. Presidenta de Down Ourense
Dna. Carmen Vila Cid
Sr. Director Social da Fundación Juan Soñador
D. José María Blanco Alonso
Sr. Presidente da Confederación Galega de Persoas con Discapacidade
D. Anxo Queiruga Vila
Sra. Presidenta da Asociación Aixiña
Dna. Olga Cunha Branco
Sra. Coordinadora Xeral de Vagalume
Dna. Cleofé Rodríguez Ronda
Sra. Presidenta da Asociación de Pais a favor das persoas con discapacidade de Ourense
Dna. Antonia Masid Rodríguez

Comité Científico-Técnico

Presidente: D. Antonio Vara Coomonte – Universidade de Santiago de Compostela

Vice-Presidente: D. Joaquim Luís Coimbra – Universidade de Oporto

Vogais:

D. Antonio Rial Sánchez

Universidade de Santiago de Compostela

D. Bártoło Paiva Campos

Universidade de Oporto

D. César Ferreira

Instituto de Emprego e Formación Profesional do Norte de Portugal

D. Delmiro Barreiros de La Torre

Universidade de Vigo

D. Faustino Salgado López

Xunta de Galicia

D. Filipe Gonçalves S. Macedo

Asociación Universitaria de Espinho

D. Gabriel Huerta Córdova

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

D. Jaime Vázquez López

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

D. José Alberto Correia

Universidade de Oporto

D. José Matias Alves

Universidade Católica Portuguesa

D. Luís Imaginário

Universidade de Oporto

D. Manuel António Ferreira da Silva

Universidade do Minho

D. Miguel Ángel Santos Rego

Universidade de Santiago de Compostela

D. Miguel Ángel Zabalza Beraza

Universidade de Santiago de Compostela

Dna. Carmen Pereira Domínguez

Universidade de Vigo

Dna. Carmen Sarceda Gorgoso

Universidade de Santiago de Compostela

Dna. Celina Geraldes

Instituto de Emprego e Formación Profesional do Norte de Portugal

Dna. Diana Vieira

Instituto Politécnico de Oporto

Dna. Elisa Jato Seijas

Universidade de Santiago de Compostela

Dna. Elsa María Fueyo Hernández

Benemerita Universidad Autónoma de Puebla (México)

Dna. Margarita Valcarce Fernández

Universidade de Santiago de Compostela

Dna. María del Mar Sanjuán Roca

Universidade de Santiago de Compostela

Dna. María del Pilar Carnota Carneiro

Xunta de Galicia

Dna. María del Pilar González Fontao

Universidade de Vigo

Dna. María Luisa Rodicio García

Universidade da Coruña

Dna. María Ortelinda Barros

Asociación Universitaria de Espinho

Dna. María Pilar Pin Vega
Xunta de Galicia
Dna. María Refugio Plazola Díaz
Universidade Pedagógica Nacional de México
Dna. Purificación Mayobre Rodríguez
Universidade de Vigo
Dna. Raquel Mariño Fernández
Universidade de Santiago de Compostela
D. Carlos Gonçalves
Universidade de Oporto
D. José Manuel Castro
Instituto de Emprego e Formación Profesional do Norte de Portugal
Dna. Elisa Teresa Zamora Rodríguez
Universidade de Santiago de Compostela
Dna. María del Mar Lorenzo Moledo
Universidade de Santiago de Compostela
Dna. María José Méndez Lois
Universidade de Santiago de Compostela
Dna. María Julia Diz López
Universidade de Santiago de Compostela

Comité Organizador

Dirección:

D. Antonio Rial Sánchez e Dna. Margarita Valcarce Fernández
Universidade de Santiago de Compostela

Secretaría:

Dna. María del Mar Sanjuán Roca
Universidade de Santiago de Compostela

Vogais:

PLANIFICACIÓN:

D. José Ángel Vázquez Barquero – Concello de Ourense
D. César Ferreira – Delegación Rexional do Norte do Instituto de Emprego e Formación Profesional de Portugal
D. João Sarmiento – Delegación Rexional do Norte do Instituto de Emprego e Formación Profesional de Portugal
D. Joaquim Luis Coimbra – Universidade de Oporto
D. José Manuel Castro – Delegación Rexional do Norte do Instituto de Emprego e Formación Profesional de Portugal
Dna. Celina Galdes – Delegación Rexional do Norte do Instituto de Emprego e Formación Profesional de Portugal

APOIO PLANIFICACIÓN:

Dna. Elisabete Pires – Delegación Rexional do Norte do Instituto de Emprego e Formación Profesional de Portugal
Dna. Marta Correia – Delegación Rexional do Norte do Instituto de Emprego e Formación Profesional de Portugal
Dna. Sílvia Vieira – Delegación Rexional do Norte do Instituto de Emprego e Formación Profesional de Portugal
Dna. Susana Calvo Picos – Concello de Ourense

APOIO SECRETARÍA:

Dna. Eva María Barreira Cerqueiras – Universidade de Santiago de Compostela

Dna. Laura Rego Agraso – Universidade de Santiago de Compostela
Dna. Julia María Crespo Comesaña – Universidade de Santiago de Compostela

APOIO COMITÉ CIENTÍFICO:

Dna. María del Rosario Castro González – Universidade de Santiago de Compostela
Dna. María Pilar Carnota Carneiro – Consellería de Cultura, Educación e Ordenación
Universitaria

APOIO COMITÉS:

D. Alcides Fernandes da Moura – Universidade de Santiago de Compostela

Colaboran

Dna. Marina Rivas Mata, Dna. Olaya Queiruga Santamaría, Dna. Patricia Losada Uz, Dna. Milena Villar
Varela, Dna. Yahel Martín Valcarce

Deseño logotipo e imaxe corporativa

Dna. Margarita Valcarce Fernández

C U R S O S E C O N G R E S O S
Nº 224